

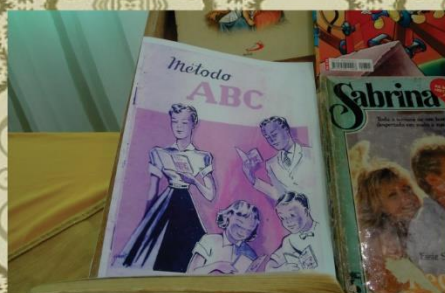


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



FRANCISCA DAS CHAGAS CARDOSO DO NASCIMENTO SANTOS

FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE ALFABETIZADORA:
Contextos de Reelaboração do Letramento de Professores



TERESINA – PI
2017

FRANCISCA DAS CHAGAS CARDOSO DO NASCIMENTO SANTOS

**FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE ALFABETIZADORA:
CONTEXTOS DE REELABORAÇÃO DO LETRAMENTO DE
PROFESSORES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação –
Doutorado em Educação da Universidade Federal do
Piauí, como requisito parcial à obtenção do título de
Doutora em Educação, na Linha de Pesquisa:
Formação Docente e Prática Educativa.

Orientadora: Profa. Dra. Antonia Edna Brito

TERESINA-PI

MAIO/2017

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

S237f Santos, Francisca das Chagas Cardoso do Nascimento.
Formação e prática docente alfabetizadora: contexto de
reelaboração do letramento de professores / Francisca das Chagas
Cardoso do Nascimento Santos – 2017.
236 f.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em
Educação, Universidade Federal do Piauí, 2017.
“Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Antonia Edna Brito”.

1. Letramento. 2. Formação de Professores Alfabetizadores.
3. Prática Docente. I. Título.


CDD 372

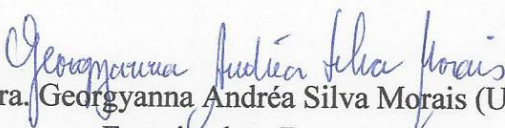
FRANCISCA DAS CHAGAS CARDOSO DO NASCIMENTO SANTOS

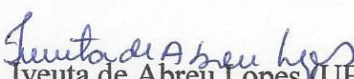
**FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE ALFABETIZADORA: CONTEXTOS DE
REELABORAÇÃO DO LETRAMENTO DE PROFESSORES**


Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Doutorado em Educação da
Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora
em Educação, na Linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa.


Teresina, 19 de maio de 2017


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


Profa. Dra. Georgyanna Andréa Silva Moraes (UEMA)
Examinadora Externa


Profa. Dra. Iveuta de Abreu Lopes (UESPI)
Examinadora Externa


Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo (UFPI)
Examinadora Interna


Profa. Dra. Bárbara Maria Macêdo Mendes (UFPI)
Examinadora Interna

PARA REFLEXÃO



Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado - e até gostosamente - a "reler" momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo. [...].

Ao ir escrevendo este texto, ia "tomando distância" dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro, a "leitura" do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da "palavramundo" [...].

A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de "ler" o mundo particular em que me movia - e até onde não sou traído pela memória -, me é absolutamente significativa. [...]. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras.

Daquele contexto - o do meu mundo imediato - fazia parte, por outro lado, o universo da linguagem dos mais velhos, expressando as suas crenças, os seus gostos, os seus receios, os seus valores. Tudo isso ligado a contextos mais amplos que o do meu mundo imediato e de cuja existência eu não podia sequer suspeitar.

No esforço de re-tomar a infância distante, a que já me referi, buscando a compreensão do meu ato de ler o mundo particular em que me movia, permitam-me repetir, re-crio, re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. [...].

Mas, é importante dizer, a "leitura" do meu mundo, que me foi sempre fundamental, não fez de mim um menino antecipado em homem, um racionalista de calças curtas. A curiosidade do menino não iria distorcer-se pelo simples fato de ser exercida, no que fui mais ajudado do que desajudado por meus pais. E foi com eles, precisamente, em certo momento dessa rica experiência de compreensão do meu mundo imediato, sem que tal compreensão tivesse significado malquerenças ao que ele tinha de encantadoramente misterioso, que eu comecei a ser introduzido na leitura da palavra.

A decifração da palavra fluía naturalmente da "leitura" do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando superpostamente a ele. Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz.

Por isso é que, ao chegar à escolinha particular de Eunice Vasconcelos, cujo desaparecimento recente me feriu e me doeu, e a quem presto agora uma homenagem sentida, já estava alfabetizado. Eunice continuou e aprofundou o trabalho de meus pais. Com ela, a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a "leitura" do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da "palavramundo" [...].



Paulo Freire
12 de novembro de 1981

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo, Antonio Neto, pelo incentivo e poio nesta jornada. Aos meus filhos, Mateus e Marina, cuja alegria e juventude impulsionaram-me para enfrentar desafios e obstáculos.

Ao meu pai José Craveiro (*in memoriam*) de caráter forte e decidido, mesmo próximo à sua partida me lembrou que eu devia seguir em frente, em busca de meus sonhos.

A minha mãe, mulher "silenciosa" que transmite doçura e paz, ao mesmo tempo guerreira e resistente aos embates que a vida lhe ocasionou.

AGRADECIMENTOS

Sou uma mulher de muitos sonhos, pois sonhar é gratuito, não custa nada. Porém, transformar sonhos em realidade tem um preço, logo só consigo (e consegui) concretizá-los por intermédio do Criador, nosso Deus, e pelo apoio de muitos amigos e familiares que compõem minha história de vida pessoal e profissional. A todos, meu reconhecimento como grandes colaboradores para meu sucesso.

Durante minha jornada de doutoramento reconheço que meu caminho não foi muito diferente dos caminhos trilhados por muitos que me antecederam. Nesse caminho encontrei pedras, buracos e espinhos, mas também encontrei flores, borboletas e paisagens inspiradoras, assim como encontrei alfabetizadores da vida que, para alcançar meus propósitos, me ensinaram que nunca devo acreditar na palavra desistir, que apesar da semelhança a palavra correta é resistir. Assim, em homenagem a essa resistência, cito alguns nomes, pela relevância e constância durante toda a realização da pesquisa, com agradecimentos.

Primeiramente, ao Criador (Deus), por todas as oportunidades a mim concedidas, agradeço pelo que conquistei até agora e em suas mãos entrego a direção de minha vida.

À profa. Dra. Antonia Edna Brito, orientadora que incansavelmente me incentivou e manteve visão crítica sobre este trabalho, pela confiança em mim depositada diante de minhas dificuldades no trajeto desta investigação. Devo lembrar que, em decorrência de questões envolvendo minha saúde, houve um período em que parecia não possuir forças para levar a pesquisa adiante, mas com toda delicadeza e serenidade ela me falava: “Se acalme, garota, seu trabalho está feito”. Sou-lhe muito grata por não ter desistido de mim, e ter me apontado melhores e mais acertados trajetos, com muita lucidez, ética pessoal e profissional, aspectos que se afiguram como referências para minha vida.

Ao meu marido e companheiro, Antonio Neto, obrigada por muitas coisas, pelo carinho diário, pela forma como me anima até hoje, mesmo após muitos anos caminhando juntos. Obrigada por contribuir com a realização de meus projetos de vida, em particular, cito a leitura dessa Tese. Sempre juntos, de mãos dadas, temos caminhado pela estrada da vida, com você me proporcionando muito amor, configurando-se minha fortaleza, pelo valioso e incansável apoio, em todos os momentos deste trabalho.

Aos meus filhos, Mateus e Marina, quero que saibam que esse dia de hoje não teria importância alguma se vocês não existissem. Vocês representam para mim, meu primeiro processo de doutoramento.

Às minhas irmãs, Christiane e Josiana, por se alegrarem e felicitarem com minhas conquistas e por saber que sempre posso contar com vocês. Ao meu irmão, Mauro Jonas, que mesmo distante está em sintonia comigo, torcendo para meu sucesso. Aos demais irmãos Edilberto, Josenildo e Claudomires que também partilham dessa história vitoriosa.

Aos demais membros familiares: sogro e sogra, cunhados e sobrinhos, primos e primas, compadres e comadres, tios e tias que diretamente partilham dessa história.

Às professoras interlocutoras, que dedicaram seu tempo para a participação nas oficinas biográficas de projeto, pelas contribuições e amabilidade, por caminharem comigo e concordarem em participar de minha pesquisa como colaboradoras (Francisca Maria, Iracir, Janete, Jesus, Raimundinha, Rozilda e Socorrinha) e pela participação e assiduidade nas oficinas de projeto, disponibilizando suas narrativas para que eu chegasse à compreensão do objeto de estudo e tornando meu trabalho de pesquisa prazeroso de realizar. Essas narradoras, partes importantes para a realização de minha Tese, meu muito obrigada.

Às professoras que integraram as bancas dos dois Exames de Qualificação e Defesa da Tese: Dra. Georgyanna Andréa Silva Morais, Dra. Iveuta de Abreu Lopes, Dra. Josânia Lima Portela Carvalhêdo, Dra. Bárbara Maria Macêdo Mendes, pelas contribuições para o redirecionamento de meu trabalho.

Um agradecimento especial à profa. Dra. Bárbara Maria Macêdo Mendes, que me disse sábias palavras quando precisei retomar caminhos para ser doutora. À profa. Dra. Iveuta de Abreu Lopes e à profa. Dra. Josânia Lima Portela Carvalhêdo, pelo carinho e compreensão nos momentos em que precisei de atenção.

À minha grande amiga, Maria Lemos, mulher guerreira, temente a Deus, foi um espelho para mim, particularmente nos momentos mais difíceis de minha trajetória do doutorado. À Conceição, amiga doce e serena, que partilha dos mesmos sonhos e se alegra com as minhas realizações.

À Francisca Cunha e à Patrícia Gonzaga, que também têm um lugar especial no meu coração, juntas temos percorrido a mesma estrada, partilhado sonhos e realizado conquistas.

À minha amiga e irmã de orientação, Jesus Assunção, pela atenção dispensada a mim nos momentos de dificuldades. À amiga Hostiza, que muito nos inspirou com sua tranquilidade e equilíbrio diante das inúmeras atividades requeridas nas disciplinas do doutorado.

Às amigas Lauriene e Ligeovânea, pela amizade sincera que, apesar do distanciamento físico, estão sempre presentes na minha vida, torcendo pela minha felicidade. À Josete Craveiro que também se felicita e partilha de minhas alegrias.

Às professoras, companheiras de trabalho, da Escola Municipal Santa Teresa, que tornaram mais suave minha travessia na condição de professora e pós-graduanda, apoiando-me nos momentos mais difíceis em conciliar o trabalho com o estudo. De forma especial, agradeço à equipe administrativa dessa escola: Anatércia, Ari, Seliane e Jesus, que maravilhosamente reorganizaram e flexibilizaram meus horários na escola. Minha imensa gratidão às companheiras de trabalho: Erineide, Giovana Ibiapina, Salete, Nayra, Rafaelle, Sussy, Eliane, Silvia, Conceição e a todos que compõem a equipe que torceram por mim.

À profa. Dra. Teresa Cristina, exemplo de humanidade, pessoa que me estendeu a mão nos instantes que precisei, suas palavras de apoio e carinho foram fundamentais para que eu prosseguisse no trajeto dessa pesquisa, minha gratidão.

À profa. Carmem Lúcia Cabral pela atenção que sempre demonstrou ter para conosco e, sutilmente, com paz e serenidade compartilhou conosco seus conhecimentos.

À professora Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima, que, versando de poesia e maestria, realizou as correções desta Tese, tornando possível a finalização deste trabalho com mais sucesso.

Aos demais professores e à 5ª turma de Doutorado, por compartilharem momentos de aprendizagens, angústias e risos, meus agradecimentos.

Enfim, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste estudo, meus agradecimentos sinceros.

RESUMO

A leitura e a escrita são reconhecidamente valorizadas nas sociedades constituindo-se canal para acesso à informação e à produção do conhecimento. O papel do professor alfabetizador incorpora o compromisso de ensinar o aluno a ler e a escrever, bem como a ser usuário desses processos na vida social. Constitui-se um desafio que transcende amplamente a alfabetização: inserir o alunado na cultura do escrito, fazendo da escola um espaço onde leitura, escrita, produção e interpretação de textos sejam direitos legitimados, práticas vivas e vitais. O presente estudo está associado à linha de pesquisa Formação Docente e Prática Educativa, tem como objeto de investigação e foco a seguinte questão: Quais as relações entre as experiências de letramento de alfabetizadores em suas histórias de vida pessoal e profissional e a reelaboração de suas práticas no ensino da leitura e da escrita? Nesta perspectiva, tem como objetivo geral investigar quais as relações entre as experiências de letramento de alfabetizadoras em suas histórias de vida pessoal e profissional e a reelaboração de suas práticas no ensino da leitura e da escrita. Com base neste objetivo, desenvolve-se a partir das seguintes questões norteadoras: Que situações de leitura e escrita compõem as histórias de vida pessoal e profissional de alfabetizadoras? Que mediadores de letramentos afetaram as histórias de leitura e escrita de alfabetizadoras? Quais situações de letramento estão presentes na prática docente alfabetizadora? Que possibilidades de reelaboração das práticas de letramento são indicadas pelas alfabetizadoras?. O embasamento teórico-metodológico respalda-se nas contribuições de Street (2014), Contreras (2002), Brito (2011), Freire (2005, 2011, 2014) Kleiman (2007), Formosinho e Machado (2009), Giroux e McLaren (1997), Giroux (1998), Ferreira (2009), entre outros. Adota como metodologia a pesquisa narrativa, seguindo os pressupostos do método autobiográfico. A metodologia é pautada nas narrativas porque permite extrair aspectos objetivos das histórias narradas que revelam e traduzem os significados implícitos sobre o letramento das professoras alfabetizadoras. Harmoniza-se com a análise dos aspectos da realidade educacional vivenciada pelas interlocutoras da pesquisa, diante da intenção de investigar a constituição do letramento de alfabetizadoras em suas histórias de vida pessoal e profissional. Define como técnica de produção de dados a oficina biográfica e o memorial, conforme orientações de Delory-Momberger (2014). Conta com a participação de sete professoras-interlocutoras, selecionadas de acordo com os seguintes critérios: pertencer ao quadro de professores efetivos da rede, estar atuando em classes de alfabetização, ou seja, até o 4º ano do ensino fundamental e disponibilidade para participar da pesquisa. A análise de dados mostra que as alfabetizadoras vivenciaram/vivenciam diferentes situações de leitura e escrita, com ênfase em objetivos escolares e acadêmicos. Mostra, também, que diferentes mediadores compõem suas histórias de letramento, destacando-se a ação familiar e de professores nos diferentes níveis de ensino. O resultado confirma a proposição da tese de que as experiências de letramento de professores alfabetizadores em suas histórias de vida pessoal e profissional demarcam suas práticas de letramento na alfabetização de crianças.

Palavras-chave: Letramento. Formação de professores alfabetizadores. Prática docente.

ABSTRACT

Reading and writing are known to be valued in societies becoming the channel for access to information and knowledge production. The role of the literacy teacher embodies the commitment to teach the student to read and write, as well as being a user of these processes in social life. It constitutes a challenge that transcends widely literacy: entering students to the culture of writing, making the school a space where reading, writing, production and interpretation of texts to be legitimized rights, being a practical reality, and vital. The present study is associated with the line of research teacher training and educational practice, has as its object of study and focus on the following question: What is the relationship between the experiences of literacy of literacy in their stories of personal and professional life and the reworking of their practices in the teaching of reading and writing? In this perspective the study has as general objective to investigate the relationships between the literacy experiences of literacy teachers in their personal and professional life histories and the re-elaboration of their practices in the teaching of reading and writing. Based on this objective, the study will be developed based on the following guiding questions: What reading and writing situations make up the personal and professional life histories of literacy teachers? Which literacy mediators affected the reading and writing histories of literacy teachers? What literacy situations are present in the literacy teaching practice? What possibilities of reworking literacy practices are indicated by literacy teachers? The development of this study is a theoretical foundation - methodological framework based on contributions of Street (2014), Contreras (2002), Brito (2011), Freire (2005, 2011, 2014), Kleiman (2007), Formosinho and Machado (2009), Giroux and McLaren (1997), Giroux (1998), Ferreira (2009), among others. The study has as methodology the research narrative, following the assumptions of the autobiographical method. The methodology is based on narratives because it allows remove objective aspects of the stories recounted that reveal and reflect the implicit meanings about the literacy of the literacy teachers. It harmonizes with the analysis of aspects of the educational reality experienced by the interlocutors of the research and with our intention to investigate the formation of literacy in their personal and professional life histories. Had as technique for data production the biographical workshop and the memorial according to Delory-Momberger (2014). The study was attended by seven teachers selected according to the following criteria: to belong to the effective faculty of the network, is working in literacy classes, that is, until the 4th year of elementary education and that wants and has availability for Participate in the survey. The data produced show that literacy teachers experienced/experienced different reading and writing situations, with emphasis on academic and academic objectives. They also show that different mediators have composed literacy stories, highlighting family and teacher action at different levels of education. The result confirms the proposition of the thesis that literacy experiences of literacy teachers in their personal and professional life histories demarcate their literacy practices in children's literacy.

Keywords: Literacy. Teacher Training Literacy. Teaching Practice

RÉSUMÉ

Lecture et l'écriture sont reconnus comme valeur dans les sociétés constituant le canal d'accès à l'information et la production de connaissances. Il est un défi qui va bien au-delà de l'alphabétisation: insérer le corps étudiant à la culture écrite, ce qui rend l'école un lieu où la lecture, l'écriture, la production et l'interprétation des textes sont des droits légitimes, étant pratiques en vie et vitales. Cette étude est associée à la ligne de la recherche de formation des enseignants et la pratique de l'éducation, est à l'étude et de se concentrer sur la question: Quelles sont les relations entre les expériences d'alphabétisation d'alphabétisation dans leurs histoires de vie personnelle et professionnelle et la refonte de ses pratiques à lire et à écrire l'enseignement? Dans cette perspective, l'étude a pour objectif général d'enquêter sur ce que les relations entre les expériences des enseignants d'alphabétisation d'alphabétisation dans leurs histoires de vie personnelle et professionnelle et la refonte de ses pratiques en lecture et écriture éducation. Sur la base de cet objectif l'étude sera mis au point à partir des questions suivantes: Quelles directeurs des situations de lecture et d'écriture inventent des histoires d'enseignants d'alphabétisation de la vie personnelle et professionnelle? Literacies que les médiateurs ont affecté les histoires de lecture et d'écriture des enseignants d'alphabétisation? Quelles situations sont présentes dans la pratique de l'alphabétisation d'alphabétisation? Quelles sont les possibilités de reprise des pratiques d'alphabétisation sont indiqués par les enseignants d'alphabétisation? Le développement de cette étude est base théorique - soutenu méthodologique des contributions de Street (2014), Contreras (2002), Brito (2011), Freire (2005, 2011, 2014) Kleiman (2007), Formosinho et Machado (2009), Giroux et McLaren (1997), Giroux (1998), Ferreira (2009), entre autres. La recherche narrative de la méthodologie de l'étude, selon les hypothèses de la méthode autobiographiques. La méthodologie est basée sur des récits, car il permet d'extraire des aspects objectifs des histoires racontées qui révèlent et reflètent les significations implicites de l'alphabétisation des enseignants d'alphabétisation. En harmonie avec l'analyse des aspects de la réalité éducative vécue par les interlocuteurs de la recherche et avec notre intention d'enquêter sur la mise en place des enseignants d'alphabétisation d'alphabétisation dans leurs histoires de vie personnelle et professionnelle avaient comme technique de production de données et atelier mémoire biographique comme directives Delory Momberger (2014). L'étude a compté avec la participation de sept enseignants sélectionnés selon les critères suivants: l'appartenance à cadre réseau permanent, travaille dans des cours d'alphabétisation, soit jusqu'à la 4ème année de l'école primaire et veut et a la disponibilité pour participer. Les données produites montrent que les enseignants d'alphabétisation ont connu une/expérience différente des situations de lecture et d'écriture, en mettant l'accent sur les objectifs scolaires et universitaires. Ils montrent également que différents médiateurs ont fait des histoires d'alphabétisation, en particulier l'action familiale et les enseignants à différents niveaux de l'enseignement. Le résultat confirme la proposition de la thèse selon laquelle les expériences d'alphabétisation des enseignants d'alphabétisation dans leurs histoires de vie personnelle et professionnelle de leurs pratiques délimitent l'alphabétisation dans l'alphabétisation des enfants.

Mots-clés: alphabétisation. Les enseignants en matière d'alphabétisation. L'enseignement pratique.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1: Imagens Sebastião Salgado	58
FIGURA 2: Relação entre as práticas	69
FIGURA 3: Convite Oficina Biográfica de Projeto	110
FIGURA 4: Bolsa e blocos de anotações para produção do memorial	110
FIGURA 5: Disparadores da memória.....	123
FIGURA 6: Plano de análise	133
FIGURA 7: Unidades Temáticas de Análise	136
FOTO 1 – Frontal da escola.....	129
FOTO 2 – Sala de aula	129
FOTO 3 – Pátio e blocos de sala de aula	130
FOTO 4 – Sala de aula	130
QUADRO 1 – Síntese do pensamento dos autores.....	84
QUADRO 2 – Momento biográfico I – Experiências de leitura x prática docente	119
QUADRO 3 – Momento biográfico II – O entrelaçar das narrativas autobiográficas-leitura	124
QUADRO 4 – Momento biográfico III – Pisando em terras alheias.....	126
QUADRO 5 – Programas de formação SEMEC/José de Freitas (PI)	128
QUADRO 6 – Síntese das informações das narrativas autobiográficas	196

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I –LETRAMENTOS: um conceito, muitas facetas	32
1.1 O letramento e os desafios marcados pelo discurso hegemônico da sociedade ocidental ...	34
1.2 Da alfabetização ao letramento.....	42
1.3 Letramento e/ou letramentos?	47
1.4 A importância do letramento e do estímulo à leitura.....	59
CAPÍTULO II – PRÁTICA DOCENTE ALFABETIZADORA	66
2.1 Compreender e transformar a prática docente alfabetizadora: passos rumo ao letramento .	68
CAPÍTULO III – FORMAÇÃO E LETRAMENTO DE ALFABETIZADORES	78
3.1 Formação e letramento de alfabetizadores em uma perspectiva crítica	80
3.2 Letramento de alfabetizadores: desafios e perspectivas	94
CAPÍTULO IV – O FASCINANTE CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO	103
4.1 A pesquisa narrativa e o método autobiográfico	104
4.2 Oficina Biográfica de Projeto	107
4.3 Colaboradoras da pesquisa	108
4.4 Como fizemos a oficina biográfica.....	118
4.5 Contexto empírico da pesquisa.....	126
4.5.1 Sistema de ensino municipal de José de Freitas	127
4.5.2 Escola Municipal Senhor Carvalho	129
4.5.3 Escola Municipal Agripina Portela	130
4.6 Análise de dados	131
CAPÍTULO V - LETRAMENTOS DOS ALFABETIZADORES: HISTÓRIAS PLURAIS, LETRAMENTOS SINGULARES.....	134
5.1 Narrativas de Iracir.....	136
5.1.1 Alfabetizadora e suas histórias de leitura e escrita	137
5.1.2 Mediadores de letramento nas histórias de vida de alfabetizadoras	139
5.1.3 Letramento na prática docente alfabetizadora	140

5.2 Narrativas de Janete.....	141
5.2.1 Alfabetizadoras e suas histórias de leitura e escrita	142
5.2.2 Mediadores de letramento nas histórias de vida de alfabetizadoras	143
5.2.3 Letramento na prática docente alfabetizadora	144
5.3 Narrativas de Jesus.....	145
5.3.1 Alfabetizadoras e suas histórias de leitura e escrita	146
5.3.2 Mediadores de letramento nas histórias de vida de alfabetizadoras	148
5.3.3 Letramento na prática docente alfabetizadora	150
5.4 Narrativas de Raimundinha	152
5.4.1 Alfabetizadoras e suas histórias de leitura e escrita	155
5.4.2 Mediadores de letramento nas histórias de vida de alfabetizadoras	157
5.4.3 Letramento na prática docente alfabetizadora	160
5.5 Narrativas de Rozilda.....	163
5.5.1 Alfabetizadoras e suas histórias de leitura e escrita	165
5.5.2 Mediadores de letramento nas histórias de vida de alfabetizadoras	167
5.5.3 Letramento na prática docente alfabetizadora	169
5.6 Narrativas de Maria Francisca	171
5.6.1 Alfabetizadoras e suas histórias de leitura e escrita	172
5.6.2 Mediadores de letramento nas histórias de vida de alfabetizadoras	174
5.6.3 Letramento na prática docente alfabetizadora	176
5.7 Narrativas de Socorrinha.....	178
5.7.1 Alfabetizadoras e suas histórias de vida	179
5.7.2 Mediadores de letramento nas histórias de vida de alfabetizadoras	181
5.7.3 Letramento na prática docente alfabetizadora	183
6 Formabilité: reelaboração de letramento de professores	185
CONCLUSÃO: os conhecimentos construídos.....	199

REFERÊNCIAS	209
APÊNDICES	222
APÊNDICE A – Termo de confidencialidade.....	223
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre Esclarecido.....	224
APÊNDICE C – Carta de encaminhamento.....	228
APÊNDICE D – Declaração dos pesquisadores	229
APÊNDICE E – Roteiro para a escrita do memorial de formação	231
APÊNDICE F – Autorização para a realização da pesquisa	232
APÊNDICE G – Contrato biográfico.....	233
APÊNDICE H - Convite Oficina Biográfica de Projeto	234
APÊNDICE I – Convite II – Oficina Biográfica de Projeto	236



INTRODUÇÃO



INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita são reconhecidamente valorizadas nas sociedades, constituindo-se o canal para o acesso à informação e à produção do conhecimento. Vários aspectos estão imersos no domínio da língua escrita: possibilidade de participação social que se reverte em inclusão social e direito de cidadania.

O papel do professor alfabetizador incorpora o compromisso de ensinar o aluno a ler e a escrever, bem como a ser usuário desses processos na vida social. Constitui-se um desafio que transcende amplamente a alfabetização: inserir o alunado na cultura do escrito, fazendo da escola um espaço onde leitura, escrita, produção e interpretação de textos sejam direitos legitimados, caracterizando práticas vivas e vitais. Neste caso, entra em cena a vida, as experiências e as aprendizagens professorais em torno das situações de leitura e escrita que implementam as suas histórias de vida pessoal e profissional. Lidar com a leitura e a escrita no campo escolar vai além de alfabetizar, estendendo-se à realização de diferentes usos da leitura e da escrita, ou seja, implica trabalhar com múltiplos letramentos. Trata-se, então, de direcionar um olhar atento ao letramento do alfabetizador.

Diante da consideração deste ponto de vista, compreendo que as boas condições de letramento do professor favorecem e se refletem na prática docente positiva em torno do ensino da leitura e da escrita dos alunos. Nesse entorno, é mister investigar as experiências de leituras que o alfabetizador viveu e vive em sua história de vida pessoal e profissional. Influências familiares, de professores, da academia e de valores culturais que influenciam no modo como os alfabetizadores se relacionam com o ensino da leitura e escrita, desde que, minha convicção é de que professores-leitores fazem toda a diferença na hora de formar alunos-leitores.

As informações sobre o acesso ou não dos alfabetizadores a livros, jornais, bibliotecas, em sua trajetória de vida pessoal e profissional, evidenciam qual é o seu capital cultural, de modo que, ao conhecê-lo, torna-se possível compreender sua formação como leitores. As condições de letramento do professor alfabetizador, conduzidas, pela formação que possui, pela cultura a que pertence, trazem consigo o jeito e o modo de ser de conceber o ensino, evidenciando-se, com mais clareza, a forma como o professor contribui para a formação do letramento dos alunos.

Dentro dessa realidade, é importante a atenção sobre o que os professores dos anos iniciais do ensino fundamental compreendem sobre letramento para que possa, com mais

propriedade, estabelecer os necessários diálogos entre suas concepções e o que, de fato, significa trabalhar a leitura e a escrita para o mundo contemporâneo. Tomar essa iniciativa significa favorecer olhares para a construção de políticas de formação que venham, concretamente, revelar sua preocupação com a qualidade desses profissionais. As políticas de formação e as legislações implantadas nos últimos anos visam elevar o patamar de qualidade na atuação profissional. Aponto, nesse sentido, as exigências emanadas na Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – 9394/96), o Plano Nacional de Educação (2014), os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), entre outros.

Estimo que a partir destas orientações do sistema educativo tenham ocorrido mudanças na concepção de formação docente, que reflete no investimento em seu próprio letramento. Os movimentos de políticas de formação, ao longo de décadas, têm tornado visível que a formação exigida atualmente pela sociedade requer um professor que considere o aluno como sujeito ativo-crítico. Demanda-se neste cenário um professor alfabetizador que contribua para o desenvolvimento do aluno no enfrentamento dos desafios diante da aprendizagem do ler, escrever e interpretar numa sociedade letrada.

O foco é o letramento do alfabetizador, porém não deixo de me reportar à alfabetização, porque ambos – alfabetização e letramento – estão interligados, é importante não esquecer a relação de concepções entre os dois termos. No Brasil, estudos revelam que os conceitos de alfabetização e letramento se misturam e seus usos geram dúvidas. Entre os diversos estudos que compõem a fundamentação teórica sobre alfabetização, destacam os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (2008) sobre a Psicogênese da língua escrita, Soares (2003; 2010; 2014) entre outros que discutem o desenvolvimento de novas práticas de alfabetização e de letramento. Vale também destacar que são apresentadas as contribuições de Kleiman (2007) e Street (2014), que discutem o letramento como prática social.

Minha pesquisa de Mestrado, que envolveu a investigação sobre como ocorre a constituição da professoralidade de alfabetizadoras experientes no percurso profissional, fez emergir várias indagações. As inquietações surgidas se voltaram, no momento desse estudo, para identificarmos como as alfabetizadoras experientes (final de carreira) produziram/produzem seus saberes e fazeres docentes; como aprenderam/aprendem a ser professoras; que saberes foram produzidos no percurso profissional e o que a experiência representou na constituição da professoralidade.

À época, ficou evidente que, apesar dos esforços por parte dos professores, o processo de aprender a profissão foi sofrido com a falta de tempo das professoras para análises

sistematizadas da prática docente. Pude observar que as políticas educacionais precisam considerar a necessidade que possui o professor para pensar sobre a prática e partilhar experiências, pois a qualidade do ensino das interlocutoras reside, em boa parte, na vontade própria, evidenciando uma nítida ausência de condições favoráveis à qualificação profissional.

A partir de então, começaram a me inquietar o pensamento de como as alfabetizadoras lidam com a falta de tempo para refletir e analisar de forma sistemática a prática docente. Como administram o tempo para suas leituras e se as condições ofertadas tornam possível sua formação como leitoras efetivas, prática essencial para o seu desenvolvimento profissional. Não é novidade que a sociedade atual requer uma educação comprometida com mudanças e transformações sociais, que represente a superação da exclusão sobre as condições da vida humana. Neste campo, o letramento insere-se como uma das possibilidades de inclusão social, assim como o professor é o principal agente capaz de promover resistência ao processo de reprodução e controle do sistema dominante.

É nesse contexto que a minha experiência como professora alfabetizadora, desde 2000, segue uma trajetória que perpassa todo o ensino básico, direcionando-me a vivências frequentes com professoras egressas dos anos iniciais, com professoras que se encontram no meio da carreira e aquelas que vivenciam o final da carreira, na iminência de se aposentar. Dentre essas vivências presenciei conflitos, dificuldades e angústias que permeiam aqueles que trabalham com o ensino no processo de alfabetização e de letramento. Nesse percurso, alguns questionamentos foram sendo formulados e reformulados com relação à prática alfabetizadora, tomando como vertente a importância que estas atribuem ao manejo da escrita e da leitura como recurso de seu trabalho, para efetivar a aprendizagem de seus alunos.

O professor alfabetizador diante de sua tarefa de leitor necessita ler o texto e o contexto para que possa efetivar o seu compromisso com os alunos no momento em que escolheu a carreira do magistério. Pertencente que é a uma categoria profissional que precisa constantemente estar imerso nas leituras, entendo que a leitura por si só não basta. Seu trabalho exige que além de leituras, exercitem, também, o recurso da escrita, de forma competente. Manusear essa ferramenta é uma das condições para exercer com dignidade a sua tarefa de alfabetizador. Sem dúvida, a preocupação em investigar o letramento do professor é uma imperiosa necessidade, porque é inquietante imaginar um professor que não busca leituras constantes e que, de igual modo, não se coloque o desafio de escrever e de formar alunos proficientes na leitura e na escrita.

Prosseguindo nesta escrita da etapa introdutória do estudo, ousou interromper a linearidade de minha fala para contextualizar minha trajetória acadêmica até tornar-me pesquisadora e explicitar meu encontro com o objeto desta investigação: as experiências de letramento de alfabetizadores. Dessa forma, o leitor ficará situado com relação ao ponto de onde falo, possibilitando uma maior compreensão sobre a escolha de meu objeto de estudo.

Em minha prática pedagógica posso afirmar que fui surpreendida por situações que me levaram a pôr em xeque algumas certezas que acompanhavam minha prática alfabetizadora. Pude perceber o quanto já possuía de leituras que me fundamentavam para dominar os saberes curriculares necessários para o conhecimento de meus alunos. Entretanto, simultaneamente, percebi que não soube articular estes componentes do currículo, fundamentais à aprendizagem, com a experiência social que eles possuem como indivíduos. Senti que estava, ainda, presa a leituras acadêmicas, de certa forma, pobres, no que concerne ao aspecto leitura de mundo. Foram inquietações que me levaram a refletir sobre que letramento, de fato, eu possuía, que leituras eu realizei e que leituras preciso realizar para, mais efetivamente, contribuir com a aprendizagem de meus alunos.

Iniciei minha vida acadêmica no curso de licenciatura em Pedagogia no ano de 1992 na Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Ao concluir minha licenciatura, fiquei um tempo sem estudar e sem trabalhar. Tive filhos e somente alguns anos depois ingressei na profissão docente, quando senti, então, a necessidade de ir além. Por volta de 2005 iniciei minha especialização e novamente encontrei-me diante da academia. Os incentivos eram poucos, mas experimentei a pesquisa, ainda que de forma imatura, cheia de insegurança. Tratava-se de um curso que foi semi-presencial, o que contribuía para que, com frequência, me encontrasse cheia de dúvidas. A orientação acontecia à distância, por meio de correspondências, que na maioria das vezes não era satisfatória para mim. Não cabe dúvida de que, na ocasião, a pouca experiência em pesquisa impedia-me de fazer análises mais profundas nos resultados da investigação.

Assim, ao concluir a especialização, o requisito para a conclusão do curso era a produção de uma monografia que, na época, teve como campo empírico uma escola de Ensino Fundamental. Essa experiência germinou o desejo de avançar nos estudos e de tornar-me pesquisadora. Minha fragilidade na realização da pesquisa revelou a necessidade de continuar estudando, pesquisando. Porém, o tempo foi passando e o dia a dia da sala de aula, também, as cobranças impostas pelo sistema, a burocratização do trabalho do professor com fichas, relatórios, provas mensais, encontros de formação, entre outros que mantêm um controle sobre nós professores.

Neste ínterim, o sonho e o desejo que habitava em mim foi ficando distante até, quase desaparecer. Entretanto, no ano de 2009, renasceu o desejo de buscar a formação acadêmica em nível de mestrado, tornar-me pesquisadora, cuidar do meu desenvolvimento profissional, sentir-me mais valorizada e mais capacitada por força dos estudos na pós-graduação, entre outros aspectos. Nesta época, já professora do Ensino Fundamental na Prefeitura de Teresina desde 2000, lembro-me que ao voltar de umas das formações oferecidas pela SEMEC, eu e uma amiga, bastante empolgadas, descobrimos, em comum, o desejo de ingressar na pós-graduação em nível de mestrado. Nesse dia firmamos o compromisso de formar um grupo para estudar, o que de fato fizemos. Uniram-se em torno de um mesmo sonho seis pessoas, que partiram em busca dele. No decorrer da caminhada apenas uma das seis pessoas que compunham este coletivo, por razões superiores à sua vontade, não prosseguiu neste propósito e saiu. Em volta deste sonho nasceu uma bela amizade entre os componentes desse grupo, amizade que permanece até hoje.

Retomando minha trajetória acadêmica e a busca de meu sonho, em 2009 tentei a seleção do mestrado e não consegui. Em 2010 realizei a segunda tentativa de seleção para o Mestrado em Educação pela UFPI e fui aprovada. O tempo foi passando e nos primeiros seis meses de estudo sentia medo e insegurança. Mesmo cursando as disciplinas e as frequentes conversas com a minha orientadora, algo me incomodava: as dificuldades nas leituras e nas produções exigidas pelo curso. Percebi que o meu nível de letramento para aquele grau de estudo não era satisfatório. Senti-me tomada pela incerteza se conseguiria atingir o objetivo da pesquisa a que me propunha. Porém, tinha certeza que lutaria até o fim.

Em abril de 2013 concluí o Mestrado e, no mesmo ano, participei da seleção para o Doutorado em Educação na UFPI (Universidade Federal do Piauí). Ingressei no Doutorado no ano seguinte, início de 2014. Importa destacar que o tema do projeto de pesquisa foi sendo modificado à medida que ia me aprofundando na produção acadêmica e na literatura específica da área, de modo que, até organizá-la, fui buscando novas versões do trabalho, o que implicava, ou mesmo assinalava, meu crescimento como pesquisadora. Foi assim, insistindo, dedicando-me, desejando compreender o fenômeno que estava ocorrendo comigo, que, de repente, descobri-me capaz de delimitar (claro, com a ajuda de minha orientadora) o que viria a ser investigado, considerando a origem de meu objeto de pesquisa.

A princípio, o modo como se desenvolve minha relação com as teorias e os autores foi de uma certa dependência, mas, ao mesmo tempo, tomada por uma sensação desafiadora de vislumbrar a minha condição humana, de dedicar-me aos estudos individualmente, na busca de autonomia. Durante a pesquisa, tanto de Mestrado quanto de Doutorado, busquei

apoio, constantemente, em pesquisadores mais experientes com vistas a me auxiliarem com descobertas e pistas que me ajudassem a alcançar resultados satisfatórios na investigação do meu objeto de estudo. Para enriquecer o pensamento que venho explicitando até o presente momento, busquei inspiração em Brzezinski (2006):

Por estes caminhos passei por momentos distintos, ora solitários, ora com parceiros multirreferenciados. Realmente vivi o “tatear do labirinto” da Ciência – a imaturidade de pesquisadora “júnior”. Vivi a embriaguez, ao procurar o verdadeiro caminho de estudar com afinco, de refletir na ação e sobre a ação – fiz movimentos para a escolha do método, dos procedimentos de pesquisa e senti a ingênua satisfação de desvelar alguns tortuosos rumos, propondo alternativas de mudança continuo aprendendo a ser investigadora.

Posso dizer que, ao exercer a função de professora alfabetizadora e, ao mesmo tempo, realizando o trabalho como pesquisadora, os desafios foram diversos: fugir do controle do sistema até concluir a pesquisa diante da dificuldade imposta, enfrentar a imaturidade, de alguns, convencer os sujeitos a participar da pesquisa, fazê-los crer na seriedade da pesquisa, superar as dificuldades em dar conta do volume de leituras com bom aproveitamento, de forma a contribuir para o andamento da pesquisa. As conquistas representavam o fortalecimento do meu próprio letramento que se refletia na minha realização pessoal e na minha ação como docente.

Sei que há, ainda, muitos caminhos a explorar, precisamos conviver com os saberes e sabores da pesquisa científica, afinal, sou uma pesquisadora em formação, preciso apropriar-me das teorias, sem deixar que me alienem, que me reduzam em função de verdades impostas. Sei que o senso crítico, a consciência e a reflexão devem me acompanhar por toda a vida de pesquisadora para não me tornar “intelectual memorizador”, como refere Freire (1996).

O autor em referência menciona acerca do intelectual memorizador, como sendo aquele que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, com medo de arriscar, sem perceber, às vezes, quando realmente existe, ou não, relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro. Assim, foi como me senti diante da experiência vivida como professora alfabetizadora com um aluno do 3º ano do Ensino Fundamental, cujo depoimento registro nas linhas a seguir:

Na sala de aula, Felipe, um aluno negro pertencente à camada social que não dispõe de privilégios sociais, me chamou bastante entusiasmado para comunicar que estava trabalhando e tinha recebido um “tantão” de dinheiro pelo serviço. Aquela revelação me chamara atenção, logo deixei de lado a sequência do que havia planejado para aquele momento e me aproximei dele. Aquele menino tão pequeno, mais parecia uma miniatura de homem, era o menor da turma apesar de não ser o menor na idade, tinha aproximadamente seus nove anos. Olhei suas mãos que já tinham uma pele grossa e entendi porque aquela criança no 3º ano do Ensino Fundamental ainda não havia se apropriado do sistema de escrita alfabética. Aquelas pequenas mãos tinham um contato bem maior com a enxada do que com um lápis. Minha preocupação provocou um diálogo muito revelador:

— *Felipe, que horas você trabalha?*

— *Ah! Tia, eu acordo cedo e trabalho de manhã, quando venho para a escola já tenho terminado meu serviço.*

— *Felipe, e as tarefas da escola?*

— *Ora, faço a noite.*

As tarefas que iam para casa, não eram feitas. Ele sempre dava um jeito de escondê-las e dizer que não as trouxe e que as esqueceu em casa, mas os próprios colegas o denunciavam, afirmando que ele estava mentindo. Eu o olhava firmemente e pedia que me entregasse a folha. Felipe abria a bolsa, me entregava desconfiado, e realmente, estavam lá do mesmo jeito que levou, tudo por fazer. Ao recebê-la constatava a veracidade dos fatos, realmente Felipe não havia feito sua tarefinha.

— *Felipe, me diga qual é realmente o serviço que você faz?*

— *Eu capino. Uso um facão, olha aqui o jeito das minhas mãos. Meu pai recebeu um bocado de dinheiro. Ontem, o homem lá dono do sítio foi dar o dinheiro pro meu pai, eu vi.*

— *E você quanto recebeu?*

— *Ah! tia, não sei, meu pai que recebeu.*

Percebi que Felipe parecia muito feliz em ter contribuído com o pai no trabalho. Enquanto isso estaria engrossando as estatísticas do analfabetismo no Brasil. Por trás daquela resposta ele denunciava as mazelas vividas pela infância mundo a fora. Naquele momento percebi que havia um hiato entre o letramento que promovia para Felipe e as práticas de letramento vivenciadas por ele na comunidade. Senti a pouca expressividade das leis que garantem às crianças o direito à educação.

As experiências de Felipe fora da escola pareciam distanciá-lo cada vez mais do propósito a que se propõe o Estatuto da criança e do adolescente (Lei 8069 de 13 de julho de 1990). Relembramos que em seu art. 53, o Estatuto assegura que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”, assegurando-lhes: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Uma pergunta emerge em meus pensamentos, onde residem as condições de permanência na escola no caso de Felipe? Assegurar a sua permanência se constitui um desafio para a escola e professores. Compreendo que a situação de alunos que se encontram nas mesmas circunstâncias de Felipe é bem mais complexa do que imaginamos. Mesmo a escola empenhando-se em garantir sua presença na escola, promovendo o ensino escolar, o vejo socialmente excluído de outras condições sociais essenciais que compromete a sua relação com a escola e o ensino.

Diante da experiência vivida, passei a me questionar como o letramento é visto pelos professores dentro deste processo e se no mundo de hoje é possível promover o letramento, tendo em vista alcançar a autonomia e a emancipação dos sujeitos numa sociedade em que prevalece a exclusão em nome do capitalismo. Medidas de solicitação para a implantação de políticas públicas em busca de tentar resolver o problema do analfabetismo fazem parte das agendas de agências de letramento, exatamente porque os resultados que se espera não são alcançados.

Se medidas são necessárias é porque os dados informam esta necessidade. E se, de fato, constituem necessidades é porque a situação reclama por melhoria. Recentemente o governo implantou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), cujo objetivo consiste em alfabetizar as crianças até os oito anos de idade. Se esta política educacional se torna viável e necessária, em pleno século XXI, é porque, infelizmente, as já existentes, ainda, não conseguiram modificar a trágica realidade do analfabetismo brasileiro.

Quem é responsável pelo fracasso nesta história? O Estado? A escola? Os professores? A família do aluno? O aluno? O sistema? Dessa situação ninguém sai ileso: Estado, escola e família. Não parece justo estruturar um discurso responsabilizando pelo problema educacional das crianças e dos jovens apenas a família e o Estado. Não há como nos isentar desta culpa, nem as mencionadas instituições, mas, também, não há como assumi-la sozinha e, muito menos, responsabilizar o aluno pelo seu fracasso escolar.

O que verdadeiramente sei é que o universo desses alunos, que corresponde à mesma realidade de Felipe, é incompatível com o ensino escolarizado. Fica evidente, portanto, que o sistema, a família também, é que deve haver uma aproximação entre escola e família. A escola precisa criar estratégias legítimas para lidar com a heterogeneidade e a diversidade (COOK-GUMPERZ, 1991). Escutar o discurso do aluno é tarefa imprescindível na atualidade. Retomando a história de Felipe, entendo que se encontra em desvantagem em relação a muitos, por estar inserido num universo de alunos desfavorecidos socialmente. Esses fatos me levam a reflexão e a constatação de que o ato educativo deve passar por muitas transformações e que as instituições de formação de professores necessitam qualificar o profissional, barrando a reprodução do modelo hegemônico que forma o profissional para servir passivamente aos setores do sistema econômico.

Diante da análise desse pequeno trecho de minha experiência profissional, entendo que atualmente é preciso dominar o uso da leitura e da escrita de forma a promover o intercâmbio do indivíduo com o mundo, fenômeno que requer do professor - facilitador no processo ensino-aprendizagem da criança – qualificação, como condição para exercer seu papel, como

demanda a sociedade atual. Nesse sentido, compreendo a importância da formação dos professores, no âmbito do letramento, como contribuição para fortalecimento de sua postura enquanto leitor e escritor e enriquecimento de sua prática para exercer a função que lhe é atribuída: alfabetizar letrando.

Diante do panorama exposto que envolve minha trajetória acadêmica e um pouco da experiência profissional, vivida cotidianamente em meu universo de trabalho, repleto de dilemas, é possível enxergar como a questão orientadora da investigação foi se desenhando e se definindo. Considerando, portanto, a realidade histórico-cultural que permeia o processo da sociedade atual e tomando como referência as condições de letramento do professor alfabetizador, proponho partir do seguinte **problema**: Quais as relações entre as experiências de letramento de alfabetizadores em suas histórias de vida pessoal e profissional e a reelaboração de suas práticas no ensino da leitura e da escrita? Para responder a esta questão fez-se necessário responder a quatro outras questões:

- Que situações de leitura e escrita compõem as histórias de vida pessoal e profissional de alfabetizadoras?
- Que mediadores de letramentos afetaram as histórias de leitura e escrita de alfabetizadoras?
- Quais situações de letramento estão presentes na prática docente alfabetizadora?
- Que possibilidades de reelaboração das práticas de letramento são indicadas pelas alfabetizadoras?

Subsidiada pelo problema central, defini como objetivo geral desta pesquisa: investigar quais as relações entre as experiências de letramento de alfabetizadoras em suas histórias de vida pessoal e profissional e a reelaboração de suas práticas no ensino da leitura e da escrita.

Investigar esta temática não é tarefa simples, dado o fato de que há diferentes aspectos envolvidos. Não basta, por exemplo, pedir aos professores que falem sobre suas concepções e experiências de alfabetização e/ou letramento, visto que sobre estes termos encontra-se abrigada uma série de temas correlacionados. Essa situação é apontada por Soares (1989), quando menciona que a alfabetização pode ser analisada sob diferentes perspectivas. Ou seja, é possível analisar a alfabetização da criança, a alfabetização do adulto, a alfabetização no sistema escolar regular, a alfabetização considerada como processo não só de aquisição, mas de desenvolvimento e ampliação dessas habilidades, entre outros aspectos. Enfim, a

alfabetização e o letramento envolvem questões que devem ser cuidadosamente vistas e consideradas dentro de uma pesquisa desta natureza.

Considerando o contexto apresentado com referência à realidade do letramento que envolve professores alfabetizadores, sustento, neste trabalho, a seguinte tese: As experiências de letramento de professores alfabetizadores em suas histórias de vida pessoal e profissional demarcam suas práticas de letramento na alfabetização de crianças.

Assim, partindo deste pressuposto ora mencionado e de alguns outros aspectos já enfatizados neste estudo, organizei este trabalho de forma a esclarecer ideias que possam apresentar elementos para a sustentação consistente da tese que aqui defendo. No desenvolvimento desta investigação tomei como base experiências de letramento do professor alfabetizador na formação, na prática docente e na vida pessoal que envolvem sua familiaridade com a leitura, sua experiência (ou não experiência) como leitores, os mediadores que implementaram e/ou ainda implementam suas histórias como leitores e escritores.

Deste modo, busco alçar um olhar sobre como investem no futuro do aprendizado docente (formação) e como aprendem a lidar com o imprevisto, o não esperado, enfim, o que diz respeito à suas práticas no ensino da leitura e da escrita do aluno. Tudo isto envolve, sobremaneira, as relações entre as experiências de letramento existentes em suas histórias de vida tanto pessoal quanto profissional. Experiências que têm vivenciado ao longo do tempo na profissão e/ou mesmo antes de ingressar na carreira.

Nessas condições, é relevante destacar que em estudo realizado por Santos (2013) sobre a constituição da professoralidade de alfabetizadoras experientes no município de José de Freitas – foi constatado que apesar dos esforços por parte dos docentes, o processo de aprender a profissão tem sofrido com a falta de tempo das professoras para análises sistematizadas da prática docente. Entendo que esse fato incide sobre o gosto pela leitura, comprometendo a adequada formação de professores-leitores, o que, conseqüentemente, tem reflexo no ensino da leitura e da escrita aos alunos. Novamente, enfatizo a necessidade de que as políticas de formação tenham como princípio a reflexão e o engajamento dos professores, oportunizando o compartilhamento de experiências, assim como condições favoráveis à qualificação profissional.

Cabe o pensamento que, para o professor, é desafiador o letramento de seus alunos de modo significativo se ele mesmo não refletir sobre sua prática. Acredito que escrever é um excelente momento de reflexão sobre a prática. Por meio da escrita os alfabetizadores podem passar para o papel nuances de sua *práxis*, registrar suas vivências e experiências, o que serve

para nortear a sua ação no processo de alfabetização. Isto me encaminha a compreender que os professores são sujeitos que aprendem novas formas de pensar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos (GARCÍA, 1999), porém, este aspecto demanda a necessidade de reflexão sobre a prática docente. Essa realidade problemática instigou-me a desenvolver o estudo acerca do letramento do professor alfabetizador no contexto de suas histórias de vida, considerando as experiências profissionais e pré-profissionais.

Para melhor situar esta pesquisa, consultei produções desenvolvidas sobre a temática, visitei a base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT) com os descritores “formação- letramento-alfabetizadores”. Nesta base não consegui encontrar estudos com semelhante temática. Continuei ministrando, fazendo uma pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando os mesmos descritores “formação”, “letramento” e “alfabetizadores”, não consegui encontrar estudos que tratassem da temática específica sobre formação e práticas de letramentos de alfabetizadores, pois o Banco de Teses apresentou apenas três teses e uma dissertação. Destes, o trabalho intitulado: Sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos, realizado no Programa de Pós-graduação pela UNICAMP, que trata sobre a ênfase que tem sido dada à discussão sobre os sentidos e identidades leitoras e práticas de leituras em que estão envolvidos os alfabetizadores.

Este é o que mais se aproxima de minha temática de estudo, envolve diretamente as experiências de letramento das alfabetizadoras em seus percursos de vida tanto pessoal quanto profissional. Outra tese que apareceu nas buscas, intitulada “Alfabetizar letrando: investigação-ação fundada nas necessidades de formação docente”, sua preocupação reside no desenvolvimento de uma prática pedagógica de alfabetização de alunos na perspectiva do letramento, para que possam reconstruir conhecimentos com os professores participantes da pesquisa conhecimentos relativos ao processo de alfabetizar letrando. Pelo visto, posso dizer que a ênfase recai na prática do professor e no letramento do aluno e não no letramento do professor alfabetizador como é o caso de minha pesquisa. Um outro trabalho de pesquisa apresentado a partir dos descritores citado no banco da CAPES, intitulado: “Um estudo sobre a proposta para formação continuada de professores de leitura e escrita no Programa Pró-Letramento: 2005-2009”, aborda sobre a formação continuada de professores para o ensino da leitura e da escrita, estudo vinculado ao programa Pró-Letramento (Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental).

Outra investigação identificada, dissertação de mestrado, “Alfabetização e letramento: a formação de alfabetizadores na perspectiva do programa mineiro ‘Alfabetização no tempo certo’”, focaliza propostas de alfabetização e letramento nas políticas educacionais, com ênfase nos seus desdobramentos em Minas Gerais, e com especial interesse na formação continuada de professoras alfabetizadores dos primeiros anos do Ensino Fundamental de 9 anos. Pelo que pude constatar, apenas um destes estudos mencionados apresenta relação mais direta e aproximada do foco de minha pesquisa, pois quando se fala em sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos percebo uma rápida aproximação com o tema que trata de letramento de professores alfabetizadores.

Conclui a busca no Banco de Teses do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Piauí, período de 2014 a 2016, onde encontrei somente uma que faz referência explícita ao termo letramento, trata-se de pesquisa denominada “Formação inicial e letramento de professores: evocações narrativa”, produção de Honório (2015), que no seu teor discursivo, ao mesmo tempo que se aproxima, se distancia da minha pesquisa. A aproximação se justifica porque investiga o letramento e se distancia à medida que o foco é o letramento de futuros professores na formação inicial e não os professores alfabetizadores, como é o caso da presente investigação. Também buscamos o banco de dissertações da UFPI no Período de 2005 a 2016. Na leitura dos títulos encontramos um trabalho de Magalhães (2008), intitulado “O professor leitor: os sentidos da leitura em narrativas de professoras alfabetizadoras” que embora aborde sobre a leitura, mas não trata sobre a escrita, mas que, diretamente, não discute o letramento do professor alfabetizador.

Na continuação com as buscas, localizei a pesquisa de Morais (2009) com a expressão “letramento”, porém, o letramento mencionado no título: “Alfabetização na perspectiva do letramento: um estudo etnográfico” faz referências ao letramento do aluno e não do professor. A investigação focaliza a alfabetização do aluno na perspectiva do letramento. Dessa maneira, constatei um número reduzido de pesquisas que se aproximam do tema e, ao mesmo tempo, identifiquei uma lacuna no que diz respeito a pesquisas que discutem as experiências de letramento de alfabetizadores e a reelaboração de suas práticas no ensino da leitura e da escrita.

Evidencio, portanto, a relevância desta investigação por enriquecer e colaborar com os serviços desenvolvidos pela Universidade Federal do Piauí no contexto do trabalho de formação que desempenha no âmbito do Estado do Piauí. Considero que a pesquisa é significativa para o profissional docente porque permite que faça uma reflexão sobre sua prática formativa e sobre sua prática leitora e escritora. É relevante, ainda, para o Programa de

Pós-Graduação em Educação porque evidencia uma temática de estudo inédita no que refere ao letramento de professores alfabetizadores diante das lacunas sobre a pesquisa que atentam para a temática letramento de professores alfabetizadores, evidenciando-se, após as buscas, de que o trabalho é inédito.

A importância dessa investigação reside na contribuição para a melhoria da qualidade social da formação e da prática de professores e da educação no âmbito do letramento, principalmente daqueles que tiveram menos acesso a um letramento dominante, buscando, assim, compreender como a formação e as experiências vividas pelos docentes alfabetizadores contribuem para o avanço de suas práticas no letramento dos alunos. Compreendo que essa proposta possui importância social e profissional, por essa razão, é que acredito no mérito de sua realização.

Tenho como justificativa, ainda, que a pesquisa possui **relevância acadêmica e social** à medida que seus resultados contribuirão com outras pesquisas científicas sobre o letramento dos professores, fornecendo subsídios teórico-metodológicos para uma reflexão em torno dos paradigmas que tem orientado a formação de professores alfabetizadores, propiciando-lhes bases para exercer uma prática docente que leve à emancipação das classes oprimidas.

A busca pelos resultados da pesquisa acontecerá por meio de discussões acerca do letramento do professor alfabetizador, revisitando teorias e práticas de letramento a partir da investigação sobre as experiências de vida pessoal e profissional, vivenciadas no contexto da sociedade contemporânea, considerando a realidade dos sujeitos envolvidos. Para tanto, utilizo a metodologia pautada nas narrativas, porque evidencia e aprofunda aspectos das experiências educativas e da formação dos sujeitos (SOUZA, 2006). Quanto aos instrumentos de recolha dos dados, trabalhei com a narrativa autobiográfica, utilizando como técnica a Oficina Biográfica de Projeto (OBP), conforme orientações de Delory-Momberger (2014), materializada nos memoriais de formação, produzidos nas oficinas. As narrativas fazem parte do *corpus* de análise por apresentar as produções sobre as experiências de letramento que os alfabetizadores vivenciaram, além de evidenciar as relações sociais vividas.

Nesta perspectiva, parto do pressuposto de que por intermédio da análise e reflexão crítica, conjuntamente com as alfabetizadoras, é possível a (re)visitação de situações de leitura e escrita que marcaram/marcam os seus percursos de vida, promovendo a ampliação das visões professorais. Reduz-se, desse modo, o risco dessas teorias que fundamentam as práticas das professoras funcionarem como um obstáculo à emancipação das classes oprimidas ao invés de oportunizá-las à emancipação.

Outro aspecto que é importante destacar corresponde às ferramentas teóricas estabelecidas para a efetivação da pesquisa. Utilizei como referências autores que se inserem numa vertente teórica de dimensão crítica: Freire (1989; 1996; 2011) Giroux (1997), McLaren (2000), entre outros, porque implica um terreno epistemológico rico para estudar os letramentos de alfabetizadores. Esta corrente orienta o pesquisador a perceber as manifestações das interações social, pessoal e histórica do objeto de estudo. Assim, as informações obtidas vão ganhando um sentido sólido para a conscientização da investigação.

O presente trabalho encontra-se dividido em cinco capítulos, além de conter introdução e conclusão. Nas considerações introdutórias apresento o objeto de estudo da pesquisa, os objetivos e as questões norteadoras, assim como uma breve história vivida em minha prática alfabetizadora.

No Capítulo I, **Letramentos: um conceito, muitas facetas**, apresento as análises de pesquisas que versam, teoricamente, sobre o letramento enquanto uma nova abordagem para o funcionamento da leitura e da escrita, focalizando sua origem, conceituação e suas relações com os usos sociais e com a escolarização. Explicito o aporte teórico, traçando os enfoques sobre a leitura e a escrita, realçando a importância de um bom nível de letramento de professores para desempenhar e exercer as responsabilidades que são necessárias assumir como agente letrador. As reflexões neste capítulo estão fundamentadas em autores como Carvalho (2013), Street (2014), Kleiman (2001), Soares (2010; 2003), Tfouni (2009), Dornelles (2010) Soares (2014), Castro-Gómez (2005), Cook-Gumperz (1991), entre outros.

No Capítulo II, **Prática docente alfabetizadora**, focalizo a prática docente considerando diferentes aspectos que fazem da prática do professor uma ação complexa. Dentre os aspectos são abordadas as dimensões político-social, pessoal, cultural e técnica do trabalho docente. As reflexões desenvolvidas apoiam-se no entendimento de que a prática docente alfabetizadora é tecida, em movimentos dinâmicos, formando uma teia que envolve a pessoa, o profissional, suas interações, suas experiências e seus processos formativos. Discute a função do alfabetizador, agente de letramento, na condição de sujeito que, de forma constante, elabora/reelabora saberes, seja para resolver os problemas da prática docente, seja para reordená-la ou dinamizá-la em sua ação educativa.

No Capítulo III, **Formação e letramento de alfabetizadores**, focaliza a formação de professores numa abordagem crítica, subjacente às questões do letramento como ponte para que se produza a autonomia e a emancipação dos sujeitos. Mostra que a formação deve acontecer como instrumento de produção de letramento capaz de aprimorar os sujeitos para transformar as desigualdades e as injustiças sociais. Nesta vertente de pensamento, tem como

base teórica estudos de Street (2014), Perrenoud (1997), Contreras (2002), Brito (2011), Freire (1989, 2011, 1996), Kleiman (2007), Formosinho e Machado (2009), Giroux e McLaren (1997), Giroux (1997), Ferreira (2009), entre outros.

O Capítulo IV, **O fascinante caminho da investigação**, corresponde ao capítulo metodológico. Evidencio o desenvolvimento da pesquisa, situando os princípios teóricos que sustentam a opção pelo trabalho com a pesquisa narrativa, discutindo as ideias de autores, como: Josso (2010), Souza (2006), Nóvoa (2000), dentre outros, que fazem referência à subjetividade das narrativas e à importância dos relatos sobre experiências docentes, realçando o potencial formativo e autoformativo da narrativa no percurso profissional de professores. Neste capítulo, descrevo a técnica utilizada para a obtenção de dados: a Oficina Biográfica de Projeto (OBP), com base em Delory-Momberger (2006), assim como apresento os instrumentos de produção dos dados, no caso o memorial de formação. Descrevo, também, os critérios definidos para a escolha dos sujeitos da investigação, bem como a caracterização do contexto empírico e a análise dos dados da pesquisa.

O Capítulo V, **Letramentos dos alfabetizadores: histórias plurais, letramentos singulares**, corresponde à análise dos dados desenvolvida a partir das narrativas das alfabetizadoras. Focaliza as histórias singulares de letramentos de professoras alfabetizadoras, registradas nas narrativas que produziram no contexto da pesquisa. A análise dos dados, nesta parte do estudo, tem como suporte as narrativas memorialísticas das interlocutoras que foram produzidas por meio da escrita de memoriais no contexto das oficinas biográficas. A análise de dados da pesquisa parte de um tema geral (letramento de alfabetizadoras), especificando os achados da pesquisa em unidades temáticas de análise.

E a **Conclusão** em que são registrados os resultados da pesquisa. Os dados revelam que a relação entre as experiências de letramento das alfabetizadoras, com a reelaboração de suas práticas, constrói-se de forma processual e complexa. Diversos sujeitos ou espaços sociais, por meio de mediações, são responsáveis pela formação do letramento pessoal e profissional das alfabetizadoras. Por essa perspectiva, as práticas de ensino da leitura e da escrita estão diretamente relacionadas com o contexto cultural e social onde ocorre a formação das professoras.

CAPÍTULO I

LETRAMENTOS: um conceito, muitas facetas

Letramento é um termo recém-introduzido no campo da Educação, das Ciências Sociais, da História e das Ciências Linguísticas. Na busca de informar, promover esclarecimentos e gerar compreensão acerca do surgimento e da função deste fenômeno precisamos saber sua origem, conceituação, e suas relações com os usos sociais e com a escolarização.

Participar da cultura escrita supõe apropriar-se de uma tradição que se reporta a assumir uma herança cultural que abrange o exercício de diversas operações que envolvem: alfabetizar, usar textos orais e escritos, bem como saber fazer uso social destes textos. Entra, neste cenário, o professor alfabetizador cujo propósito, no âmbito do letramento, consiste em formar todos os alunos praticantes da cultura escrita, tomando como referência fundamental as práticas sociais de leitura e escrita. Trazer para discussão essa temática requer uma revisitação à origem do letramento, à conceituação, à identificação dos desafios existentes e às relações que mantém com o uso social e com a escolarização.

No decorrer do desenvolvimento deste capítulo fazemos alusão, também, à alfabetização, cujo conceito vem sendo modificado dado, seu caráter multifacetado, que envolve o surgimento do termo letramento. Novas proposições emergiram, gerando novas estruturas acerca do papel do alfabetizador. Novas exigências sociais encaminham gestores educacionais e pesquisadores a se preocuparem com o letramento dos alfabetizadores. O desafio, nesse campo, é persistir na formação de professores praticantes da leitura e da escrita, que saibam formar leitores capazes de ler as entrelinhas de um texto, formar seres humanos críticos, independentes da letra do texto e da autoridade de outros.

Neste capítulo discutimos a origem do letramento, conceito, evolução e desafios gerados pela sua inserção em nosso sistema educacional e na sociedade em geral. Destacamos as questões teóricas sobre o letramento, enquanto uma nova abordagem para o funcionamento da leitura e da escrita. Explicitamos o aporte teórico, traçando os enfoques sobre a leitura e a escrita, realçando a importância de um bom nível de letramento de professores para desempenhar e exercer as responsabilidades que são necessárias assumir como agente letrador.

1.1 O letramento e os desafios marcados pelo discurso hegemônico da sociedade ocidental

O mundo globalizado, tal como se encontra hoje, requer um mergulho no imaginário do período moderno para compreender as lógicas do ensinar e aprender, que orientam as concepções dos professores sobre alfabetização e letramento no contexto social vigente, bem como na perspectiva de compreender quais influências de legitimações de verdades emergem no bojo dos saberes docentes, influenciados pelos preceitos da ciência moderna.

Discussões importantes e recorrentes permitem compreender porque predomina, em muitos professores e agentes educacionais, a concepção de alfabetização e letramento fortemente marcada pelo discurso hegemônico, pontuada por preconceitos e imposições vindas do sistema. Diante da amplitude do tema, autores como Castro-Gómez (2005) se destaca por reconhecer que existe uma violência epistêmica de modo que os sistemas procuram inventar o “outro”. Compreendemos que “inventar o outro” implica uma forma de aprisionar o sujeito, impedindo-o da liberdade de se tornar um sujeito ativo e pensante. Implica em projetar um modo de ser, ditado como legítimo e verdadeiro, estabelecendo padrões de comportamento validados pela mídia, pelos meios acadêmicos e pelas instituições governamentais.

Esta temática fundamenta nossa intenção de investigar o letramento de alfabetizadores em suas histórias de vida pessoal e profissional, porque a partir de então nos situamos acerca das possíveis causas que têm desmotivado o professor a perceber-se como parte legítima de uma sociedade com direito a ampliar seus conhecimentos, como sujeitos de direitos. Direito de constituir seu letramento como cidadão e como profissional.

O termo “violência epistêmica” postulado pelo autor chega a nossa compreensão como a imposição de um tipo de conhecimento tido como legítimo, influente e superior, perante outros conhecimentos que ficam subjacentes devido ao seu poder e prestígio sobre os demais. A nosso ver, estes conhecimentos adquiridos por meio de leituras de prestígio terminam por fugir do alcance desses profissionais porque, em grande parte, os alfabetizadores são provenientes de camadas sociais populares que sofrem com as desigualdades sociais e culturais, distanciando-se da forma prestigiada de letramento porque as condições econômicas não permitem o acesso a essa forma de letramento.

Portanto, ao fazermos alguma correlação de violência epistêmica com nosso objeto de estudo, encontrarmos subsídios para compreender de que forma ela atinge as experiências de vida profissional dos alfabetizadores, ao tratarmos das situações de leitura e escrita que

abrangem a sua carreira. A violência consiste na imposição e no monopólio do conhecimento e dos saberes imposta pela ciência moderna, advinda da cultura de prestígio social, deixando à margem outros saberes, dentre eles, os saberes experienciais do professor, considerados inválidos pelos princípios acadêmicos. Muitas práticas de alfabetização nos colocam diante de fatores intrinsecamente ligados ao contexto das imposições epistêmicas da ciência como detentora do saber e que influenciam nas concepções docentes.

Compreendemos que os alfabetizadores, sujeitos da sociedade contemporânea, constituem seus letramentos sob relações de poder que reprime a liberdade e a produção de saberes plurais e heterogêneos em sua prática educativa. Deste modo, constitui-se elemento inibidor da criatividade e da autonomia do professor como profissional. Por esta razão, os professores necessitam estar atentos para buscar a superação do discurso hegemônico imposto por aqueles que regulam e possuem o monopólio do conhecimento.

No contexto atual, as ações docentes sofrem influências neoliberais e influências da globalização, com a presença de um Estado cada vez mais regulador. Porém, somente seremos capazes de compreender este fenômeno se mergulharmos nas origens dos modelos que durante muito tempo se fixaram com força na ordem social fruto da modernidade, projetando, ou melhor, inventando o tipo de professor para atender ao sistema hegemônico. Portanto, agora, importa-nos refletir acerca dos mediadores que implementaram/implementam as histórias de alfabetizadores como leitores e escritores, com um olhar direcionado às influências do poder capitalista moderno e ocidental na formação desses professores.

Atentemos para o modo como os alfabetizadores fazem uso do letramento no espaço contemporâneo. Sabemos que a influência da hegemonia Europeia, que gerou a exploração econômica, dominação política, cultural e intelectual sobre a América, tem provocado danos ao processo educativo, particularmente nas ações dos professores e nos modos de se produzirem como leitores. Esse fato pode ser bastante comprometedor para a formação do professor como sujeito que precisa alcançar um nível de letramento que permita exercer sua prática docente com segurança.

De posse desse pensamento, alçamos as ideias de Kleiman (2001) ao apontar que, na conjuntura sociopolítico brasileira, muitos professores vivem a exclusão das leituras de prestígio por diversos fatores, dentre os quais destaca o fato de esses professores serem provenientes de segmentos sociais de baixo poder econômico, possuidores de formação acadêmica insuficiente para assegurar-lhes a apropriação da cultura dominante, privados das condições de trabalho favoráveis ao desenvolvimento de práticas culturais legítimas. Este fenômeno ocorre porque o sistema dominante cultiva práticas orientadas para o controle

racional da vida humana, entre as quais estão a institucionalização das ciências sociais, a organização capitalista da economia, a expansão colonial da Europa e, acima de tudo, o poder do Estado.

Castro Gómez (2005), Mello (2008), dentre outros, argumentam que em nome da razão e do humanismo na visão ocidental a palavra escrita constrói leis e identidades nacionais, fazendo uso de programas modernizadores que objetivam organizar a compreensão do mundo conforme os preceitos de um grupo que detém o poder. Ou seja, sob o domínio do pensamento ocidental em que os padrões epistemológicos europeus ocupam uma posição superior em relação a outras culturas. O projeto fundamental da nação se implementa por intermédio de instituições legitimadas pela letra (escolas, hospitais oficinas e prisões, constituições, leis) que regulam a conduta dos atores sociais. Na verdade, todas as políticas e instituições do Estado são definidas pelo imperativo jurídico do moderno e globalizado, ou seja, a necessidade de disciplinar as paixões e dirigi-las em benefício da sociedade através do trabalho.

Quando focalizamos o professor alfabetizador neste contexto, notamos que os espaços abertos para que se efetive sua própria construção docente com direito à autonomia sobre o conhecimento e, conseqüentemente, sobre seu próprio letramento, percebemos um espaço restrito e controlado. Esta situação resulta na construção de saberes docentes de forma vigiada, que suprime a subjetividade inerente a cada sujeito nos modos de ser e se construir professor.

Nessa direção, faz-se necessário entendermos as influências dos programas atuais junto à postura tradicional e crítica na produção da escrita e da leitura dos alfabetizadores. Um bom professor alfabetizador pode se manifestar em alguns como leitores competentes de textos científicos, literários, poéticos, informativos, dentre outros. Pode, também, ser um bom formador de leitores, para isto é necessário investir na carreira e apostar na formação, nas leituras e assumir de forma autônoma sua função. Acreditamos num professor que cresça em conhecimentos, compartilhando junto a seus pares os conhecimentos e que realizem as discussões sobre os problemas do *locus* escolar junto ao coletivo.

Conforme Moreira (2007, p. 65), aqueles que representam pensamentos mais conservadores comumente atribuem o sucesso profissional ao mérito próprio por haver chegado ao ápice da carreira, por meio de “[...] sacrifícios e renúncias de lazer e descanso, trazendo a ideia de que os outros, os que não chegaram a esse ‘topo’, preferiram uma vida fácil, e assim, não vão progredir”. Nessa direção, o autor menciona outro grupo de profissionais que representa pensamentos mais críticos, ao mesmo tempo em que reconhece

sua condição de privilégio em poder chegar aonde chegaram numa sociedade desigual, na qual nem todos conseguem estudar, razão por que revelam um compromisso ético e político em devolver à sociedade o que aprenderam na conjuntura da exclusão da maioria e pelo preço da ignorância das classes populares, impossibilitadas de ascender à educação.

É visível que o professor crítico denuncia a exclusão, a estratificação social, a concentração de riquezas, dentre outras situações típicas do controle da sociedade dominante. Porém, como coloca o autor, esse mesmo professor omite e não denuncia a exclusão presente na própria sociedade que o legitima, permitindo que na estrutura hierárquica se concretize na existência daquele que “não sabe”. Concomitantemente, coloca-se em condição diferenciada, detentor do saber acadêmico, considerando-se num patamar superior àquele que não chegou, ainda, a este nível. Diante dessa construção de sociedade, também, vão se delineando concepções sobre ser alfabetizado e letrado no contexto dos tempos atuais.

Diante desse delineamento, torna-se importante refletirmos sobre como vem se configurando o professor alfabetizador diante da ciência, que historicamente tem representado como forma de verdade. Todos esses aspectos nos encaminham a pensar o professor e avaliar as marcas da lógica hegemônica presente neste contexto. Portanto, dominados pela imposição da cultura ocidental nos ditames da ciência e do acervo teórico e metodológico de seu fazer, o professor precisa traçar caminhos diferentes de viver a profissão e de construir-se professor, por meio de seu letramento. Necessita desvincular-se do passado em que as políticas e instituições do Estado impõem o tipo de pessoa que melhor se adequa às suas vontades.

Deste modo, um dos maiores desafios do professor alfabetizador na atualidade consiste em obter uma formação que permita articular o saber e o saber fazer, implicando no aparecimento de uma epistemologia da prática que supere o discurso hegemônico implantado na sociedade. Trazer a discussão do saber docente para o campo epistemológico é trazê-lo, na contemporaneidade, para o embate em que o imperialismo, dispositivo dos tempos atuais, ocorre por meio da globalização neoliberal, que impõe sua vontade sobre a esfera da educação com suas imposições culturais e com seu culto ao cientificismo.

Para endossar a discussão a respeito dos saberes do professor no espaço do letramento, tomamos como base inicial alguns questionamentos realçados por Tardif e Lessard (2011), a saber: Os professores sabem, decerto, alguma coisa, mas o que, exatamente? Que saber é esse? São eles apenas "transmissores" de saberes produzidos por outros grupos? As chamadas ciências da educação, elaboradas pelos pesquisadores e formadores universitários, ou os saberes e doutrinas pedagógicas, elaboradas pelos ideológicos da educação, constituíram todo o saber dos professores? Cabe a nós, neste

momento, seguindo as reflexões sugeridas pelo autor, procurar entender a lógica desse processo no período contemporâneo.

É necessário, desse modo, que opere o rompimento com a lógica do pensamento colonial europeu, visto que precisamos de uma mudança paradigmática que lance mão de ações que respeitem a linguagem e a cultura das diferentes classes sociais. Os novos estudos do letramento (STREET, 2014) apontam um horizonte de possibilidades ao focarem muito mais o lado social do letramento do que o seu lado cognitivo. Esta nova visão considera a leitura e a escrita a partir do contexto das práticas sociais e culturais, tanto históricas quanto políticas e econômicas. Nossa compreensão segue, pois, o pensamento de que somente fazendo a articulação entre esses contextos é que podemos ter uma visão do todo, a fim de adquirirmos subsídios teóricos e práticos em torno de como se constitui o letramento de alfabetizadores em suas histórias de vida pessoal e profissional e como ocorre a reelaboração de suas práticas no ensino da leitura e da escrita.

E para romper com as imposições epistemológicas e culturais no âmbito da educação, entra em cena, um dos agentes mediador do conhecimento, o professor. Este precisa ter consciência de que é um sujeito constituído de saberes considerados relevantes, capaz de colaborar com os sujeitos em processos de alfabetização e letramento. O professor alfabetizador precisa ter consciência de que é produtor de saberes, o que esboça uma “epistemologia da prática docente”. Segundo Tardif e Lessard (2011), essa compreensão tem pouca coisa a ver com os modelos dominantes do conhecimento inspirados na técnica, na ciência positiva e nas formas dominantes de trabalho material. Corresponde a um trabalho que tem como objeto o ser humano.

Compreendemos que o trabalho do professor alfabetizador, na atualidade, pode assumir um novo paradigma, quebrando a hegemonia do pensamento ocidental, que se expressa sob a forma de diferentes práticas, inclusive aquelas que remetem à exclusões de uns em detrimento de outros. Um novo modelo de pensamento e de prática docente admite possibilidades de rompimento com a lógica ocidental, que incide na atividade de produzir-se professor no presente mundo globalizado, abarcado pela hegemonia do capitalismo. Este, na verdade, se constitui um desafio no qual propõe Morin (2009) quando nos fala da urgência vital de educar para a era planetária e ao defender três reformas inteiramente interdependentes: uma reforma no modo de conhecimento; uma reforma do pensamento; e uma reforma do ensino. São reformas que nos convocam a criar um novo paradigma para encaminhar novos rumos que levem o professor a desenvolver um trabalho crítico, que denuncie a exclusão no âmbito educativo e social.

Desse modo, para analisarmos como se constitui o letramento de professores alfabetizadores em suas histórias de vida pessoal e profissional e a reelaboração de suas práticas no ensino da leitura e da escrita, necessitamos voltar nosso olhar para alguns aspectos, tecendo reflexões sobre os vieses da história que abordam sobre o uso e o poder da escrita na sociedade. Quando nos tornamos sujeitos ativos e não passivos diante do poder da escrita reagimos à tentativa de controle, do outro, sobre o nosso conhecimento e sobre nossa forma de pensar e agir. Neste contexto, o Estado surge como instância central capaz de garantir a organização racional da vida humana, dispensando e coordenando os mecanismos de controle sobre o mundo natural e social.

Assumimos o pensamento de que compreender o letramento dos alfabetizadores considerando as dimensões histórico-social e cultural por meio de suas narrativas, possibilita-nos enxergá-lo em sua globalidade. Porque, assim, produzimos respeito aos saberes adquiridos, evitando o controle desses saberes, do tipo de comportamento e atividades que devem realizar. Precisamos romper com a violência epistêmica imposta pelo sistema dominante. Rejeitamos a concepção que desconsidera e ignora as diversas facetas do conhecimento que o homem constrói em seus espaços de vivência. Entretanto, apoiamos a ideia de um “paradigma emergente” (expressão utilizada por BEHRENS, 2011), que acrescente ao repertório de saberes dos sujeitos, os saberes subjetivos e não formalizados. São formas de validar o real e concreto vivido no cotidiano, fato que nos interessa ao estudar o letramento de alfabetizadores numa perspectiva social.

Conforme Castro-Gómez (2005), faz-se necessária a aplicação rigorosa de “critérios racionais”, que permitam ao Estado canalizar os desejos, os interesses e as emoções dos cidadãos em direção às metas definidas por ele mesmo. A referência ao uso de critérios racionais significa que o Estado não somente adquire o monopólio da violência, mas que a emprega para comandar racionalmente as atividades dos cidadãos, de acordo com critérios antecipados e estabelecidos cientificamente.

Constata em seus estudos que a lógica da civilização repousa na escrita, à medida que esta constrói leis e identidades nacionais, planeja programas, organiza a compreensão do mundo em termos de inclusão e exclusões, dentro do cenário da escrita disciplinar. O caráter disciplinar subsidia o controle sobre os sujeitos sociais, dentre eles se apresentam que para serem civilizados, para serem cidadãos não só deviam comportar-se corretamente e saber ler e escrever, mas também adequar sua linguagem a uma série de normas. Afirma que a submissão à ordem e à norma leva o indivíduo a substituir o fluxo heterogêneo e espontâneo do vital pela adoção do *continuum* arbitrariamente construído pela letra.

Tardif e Lessard (2011), ao se reportarem aos saberes no âmbito da modernidade ocidental e da sociedade contemporânea expressam que os sistemas sociais de formação e de educação, a começar pela escola, estão enraizados numa necessidade de cunho estrutural inerente ao modelo de cultura que não é nossa. Enfatizam que os processos de produção dos saberes sociais e os processos sociais de formação podem ser considerados como dois fenômenos complementares no âmbito da cultura contemporânea.

Recordamos que a cultura moderna¹ trabalha no imperativo de controlar e projetar o outro: o tipo de professor, o tipo de aluno, que atenda à lógica de sua produção, no caso, o tipo de escrita, o tipo de leitura, entre outros. Portanto, o projeto de controlar e inventar o outro se acomoda na cultura contemporânea com a finalidade de eternizar-se em nosso meio. Seguindo esta lógica, corroboramos com Mignolo (2010), quando nos coloca que o próprio conhecimento é passível de ser instrumento de colonização. No entanto, convoca-nos a atentar para o fato de que o conhecimento é fonte de poder, que deve ser canalizado para promover a autonomia e independência dos sujeitos, de modo que se tornem protagonistas do conhecimento e não objetos deste conhecimento.

É importante evidenciar que as ciências sociais, nesse contexto, tornaram-se elementos capazes de legitimar as políticas reguladoras do Estado. Na verdade, ensinam quais “leis” governam a economia, a sociedade, a política e a história. O Estado, por sua vez, define suas políticas governamentais a partir desta normatividade cientificamente legitimada. Todas as políticas e instituições estatais são definidas pela necessidade de disciplinar as paixões e orientá-las em benefício da coletividade, por intermédio do trabalho. Essa argumentação traz à tona a compreensão de uma sociedade legitimadora de saberes e poderes.

Conforme Foucault (2002), são saberes e serviços da sociedade capitalista no sentido de fabricar indivíduos disciplinados. Entendemos, nessa perspectiva, que o professor ao construir seus saberes concorre para a produção moldada por estes poderes, assim como entendemos, também, que essa lógica se expressa nas práticas docentes podendo ser observado que o professor constrói suas concepções com influências do modo de estar e participar do social, dos contextos políticos, da sua relação com os outros sujeitos, inserido num espaço social e político mais amplo, pelo qual é influenciado.

¹ **Moderno** (do latim *modernu*) O conceito de moderno aparece no meio do século XIX e constitui-se em uma reação ambígua da cultura à agressão do mundo industrial. Esta ideia de modernização é introduzida em outros lugares, principalmente no terceiro mundo onde modernização torna-se algo nascido do contato com o ocidente. /A **modernidade** costuma ser entendida como um ideário ou visão de mundo relacionada ao projeto empreendido a partir da transição teórica operada por Descartes. O projeto moderno consolida-se com a Revolução industrial e normalmente relacionado com o desenvolvimento do capitalismo. (Fonte: Wikipédia)

Referendar, pois, a ideia de que a educação corresponde a um sistema que projeta o desenvolvimento da ciência e suas descobertas, porém, representativa do poder, capaz de produzir mecanismos para delinear um perfil de sujeito que atenda aos interesses da cultura ocidental. Quais mecanismos? Um alfabetizador que reproduza e legitime o saber da cultura dominante? Alunos passivos, obedientes? A construção da leitura e da escrita apenas como uma atividade escolar? E como fazer usos sociais dessas práticas? Precisa ou não precisa? Cabe a nós, alfabetizadores, o desafio de provocar tensões e lutas para mudar essa história. Desmistificar o papel da ciência como única responsável por elevar o nível de vida da população. Neste caso, comporta valorizar as diversas culturas e suas mais diversas formas de letramento, rompendo com paradigmas cristalizados.

Como afirma Moreira (2007), os filhos dos trabalhadores por meio das sucessivas reprovações são, praticamente, expulsos da escola, são considerados inaptos para o mundo letrado, inaptos para a ciência, o que a nosso ver constitui violência epistêmica. Claramente percebemos que a escola, nestes termos, não está organizada para os filhos dos trabalhadores, e sim para os filhos das classes média e alta, uma vez que o seu objetivo, desde sua gênese, com a revolução industrial, consiste em preparar pessoas para o trabalho em torno da acumulação de capital para os grandes proprietários de indústria. Surge, nesse sentido, a necessidade de um perfil de sujeito que se adapte facilmente às exigências da produção, devendo ser homem, disciplinado e trabalhador.

Conforme Foucault (2002), as ciências humanas contribuíram para criar este perfil na medida em que formaram seu objeto de conhecimento a partir de práticas institucionais de reclusão e sequestro. As prisões, os hospitais, os manicômios, as escolas, as fábricas e as sociedades coloniais foram os laboratórios em que as ciências sociais obtiveram, à contraluz, aquela imagem de “homem” que devia promover e sustentar os processos de acumulação de capital. A ciência passou a cumprir o papel de porta do progresso, entendida como o acesso à tecnologia, que faria elevar o nível de vida da população.

É certo que urge uma mudança paradigmática, tornando-se necessária uma reformulação epistemológica, de modo que a ciência perca sua dogmática posição de validação dos conhecimentos e dê espaço às diversidades de letramentos que compõem os modos de vida dos sujeitos. Precisamos romper com o domínio do fazer educacional balizado nos princípios da opressão da classe dominante e que insistem em se perpetuar no âmbito escolar. Cabe, portanto, aos alfabetizadores construir seus conhecimentos e realizar suas ações docentes conectados aos grupos marginalizados, buscando a validade epistemológica para suas práticas.

No espaço da educação são visíveis os distintos modos de educar quanto a diversidade cultural, assim como os grupos que constituem determinada sociedade. O desenvolvimento do capitalismo trouxe para a modernidade o fenômeno da escolarização e da especialização técnica e, a partir de então, o saber científico passou a ser predominante no âmbito escolar (OLIVEIRA, 2006). Dito isto, surge o questionamento: no processo de letramento é considerado o conhecimento dos diversos grupos sociais? Que valor é dado a estes? E os professores como constituem seu letramento? Enfim, são diversos os questionamentos que nos inquietam e nos impulsionam a uma reflexão.

Portanto, evidenciamos que a conexão existente entre nosso estudo sobre letramentos de professores com o texto de Castro-Gómez (2005) centra-se no fato de que compreendemos que os professores encontram-se mediados pelos mecanismos de controle e vigilância. Particularmente, os alfabetizadores que em seu espaço de trabalho, a rigor, não tem o menor poder de decisão. A esses professores, muitas vezes, são ofertados pacotes de ensino prontos, tornando-os professores apenas técnicos operadores. Ou seja, grosseiramente desapropriados de seus saberes, oriundos de suas experiências pessoal e profissional enquanto cidadãos sociais, constituindo o que se chama de “violência epistêmica”.

Deste modo, a educação brasileira não deve esquecer a diversidade cultural e a realidade socioeconômica. Pode, entretanto, esquecer os métodos e modelos de outros países que desconsiderem a cultura do seu povo. Assim dizemos que não é permitido que a ciência anule os saberes dos professores, construídos na experiência, dentre outros que emergem da cultura popular. Tampouco deixar que a compreensão do letramento se efetive, apenas, pelo viés escolar, marginalizando o letramento social, o que Street (2014) chama de pedagogização do letramento e que, muitas vezes, atende à hegemonia da classe dominante.

Assim, anunciamos que a sociedade atual requer uma educação comprometida com mudanças e transformações sociais que represente a superação da exclusão sobre as condições da vida humana e que tem a escola, e, particularmente, o professor alfabetizador, como principal agente capaz de promover resistência ao processo de reprodução e controle do sistema dominante, permitindo espaço para o letramento social.

1.2 Da alfabetização ao letramento

A partir dos anos de 1980, o termo letramento emerge com ressonância nas perguntas: Por quê? Para quê? Em resposta, dizemos que a sociedade é dinâmica e novos acontecimentos vão surgindo, a exemplo do que ocorre no campo das práticas de leitura e

escrita, onde novas necessidades afloraram como um novo fenômeno, o qual recebeu a nomeação de letramento. Conforme justifica Soares (2014, p. 34-35), o termo surgiu porque “[...] precisávamos de um nome para um fenômeno que não existia antes, ou se existia, não nos dávamos conta dele e, como não nos dávamos conta dele, não tínhamos um nome para ele”.

Carvalho (2013), examinando os estudos de Soares sobre letramento, observa que a autora foca a diferença entre os termos, exatamente na extensão e na qualidade do domínio da leitura e da escrita. Portanto, compreende que uma pessoa alfabetizada sabe que sons as letras representam, é capaz de ler palavras e textos simples, mas não necessariamente é usuária da leitura e da escrita na vida social. A expressão letramento surge evidenciando o campo multidisciplinar no exercício de aquisição da língua escrita. Simultaneamente, configura a escrita enquanto prática social em seus usos e funções, nos diferentes grupos culturais e nos mais variados contextos.

É segundo esta lógica que Soares (2000, p. 47) fundamenta que alfabetizar e letrar são processos distintos, entretanto, estão entrelaçados, ou seja, que o letramento é “[...] o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita”. Enquanto a alfabetização, conforme postula a autora, é “[...] a ação de ensinar/aprender a ler e escrever”. A ampliação do termo alfabetização para o termo letramento ocorre a partir da década de 1980, visto que, no Brasil, passa a ser usado para representar a palavra Literacy, termo da literatura inglesa, que designa o processo de inserção no mundo da escrita, referindo-se tanto a aquisição da tecnologia – alfabetização – quanto a seu uso competente nas práticas sociais de leitura e escrita – Letramento.

Emerge, pois, o entendimento de que o letramento não ocorre somente na escola, acontece em outros espaços educativos e sociais. Um sujeito pode ser letrado sem a aquisição da técnica da leitura e escrita conforme o modo escolar. Cook-Gumperz (1991), em sua abordagem sobre a construção social da alfabetização destaca que “[...]. A alfabetização não é somente a simples capacidade de ler e escrever: possuindo e manejando esta habilidade, exercitamos talentos socialmente aprovados e aprováveis”. Isto implica que a sociedade estabelece julgamentos à condição de quem é considerado alfabetizado ou não. Cria critérios de seleção entre grupos, empregos, posição social dentre outros.

No Brasil, Mary Kato inaugura o termo com sua obra intitulada “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, datada de 1986. Em 1988, Tffouni com a obra “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso” apresenta logo na introdução a distinção

entre alfabetização e letramento. Desse modo, o termo foi se solidificando nos discursos orais de especialistas no campo da educação e das ciências linguísticas.

Em meados de 1990, Kleiman produz um livro intitulado “Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita”, nesta obra a autora ergue a hipótese de que Mary Kato é que terá assinalado o termo letramento. A partir da implantação dessa nova palavra nos contextos educacionais, dúvidas foram surgindo, muitos adotaram o conceito de alfabetização para referir-se ao letramento. Ocorre que o conceito de alfabetização tem sofrido sucessivas redefinições, ultrapassando significados que não se restringem apenas a métodos e técnicas tradicionais vinculados ao domínio do código.

Conforme Soares (2013), a apropriação da escrita abrange duas vias em que uma depende da outra, ou seja, a primeira via, a alfabetização, corresponde à técnica de relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, para codificar ou decodificar. Envolve também, aprender a segurar um lápis, aprender que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita, enfim, envolve uma série de aspectos técnicos.

A segunda via de acesso, que é o letramento, corresponde ao desenvolvimento das práticas de uso da técnica, ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita. Implica várias habilidades como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos, para informar ou informar-se, para interagir com os outros. Corresponde a habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos. Esse entendimento viabiliza desfazer a compreensão equivocada entre alfabetização e letramento.

O sentido que hoje é atribuído trata-se da versão para o português da palavra da língua inglesa *literacy*. Etimologicamente a palavra *literacy* vem do latim *litera* (letra), com o sufixo – *cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser. Ou seja, *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Conforme Soares (2014), do ponto de vista social, o aprender a ler e a escrever tem efeitos sobre os grupos, alterando seu estado ou condição de natureza política, social, cultural e econômico. E do ponto de vista individual, além dos efeitos desses citados, incidem sobre os sujeitos aspectos psíquicos, cognitivos e linguísticos.

A compreensão que se configura, hoje, que embora esteja relacionado, alfabetizar diz respeito à capacidade de codificar, decodificar, compreender. Enquanto letramento está relacionado ao contexto social estabelecido em variadas práticas. Portanto, alfabetização e letramento conforme afirma Soares (2014), permeiam todo o processo e permanecem quando já estamos alfabetizados. Isto significa que o letramento é para toda a vida. O conceito de letramento abre horizontes para compreender os contextos sociais e sua relação com as

práticas escolares e o aprendizado da leitura e da escrita. As discussões empreendidas em torno do assunto nos últimos dez anos têm sido determinantes para que as instituições de ensino superior apresentem em seu currículo disciplinas sobre o letramento no âmbito da alfabetização. Portanto, evidencia-se, cada vez mais, a necessidade desse conhecimento científico para o alfabetizador, por se constituir base teórico-epistemológica que fundamenta, tanto a prática docente quanto o processo de letramento de alunos.

Nestes termos é que consideramos importante discutir o conceito de alfabetização, seu caráter multifacetado que envolve a apropriação da leitura e da escrita e sua evolução até se começar a usar o conceito de letramento. Estudos relativos à psicogênese da língua escrita e às bases teóricas que alicerçam os processos de ler e escrever justificam que a escrita corresponde a uma construção que deve ser respeitada e compreendida em todas as suas etapas para uma melhor efetivação da aprendizagem. As propostas de letramento decorrem do entendimento da escrita como bem cultural, com destaque para os usos sociais da escrita. A esse respeito, recorreremos ao que diz Cook-Gumperz (1986) sobre letramento, conforme o autor, letramento não é apenas a simples habilidade de ler e escrever, pois possuir e desempenhar essas habilidades requer que exercitemos talentos aprovados e aprováveis socialmente. Ou seja, o letramento é um fenômeno socialmente construído. Portanto, além de constituir bases para a apropriação do sistema alfabético, o letramento avança na condição de efetivar um diálogo com o texto e com o contexto, de evidenciar o que está dito nas entrelinhas, tornando o leitor um sujeito autônomo.

Muitos questionamentos são feitos hoje sobre o papel da escola no desenvolvimento de habilidades de uso social da leitura e da escrita. À escola cabe não somente alfabetizar, mas, também, promover habilidades necessárias ao uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (letramento). Essa tarefa atribuída à escola teve início no século XIX, quando ocorreu a escolarização da alfabetização. Ocorreu, exatamente, por conta das mudanças provocadas pela Revolução Francesa e Industrial. Cook-Gumperz (1991), ao investigar sobre como a escolarização é usada para obtenção da alfabetização, aponta que esta é inseparável das circunstâncias específicas de nosso contexto histórico. Em seus estudos, revela que encontrou como motivos que impulsionam a busca pela escolarização a atividade econômica, que pretendia preparar as pessoas para o trabalho nas indústrias.

Porém, bem antes, no século XVIII, a atividade econômica não era a única razão para o desenvolvimento da alfabetização. Seu valor era atribuído aos espaços sociais que objetivavam a diversão entre os membros das comunidades. Vários registros como cartas

peçoais, canções, livros e diários constituíam parte essencial da vida diária das pessoas, promovendo espaço para discussão e recreação entre pessoas. Embora elementar, a alfabetização neste período admitia o crescimento de uma cultura popular, que acontecia na própria casa e em grupos informais.

Somente com a chegada da escolarização e da industrialização foi implantada a expectativa de crescimento econômico e social na vida das pessoas comuns, gerando conflitos políticos e grandes transformações econômicas e sociais. A partir de então, intensificou-se a quebra entre a escolarização do processo de alfabetização e os usos sociais da escrita. Corresponde à compreensão equivocada de que o processo de construção da leitura e da escrita é somente uma atividade escolar. Isto ocorre porque há uma barreira atravessada entre as funções do ler e escrever na escola e do que se ler e se escreve fora dela. No Brasil, em meados do século XX, de acordo com Kleiman (1995), Soares (2014), entre outros, o termo letramento surge como forma de esclarecer o entendimento de alfabetização. A forma como eram vistos o ensino da leitura e da escrita não comportava mais no termo alfabetização.

Diante de estudos empreendidos, constatamos que a expressão letramento vem ganhando interpretações que conduziram estudiosos da temática ao aprofundamento do tema. Neste processo, novos estudos do letramento ganham vida ampliando a visão do termo, que passa a compreender o letramento por uma via que não valoriza somente a leitura e a escrita de prestígio social, mas que transcende este campo, orientando o olhar para a dimensão social em que os indivíduos estão imersos.

Neste âmbito é que surge a compreensão de que um sujeito letrado não é somente aquele que sabe ler e escrever, mas que também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita. A definição de letramento postulado por Lopes (2004) anuncia este termo não apenas como as habilidades individuais de lidar de maneira eficiente com as tecnologias da leitura e da escrita, tampouco tomam a escrita do ponto de vista do código. A autora evidencia que o termo é concebido no sentido de pôr em destaque a natureza social da escrita uma vez que se refere ao conjunto das práticas sociais em cujo processo estão envolvidas atividades de leitura e de escrita. Acrescenta, ainda, que o letramento tem como objetivo atender às demandas da sociedade, pois se encontram refletidos nos valores e nas crenças atribuídos à escrita, e que as atividades sociais que se processam em torno desse recurso comunicativo, encontram-se refletidas, também, na natureza e na estrutura de cada sociedade.

Deste modo, um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado, porque alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, enquanto o indivíduo letrado,

é o que vive em estado de letramento, usa e pratica socialmente a leitura e a escrita, respondendo adequadamente às demandas sociais.

1.3 Letramento e/ou letramentos?

Nesta seção importa a compreensão central de que existem novos estudos sobre letramento que subsidiarão nossas discussões apontando a possibilidade de novos caminhos que não sejam somente aquele restrito a uma concepção dominante que se resume a um conjunto de capacidades cognitivas. Lopes (2004), alicerçada nos estudos de Hamilton, Barton et al (1994), confirma que foram os trabalhos de Scribner e Cole (1981), de Heath (1983) e de Street (1984) que proporcionaram um impulso considerável à versão mais recente, ou seja, para uma visão de letramento voltada para a compreensão da leitura e da escrita em termos de práticas sociais socioculturalmente situadas. A autora compreende, a partir de estudos dos teóricos mencionados, que os usos e funções da escrita, em uma mesma sociedade, direcionam para a constatação de que o letramento não pode ser avaliado em termos padronizados e universais e que tendem a estabelecer uma distinção entre letrado e não letrado. Em vez disso, Lopes (2004, p. 41) afirma que “[...] devem levar em conta que os usos, funções e significados da escrita são diferenciados em cada contexto específico de realização”.

Para além desta concepção, cabe destacar as contribuições de Street (2014) diante de uma nova abordagem em que critica a visão única de letramento. Opõe-se ao uso deste termo no singular, designando o termo “letramentos”. Sua perspectiva é de que estes letramentos são múltiplos, variando no tempo, espaço, situações, e estritamente determinados por relações de poder. Seus achados têm ajudado a expandir o leque de reflexões direcionadas à temática, apresentando diversas concepções e modelos interpretativos do letramento. Nesse sentido, o reconhecimento de dois modelos se destaca: o “modelo autônomo” e o “modelo ideológico”. O modelo autônomo compreende a análise nas capacidades cognitivas individuais dos sujeitos ao lidar com textos escritos. Por sua vez, o modelo ideológico implica nas práticas letradas como produtos da cultura, da história e dos discursos. Para nossa tese importa sabermos a diferença entre estes modelos, visto que vamos trabalhar as relações entre as experiências de letramento de alfabetizadores em suas histórias de vida pessoal e profissional e a reelaboração de suas práticas no ensino da leitura e da escrita.

Se, por exemplo, a concepção de letramento com que trabalha o professor centra-se no modelo autônomo, suas práticas estão direcionadas por diferentes critérios. Seu discurso

viabiliza-se por convenções letradas das classes dominantes, acomodado por um modelo único, unidirecional. Se, no entanto, a concepção expressa pelos professores centra-se no modelo ideológico, temos sujeitos que buscam um plano político das práticas letradas, reconhecendo que estas fazem parte de uma prática ideológica e não se acomoda com os propósitos dos planejadores centrais. O modelo ideológico se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá e não somente com as instituições pedagógicas e detecta a real importância para os grupos sociais. Trata-se de uma perspectiva que busca “[...] a consciência crítica daquilo que ensina e investiga o papel de tal ensino no controle social e na hegemonia de uma classe dominante” (STREET, 2014, p. 44).

Para Street (2014), o modelo autônomo tem como implicação a escrita enquanto tecnologia, tomada independentemente do contexto. Nesse sentido, as funções da linguagem são afetadas pelo domínio da escrita, principalmente no que diz respeito a funções lógicas. No que concerne à oralidade esta seria secundária quanto ao uso dessas funções, uma vez que a escrita seria a única possibilidade de habilitar os indivíduos no desenvolvimento de abstrações. Desse modo, evidencia-se uma dicotomização entre a escrita e a oralidade, de forma que a primeira é regida pela racionalidade e pela lógica, ao passo que a segunda refere-se a funções interpessoais da linguagem.

Ocorre, no entanto, que a dicotomia entre oralidade e escrita não é questionada somente por Street (2014), autores como Marcuschi (2007) e Bakhtin (1986) admitem que ambas não se separam por polaridades estanques. Influências da fala na escrita são consideradas, principalmente no início da escolarização, assim como existe a presença de características discursivas da escrita na linguagem oral de sujeitos inseridos em contextos letrados. Isso supõe que não se admite a supremacia cognitiva da escrita, o que denota a perspectiva de oralidade e letramento como atividades complementares no contexto das práticas socioculturais de linguagem.

Marcuschi (2007, p. 10) a esse respeito afirma que “[...] diariamente operamos com a língua em condições e contextos os mais variados e, quando devidamente letrados, passamos do oral para o escrito ou do escrito para o oral com naturalidade”, esta conduta evidencia a linguagem oral em constante interação com a escrita, referendando Bakhtin (1986) ao advogar que a oralidade e a escrita constituem duas modalidades da língua, imprescindíveis à interação comunicativa, tendo, ambas, valor em si mesmas.

O entendimento do letramento como processo autônomo, desvinculado do contexto social, implica trabalhar com a dicotomização entre oralidade e escrita, o que favorece o sucesso escolar de apenas uma camada social da população. Precisamos refletir sobre essas

questões e rever as bases sobre as quais estamos sustentando nossa prática pedagógica. É necessário buscar quais são os textos orais e escritos que caracterizam a sociedade contemporânea e trazê-los para a escola, porque muitos deles aproximam fala e escrita, situação comum para crianças advindas de famílias com menor nível de escolarização, quando reproduzem situações relacionadas ao cotidiano.

Em oposição ao modelo autônomo, Street (2014) propõe o modelo ideológico de letramento, concepção a que se mostra adepto. Por este viés, o letramento é tomado como uma prática social, estando vinculado ao contexto social dos indivíduos. Por meio desse modelo, Street (2014) discute letramento em termos de práticas sociais concretas, sendo que, em seu entendimento, não deve haver dicotomização entre a comunicação oral e a escrita; o fenômeno do letramento deve ser visto na perspectiva do uso, e não da tecnologia, dado que a escrita é utilizada de maneira diferente entre as culturas, portanto, cada uma dessas duas modalidades da língua com suas finalidades específicas. Sob a perspectiva do referido autor, o modelo ideológico foi criado não para negar o acesso à escolarização e aos bens culturais, direito de todo cidadão inserido em uma sociedade. O modelo ideológico consiste em entender a lógica dos usos sociais da escrita nas diferentes culturas, para, desse modo, contribuir com seu processo de formação e inserção na sociedade contemporânea.

As várias facetas entrelaçadas ao conceito de letramento tornam-se evidentes com o resultado dos diversos tipos de estudos (KLEIMAN, 1995, 2001; RIBEIRO, 1999; RIBEIRO et al, 2002; OLIVEIRA, 2001; COOK-GUMPERZ, 1991; ROJO 1995, 2001, 1998, 1994) que se encontram inseridos nesse campo. O objeto de estudo de uma pesquisa sobre letramento tem como pretensão encontrar sujeitos alfabetizados ou não com habilidades de refletir sobre a própria linguagem: falar de palavras, sílabas e assim sucessivamente. Decorre que, para esses pesquisadores, ser letrado significa ter desenvolvido e usar uma capacidade metalinguística em relação à própria linguagem. Dada a sua natureza e peculiaridade, os debates e políticas de desenvolvimento do letramento, principalmente no campo educacional, devem considerar as circunstâncias econômicas, sociais e culturais preponderantes em uma sociedade específica, e num contexto e época particulares.

Por outro lado, o letramento pode significar uma prática discursiva que está relacionada ao papel que ocupa a escrita em diferentes comunidades, grupos e classes sociais. Este fato se caracteriza quando o pesquisador busca realçar essas práticas e processos de letramento, a fim de correlacioná-las às capacidades valorizadas e exigidas pela escola, bem como ao sucesso ou insucesso escolar. Esses aspectos são evidenciados pelos trabalhos de diversos estudiosos, conforme já mencionamos. A definição de questões substanciais que

possam melhor evidenciar o que vem a ser o letramento, assim como suas consequências para sociedades e indivíduos, ultrapassa os debates acadêmicos, de modo que, nesta ótica, emergem implicações diretas e imediatas para os diversos setores da sociedade contemporânea, em que a escrita ocupa uma posição central.

Barton e Hamilton (1998), ao estudarem sobre o assunto, admitem que, como todas as atividades humanas, o letramento é essencialmente social e tem lugar na interação entre as pessoas. Esses autores abrigam estudos sobre a maneira como um grupo particular de pessoas usa a leitura e a escrita em sua vida diária e sobre a natureza geral do letramento. Diante do exposto, compreendemos que as práticas de letramento são uniformizadas pelas instituições sociais, bem como pelas relações de poder existentes. Essas mesmas práticas são propositalmente encaixadas nas intenções sociais mais abrangentes e nas práticas culturais, razão por que são historicamente situados.

Traversini e Müller (2010) abordam sobre a escolarização da alfabetização, em que, a partir de pesquisas realizadas com crianças sobre suas representações da leitura e escrita, constataram que estas se referem à leitura e a escrita somente como práticas escolares sem estabelecer relações ao uso extraescolar. As crianças consideram, portanto, as aprendizagens da escola apenas para serem utilizadas, predominantemente, nessa instituição e não na rua ou em outros espaços sociais.

As referidas autoras argumentam, ainda, que a escolarização da alfabetização não é fato recente, posto que o aparecimento dessa discussão data do início do século XIX, quando houve mudanças, por meio das revoluções Francesa e Industrial. O que precisamos considerar é que a eficiência na leitura (traduzida pela capacidade de compreensão e articulação das informações contidas em um texto e a inserção destas em uma rede de significações e informações mais ampla) só tem sentido se for atingida com uma conquista igualmente relevante, conforme defende Kaercher (2010, p. 53): “[...] a formação de sujeitos capazes de ver na leitura um ato de prazer, de encantamento, de ludicidade”. Deste modo, é possível alfabetizar letrando, ou seja, é possível ensinar a ler, a conhecer os sons que as letras representam e, ao mesmo tempo, promover o contato com os usos sociais da escrita.

No texto: *A escrita remédio ou veneno?* da autoria de Tfouni (2009) coloca a dupla faceta que envereda a escrita. Fundamentada em Derrida e Platão, emprega a palavra *Phármakon* ao referir-se ao poder da escrita, que tanto pode significar “remédio” quanto “veneno”. Chama a atenção do leitor acerca da ambivalência dos benefícios e dos malefícios da escrita. Esclarece, do ponto de vista do letramento, que as perdas e ganhos com o uso da escrita estão implicados nas condições de produção (sócio-históricas), em que os discursos

escritos são produzidos e lidos, assim como nos efeitos de sentido que eles produzem, e não, necessariamente, na escrita em si. Neste sentido, comporta a compreensão de que são os usos da escrita na sociedade que promoverão resultados positivos ou negativos.

Conforme nosso entendimento, a escrita como veneno ou remédio vai depender da forma como é empregada em determinada sociedade, que atividades serão desenvolvidas com o sistema de escrita, portanto, segundo o seu uso social. A maneira como a escrita é configurada nos contextos social, político e histórico de uma sociedade é que determina se ela funciona ou não como um instrumento para que os indivíduos se construam como sujeitos do conhecimento, ou seja, possam utilizar os recursos escritos em sua vivência social. É neste momento que a autora coloca em evidência o letramento, os efeitos que este tem trazido para a sociedade, para a prática alfabetizadora.

Tfouni (2009, p. 55) relata que “[...] o letramento é [...] como um fenômeno sócio-histórico, e que investigá-lo implica estudar as transformações que ocorrem em uma sociedade quando suas atividades passam a ser permeadas por um sistema de escrita cujo uso é generalizado”. Sob esta ótica a autora acrescenta que sendo o letramento um processo, no qual está encaixado outro processo (a alfabetização), precisamos também considerar que existem letramento(s) de natureza variada, inclusive sem a presença de alfabetização.

Freire (2011), em sua obra “A importância do ato de ler”, afirma que não é possível texto sem contexto. Trata-se, nesta acepção, de que o aprendiz deve se apropriar suficientemente da escrita e da leitura dando conta de suas atribuições sociais e profissionais. As considerações empreendidas despertam-nos para a reflexão de que precisamos, desde as séries iniciais, trabalhar a autonomia de leitura para que as crianças sejam capazes de abordar, com segurança e espírito crítico, textos das mais diversas modalidades: didáticos, jornalísticos, literários e científicos. Esta vertente projeta o que conhecemos, hoje, como letramento, ou seja, letrar é familiarizar o aprendiz com os variados usos sociais da leitura e escrita, conferindo sentido às experiências vividas. Assim, convém analisar, disse esse autor, se em nossa prática empregamos o ensino da escrita como veneno ou remédio.

Dessa forma, ganha relevo a política libertadora na perspectiva freireana. Uma pedagogia de resistência, de denúncia, contra as injustiças sociais. Precisamos desenvolver uma visão de prática educativa com o compromisso da luta com as relações sociais democráticas, de onde os estudantes possam situar-se criticamente em suas próprias identidades. No sentido de se fortalecerem para travar uma luta contra todos os sistemas econômicos que exclui aqueles que possuem menos prestígio social e econômico.

No geral, os professores tratam as crianças como se não fizessem parte de um universo sem experiências relacionadas à linguagem. Esquecem-se de que ao nascerem, elas, estão inseridas num contexto em que há pessoas que possuem crenças, sentimentos e valores que se somam à sua própria história e os fazem um ser com individualidade inerente ao ser humano. É, então, neste momento que compreendemos Freire (2011, p. 24), ao relatar sobre sua chegada numa escolinha particular, quando em fase de alfabetização. Relata que propiciou experiências que tornaram sua chegada à escola uma continuação, ou uma extensão de sua vida familiar. A propósito, o autor referenda que a professora

[...] continuou e aprofundou o trabalho de meus pais. Com ela, a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a ‘leitura’ do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da palavamundo. (FREIRE, 2011, p. 24, grifos do autor).

Ou seja, ao recebê-lo a professora apenas deu andamento ao que seus pais já tinham iniciado, o ensino da leitura com palavras de seu mundo. Retomemos o caso de Felipe, fruto de uma experiência docente, narrada na introdução, atrevemo-nos a entrelaçar a história de Felipe à história de Freire. Se compararmos a situação e o contexto vivido por ambos, surgem questionamentos: no caso de Felipe como aproximar seu mundo ao mundo da escola para, vantajosamente, alfabetizá-lo?

O postulado de Freire sugere e provoca a ver a alfabetização como uma extensão das experiências vivenciadas. Nossas crianças ao chegarem à escola trazem consigo textos reais que são significativos. Felipe revelou naquela conversa como é o seu mundo e como vive em seu contexto. Diante dessa compreensão, não há porque acharmos que nosso aluno deva reproduzir mecanicamente as informações transmitidas. Precisamos inserir nas formações docentes e no espaço escolar que a interação que as crianças vivem com os outros sujeitos, antes de chegarem à escola, representa aprendizagem e que a escola pode e deve considerar suas experiências como elementos que somam à aprendizagem escolar.

Conforme Pérez e Sampaio (2008, p. 68), “[...] É fundamental a interação com outros indivíduos, e não apenas com o objeto de conhecimento, principalmente se esse objeto é um objeto cultural”. O papel do outro, que não apenas o professor é relevante porque a alfabetização, no âmbito da aprendizagem escolar, não se limita à apropriação do código alfabeto. Seu alcance é bem mais amplo, inclui, além das habilidades de interpretação de leitura e escrita, o conhecimento do mundo.

Por que será que o nosso aluno Felipe, no terceiro ano do fundamental, ainda não conseguiu ler, embora a escola “supostamente” tenha apresentada todas as condições para seu sucesso? Como parte deste processo na vida de Felipe, atrevemo-nos a dizer que Paulo Freire (2011, p. 30) tem razão quando insiste em dizer que “[...] as palavras com que organizar o programa da alfabetização [...] deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador”. A mensagem do autor alerta para os cuidados com as campanhas educacionais, tanto de alfabetização como de letramento que simplesmente impõem os valores culturais dos próprios planejadores.

Acreditamos que o ensino apresentado para Felipe, na escola, não tenha tanto significado diante do contexto em que vive. O sistema educacional no qual se encontra inserido envereda na perspectiva do letramento dominante, ou seja, aquele letramento que valoriza a cultura e os saberes de um grupo economicamente e culturalmente privilegiado. Nesse sentido, comporta considerar as constatações de Street (2014) decorrentes de pesquisa realizada em comunidades nos Estados Unidos em que verificou que as convenções associadas às práticas escritas e à pedagogia corrente na escolarização não são simplesmente questões de técnica e de habilidades neutras de aprendizagem, mas podem estar associados a níveis profundos de significado e crença cultural. Conforme justifica o mencionado autor, existem outros letramentos ao lado das versões dominantes, escolarizadas:

[...] são muito poucas as culturas hoje em que não exista algum grau de letramento: as crianças, por exemplo, aprendem a interpretar as logomarcas em produtos comerciais e anúncios, ou ‘ler’ a televisão com sua mescla frequentemente sofisticada de escrita, imagens e linguagem oral. As sociedades islâmicas há muito tempo estão habituadas a formas de leitura e escrita associadas a textos religiosos e atividades eruditas e comerciais, enquanto em outros contextos povos têm desenvolvidos seu próprio sistema de escrita “nativo”, usado talvez para fins específicos como escrever cartas, sermões ou bilhetes de amor. (STREET, 2014, p. 36, grifos do autor).

Frente a esses argumentos, não pretendemos condenar o letramento escolar, pretendemos, sim, evitar juízo precipitado sobre as possibilidades de letramento que não dêem margem aos conhecimentos adquiridos no espaço de vivência fora do ambiente escolar. Contudo, os resultados da pesquisa apresentados por Street (2014) provocam nosso retorno à pergunta anteriormente registrada: Por que será que Felipe, no terceiro ano do Fundamental, ainda não conseguiu ler, embora a escola “supostamente” tenha apresentada todas as condições para seu sucesso? Quem sabe, precisamos mais atentamente refletir sobre o que diz o autor bem como considerar outras versões do letramento no qual está inserido Felipe.

Há uma complexidade da discussão, o autor compreende que as campanhas de alfabetização têm, em geral, desprezado os letramentos locais, partiu do pressuposto de que os públicos-alvo são analfabetos, que mal começam a rabiscar. Essa postura vem carregada da concepção do modelo autônomo do letramento, preenchida pela ideia de que sem o letramento do tipo ocidental as pessoas são incapazes de fazer uma leitura do mundo. Este fenômeno repousa nos pressupostos de que aqueles que não possuem a cultura letrada dominante são indivíduos portadores da ignorância e da falta de autoconsciência ou de consciência crítica.

A consideração que ora expomos está, acentuadamente, dirigida à revisão dos pressupostos teóricos básicos sobre os quais vem sendo conduzidos boa parte dos trabalhos de alfabetização/letramento. O autor deixa evidente que precisam ser empreendidas mudanças no modo de compreender o letramento e perceber o caráter ativo, em vez do passivo em que muitos se encontram neste processo. E, assim, propõe ir além do letramento ocidental imposto pelos dominadores e passar a perceber que os povos locais têm seus próprios letramentos, suas próprias habilidades e convenções de linguagem para os novos letramentos fornecidos pelos governos.

Ao nos referirmos ao letramento escolar, as palavras autonomia e espírito crítico são elementos-chave que devem ser promovidos desde as séries iniciais, respeitando o contexto de cada indivíduo, envolvendo textos das mais diversas modalidades. No caso de Felipe, assim como o caso de muitos outros alunos que a escola não conseguiu ajustá-los a seu universo e que sofrem as consequências da condição de não alfabetizados, de modo que se faz necessário que sejam abertos espaços para o reconhecimento do letramento que possuem, o não escolar e, ao mesmo tempo, possam ser inseridos no mundo da leitura e da escrita fazendo uso destas importantes práticas sociais, notadamente, a seu favor. Como diz McLaren (2000), os estudantes precisam aprender ler não como um processo de submissão à autoridade do texto, mas como um processo dialético de compreensão, de crítica e de transformação. Portanto, implica numa tarefa revolucionária, reforça esse autor.

Ao refletirmos sobre a experiência vivida pela professora junto a Felipe e diante de muitas outras histórias presentes no cotidiano do trabalho docente, observamos a importância das propostas de McLaren: multiculturalista, revolucionária, comprometida e renovada, vinculada a um projeto de justiça social. Convoca-nos a ficarmos abertos para a ressignificação de nossas concepções em torno do ato educativo, aspecto que corresponde a uma pedagogia libertadora, que resiste ao controle das diversas formas de opressão que têm à frente o capitalismo.

Se observarmos atentamente, Felipe é vítima do “letramento colonial” (STREET, 2014), cujo processo é validado por valores “ocidentais” para as sociedades não ocidentais. A educação brasileira propaga a alfabetização e o letramento que, a rigor, privilegia membros do grupo dominante e, neste caso, a leitura e a escrita propostas a nossos alunos funcionam mais como veneno do que, propriamente, como um remédio. A educação imposta está voltada para o filho do dono do sítio, que nos horários opostos ao escolar dispõe de toda uma estrutura que favorece a oportunidade de estudar e realizar as tarefas escolares, entretanto, para o filho do funcionário do sítio este modelo de educação não contempla suas necessidades.

Para ajudar o Felipe, recorremos a Street (2014) ao colocar que não há “letramento”, mais “letramentos”. Ou seja, não devemos considerar a existência apenas do letramento escolar, mas sim uma variedade de práticas letradas que ocorrem em diferentes contextos. Estes letramentos que não estão associados à escola costumam ser desvalorizados, em geral, são compreendidos no âmbito escolar como práticas indevidas.

Ao refletirmos cuidadosamente, Felipe pode trazer consigo experiências e saberes de como lidar com o campo e a carpina, medidas de terreno, entre outros. Tem como valor em seu grupo de convivência a colaboração de todos no trabalho. Configura-se num trabalho familiar, diferente daquele vivido pelo filho do proprietário do sítio, o que resulta em diferentes tempos e formas de letramento. As atividades desenvolvidas em sala com Felipe requeriam um tempo particular. Demorava muito para escrever e escapava ao tempo do relógio, cujo tempo oferecido para realizar as atividades propostas era bem inferior ao seu.

Portanto, no tempo-espaço da sala de aula várias dimensões entram em jogo: a ação docente, considerando a postura do professor diante das dificuldades do aluno; as relações de afetividade e troca que permeiam o ambiente. A esse respeito, cabe considerar os questionamentos de Sampaio (2008) ao tratar da pluralidade do tempo de ensino da instituição e da aprendizagem do aluno, que, como refere esse autor, manifesta-se na pluralidade do tempo: “[...] Como combinar os ritmos (próprios) das crianças com o da cotidianidade da sala de aula? Como (re)inventar tempos e ritmos de ensinar e aprender, transgredindo tempo instituídos institucionalmente?.

O diálogo de Felipe com a professora, conforme apresentado na introdução, permite discutir o que está exposto nas entrelinhas. As experiências presentes na narrativa constituem mais do que valores, crenças e compreensões subjetivas; elas são sempre mediadas por configurações ideológicas do discurso, economias, políticas de poder e privilegio e divisão social do trabalho. Por isso, tentamos aproximar a compreensão de McLaren (2000) e Freire (1996) ao nosso campo de estudo, cuja proposição voltou-se para investigar as relações entre

as experiências de letramento de alfabetizadores em suas histórias de vida pessoal e profissional e a reelaboração de suas práticas no ensino da leitura e da escrita.

Portanto, entendemos que o professor alfabetizador deve estar imbuído de um nível de letramento capaz de oferecer condições para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, considerando a língua padrão como uma das diversas formas de comunicação. Neste âmbito, o professor e a escola como um todo devem respeitar a história de letramento do aluno, que não é o escolar, assim como a variação linguística e sua condição econômica e cultural. Estes aspectos, quando bem conduzidos pelo alfabetizador possuem grande relevância para o aprendizado da escrita do aluno.

De acordo com este pensamento, temos as ideias de Rojo (2009) ao dizer que à escola cabe potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, trazendo também culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica. Entendemos que para superarmos as estatísticas de analfabetismo no país precisamos nos aproximar do cerne das preocupações de McLaren (2000), autor revolucionário, discípulo de Paulo Freire, que propõe uma pedagogia que respeite as diferenças de opiniões, raças e etnias. Defensor dos debates, do dissenso para que possa, em práticas de emancipação e resistência, superar os elementos da cultura dominante, desmitificar e destituir propostas de subordinação.

Portanto, compreendemos em suas obras o respeito ao multiculturalismo de forma revolucionária. Busca além do reconhecimento das identidades que são plurais, analisar de que modo a sociedade - através de seus próprios mecanismos de desenvolvimento, da fabricação da desigualdade induzida pelo capitalismo - atua na produção, manutenção e segregação das diferenças. Para o autor, cabe analisar como que, em nome do lucro de uma única classe dominante tais diferenças são reforçadas.

Cabe ao multiculturalismo, como propõe que seja - revolucionário - penetrar na esfera social e econômica a fim de questionar tais diferenças. Repousa nesse pensamento um conceito de prática educativa centrada na libertação dos domínios da classe hegemônica. Uma prática educativa que reaja ao autoritarismo da lógica global criada pelo neoliberalismo. Assim concebido, defende e convoca para a construção de resistências a alguns modos excludentes empregados pela cultura do Ocidente e que nós absorvemos e nos orientamos como povos colonizados e, de certo modo, ainda, não conseguimos nos libertar.

Santos (2002) nos mostra que a lógica dos que dominam considera inexistentes aqueles que não estão dentro dos parâmetros que consideram avançados, possuidores de conhecimentos ditados pelos que dominam. É o que esse autor denomina de lógicas da

produção da não-existência, são elas: a lógica da monocultura do saber e do rigor do saber; a lógica da monocultura do tempo linear; a lógica da classificação social pela naturalização das diferenças; a lógica da escala global dominante e a lógica produtivista do modo capitalista.

Dentre as lógicas da não-existência, apresentadas por Santos, focamos nossa discussão naquela denominada lógica da classificação social que assenta a monocultura da naturalização das diferenças. Consiste na distribuição da população por categorias que naturalizam as diferenças. A classificação racial, por exemplo, é uma manifestação desta lógica. A hierarquia social é justificada, pelos que dominam, como uma relação de consequência, de uma obrigação da classe superior de conduzir, de civilizar os inferiores. Para Santos (2002), de acordo com essa lógica, a não existência é produzida sob a forma de inferioridade insuperável porque natural. Aquele que é considerado inferior é assim, porque é insuperavelmente inferior, não podendo dispor de credibilidade a quem é superior.

Se pensarmos na condição de Felipe veremos claramente porque ainda não conseguiu se alfabetizar. Sua condição de negro, desfavorecido economicamente, toma forma de não-existência, seu saber é tomado como ignorante, ficando à margem da valorização do poder hegemônico imposto pela lógica ocidental que reflete na escola. É, na verdade, conforme afirma Mello (2008, p. 40):

[...] quando as classes populares ou de outras culturas vêm à escola, pode-se dizer que o que se assiste é em pequena escala, a re-elaboração de um processo histórico que tomou conta dos fazeres epistemológicos da cultura ocidental nos últimos séculos, em sua relação com outros povos e culturas. Saberes que constituem/sustentam diferentes formas de ser no mundo são ressignificados à luz do saber científico e suas formas, conteúdos, métodos e lógica. Podemos dizer que epistemicídios são gerados em detrimento de todas as culturas, pois que a arrogância, com que o rigor do saber se impõe na ciência em geral e na escola em particular sequer formar as crianças e os jovens na lógica hegemônica – Os índices de fracasso da/na escola estão aí para confirmar – e, pior, distorce e nega a potencialidade das alteridades que coexistem nos encontros compulsórios que ocorrem na escola.

Ora, nosso querido Felipe figura os índices de fracasso na escola por ser vítima na ação colonizadora empreendida pelo Ocidente ao longo dos séculos. Por que a hegemonia ocidental considera que suas maneiras de pensar, viver e organizar a vida são legítimas formas superior de ser. Ressaltamos o que diz Mello (2008), fundamentada em Santos (2002), que o Ocidente narra a si mesmo como ulterior, verdade única universal e que, no mesmo processo, concebe todas as demais formas de ser ou como incompletas, ou como negação.

O que estamos dizendo é que no contexto da escola está presente o imperativo da lógica ocidental. Intencionando atender aos preceitos da educação como direito de todos, conforme garante a Constituição Federal. Nela está implícita a educação imposta pelos que dominam a ciência (que se julgam dono do saber), a cultura e o capital.

Nesse sentido, em reforço as suas concepções, refere que a escola tem funcionado como reprodução da lógica ocidental, constituindo-se um veneno para a aprendizagem, permitindo que crianças como Felipe e tantos outros tenham seu conhecimento reduzido à superioridade da forma escrita por nós legitimada.

A exemplo dessa compreensão, trazemos uma experiência citada por Mello (2008) sobre uma atividade que desenvolveu com professores em formação a partir das fotografias de “Retratos de crianças do êxodo”, de Sebastião Salgado (ver Figura 1).



Figura 1: Imagens Sebastião Salgado

Fonte: Livro *Retratos de crianças do êxodo*, de Sebastião Salgado (2000)

O foco era olhar para a riqueza das diversas culturas retratadas, através de uma leitura das fotografias. Como resultado, a autora obteve das professoras narrações que expressaram crianças fora da escola, fora da cidade, fora do tempo presente, fora da infância e tristes, razão por que chama atenção para o fato de que, embora, Salgado tenha retratado crianças pobres, não havia nas fotografias selecionadas, elementos para essas descrições. O que realmente se

evidenciavam eram as diferenças raciais, culturais, étnicas, expressas nas roupas, nas fisionomias, nos adereços. “O que essas leituras informam não está nas fotografias, mas no mais profundo de nossos olhares para as diferenças” (MELLO, 2008, p. 49).

É interessante ressaltar que o alfabetizador ao chegar à escola para exercer sua ação docente traz consigo marcas da sua história como aluno, filho e cidadão, marcas que advêm da cultura e dos valores de sua comunidade porque convive num espaço formado por diversos domínios sociais nos quais circula a escrita e onde, também, vivencia eventos de oralidade necessários à constituição da escrita para exercer sua prática docente.

Para finalizar recorreremos aos postulados de Zen e Xavier (2010) ao ressaltarem que nosso desafio como professores não é reificar o saber cotidiano na escola, nem continuar legitimando o saber dominante, mas encontrar metodologias para ensinar e aprender, mostrando aos alunos que os saberes não vivem em harmonia, mas em constante tensão, que entram no currículo escolar para serem aprendidos por meio de negociações e lutas.

A partir do século XXI vários estudos se consolidam, indicando a necessidade de que seja (re)pensado o conceito a partir da mudança da cultura e das demandas contemporâneas de letramento. Diante do entendimento de que os diversos usos da escrita estão atrelados a modelos socioculturais é que surgiram os novos estudos do letramento evidenciados por Street (2014). Este novo paradigma oportuniza refletir sobre a necessidade e a viabilidade de pensarmos o letramento como um conceito plural.

1.4 A importância do letramento e do estímulo à leitura

A leitura é muito importante para o desenvolvimento do indivíduo em vários aspectos, tanto social quanto cultural. O estímulo à leitura, seja por parte da escola, seja no âmbito familiar, deve ocorrer na direção de conduzir o sujeito a conhecer a língua, tomar posse dela e contextualizá-la em diferentes meios. A construção de uma visão de leitura do mundo em práticas sociais deve ser responsabilidade da escola. Em se tratando do professor leitor é comum encontrarmos aqueles que, devido às condições de trabalho, estão submetidos a práticas de leitura restritas, submetidos a um processo de exclusão das leituras de prestígio.

Este fenômeno ocorre em consequência do desprestígio social da profissão, conforme Almeida (2001), esse desperdício se justifica pelo fato de ser caracterizada pela baixa remuneração, de seus profissionais, deixando de ser adotada pelos grupos das classes média e alta, tornando-se, pois, uma opção para os segmentos de menor poder socioeconômico na escala social, menor capital cultural e pouco familiarizado com a literatura de prestígio. Por

acreditarmos que as leituras do professor podem produzir efeitos significativos em seu desempenho profissional, refletindo diretamente em sua práxis, é que dedicamos esta seção à importância do letramento e da leitura tanto por parte do educador quanto do educando, tendo em vista que antes de ser educador, um dia foi/é, também, aluno.

Cunha (2004) entende que a prática docente é construída, no decorrer do tempo, por sujeitos em constante busca de conhecimentos e de aprendizagens, incluindo-se, neste caso, professor e aluno, posto que ambos exercem um papel cotidiano como educador e, simultaneamente, como educando. A partir do pressuposto de que o professor participa ativamente do processo de leitura do aluno, como mediador, é importante que, para além de simplesmente conhecer os textos que propõe para trabalhar com os alunos, preliminarmente, leia e goste daquilo que está apresentando a seu alunado. Almeida (2001) acredita que as leituras do professor são relevantes para a constituição da identidade profissional docente, pois estão vinculadas à representação das práticas pedagógicas. Sua convicção é de que essa atitude possibilita a criação ou recriação de um conjunto próprio de significações acerca do ato educativo, ou seja, para que o professor possa atribuir novos sentidos à transmissão e à mediação da leitura, assim como se interrogar sobre os efeitos de sua prática no aprendizado dos seus alunos.

No ensino fundamental os professores ocupam posição especial diante da importância do estímulo à leitura. Neste nível, a formação do sujeito se encaminha para uma perspectiva de alfabetização, atrelada ao letramento, que perpassa a utilização da linguagem em práticas sociais de leitura e escrita. Nesta acepção, comporta destacar os elementos que favorecem a emancipação sobre o ato de ler e escrever, objetivando uma leitura crítica de mundo, destacando o papel fundamental da interação entre família, professor, escola e sociedade no incentivo dessas práticas, permitindo estratégias de mediação, com ênfase no desenvolvimento das capacidades do indivíduo. Alfabetizar e letrar o aluno corresponde a um processo contínuo de real importância, que favorece a inserção social do indivíduo, garantindo seus direitos e sua cidadania. Barbosa (1990) ressalta que os métodos tradicionais de alfabetização tratam a língua escrita de forma fragmentada, desconectada de seu contexto de produção, ficando presos aos aspectos gráficos, letras, sílabas e som, desconsiderando a construção de sentido. Destaca que esses métodos alfabetizam, mas não formam leitores e escritores competentes.

Bortoni-Ricardo et al (2012) atestam que o professor ao realizar suas aulas deve desenvolver estratégias de ensino adequadas para que seus alunos tenham acesso a uma cultura de letramento diversificada. O estímulo à leitura no processo de aprender a ler e a

escrever deve ser desenvolvido juntamente com a capacidade de o aluno sentir-se seguro ao argumentar e posicionar-se perante a sociedade. Segundo Terzi (1995), as vantagens de um ambiente familiar rico em eventos de letramento têm como consequência um melhor desenvolvimento inicial da leitura e, conseqüentemente, maior sucesso nas primeiras séries do ensino fundamental, onde acontece a alfabetização. Escutar e discutir textos com sujeitos letrados pode ajudar a criança a estabelecer vínculos entre a linguagem oral e as estruturas do texto escrito, facilitando o processo de aprendizagem do mundo escrito.

Muniz e Oliveira (2014), fundamentadas em Chartier e Hébrard (1995), ao se reportarem ao letramento literário consideram os mediadores como figuras sociais de promoção da leitura. Para uma melhor compreensão da influência dos mediadores sociais as autoras descrevem os mediadores institucionais e pessoais. Indicam como mediadores institucionais: família, igreja, escola, biblioteca, governo, sindicato, livrarias, ou seja, lugares ou instâncias de acesso ao objeto de desejo, o livro. Os mediadores pessoais considerados são: pai, mãe, irmão, avó, avô, tio, primo, professor, bibliotecário, amigo, livreiro, vizinho, todas as pessoas que além de promoverem aproximação ao livro, influenciam o ato de ler e ativam o interesse e gostos literários. Esses mediadores são considerados, de alguma forma, responsáveis pelos diferentes modos de ler e os significados sociais dos textos inscritos na constituição dos sujeitos leitores.

Ainda para Muniz e Oliveira (2014), as memórias de infância dos primeiros contatos com a narrativa se revestem também experiências das leituras feitas “com os ouvidos”, geralmente introduzidas por parentes próximos ou primeiros professores, ou seja, está vinculado à família e aos amigos e não às práticas escolares vivenciadas. Essa forma de leitura vivenciada pela criança, conforme Yunes (2009), corresponde a uma prática social e torna-se um fator determinante de iniciação prazerosa no contato com os livros. O prazer pela leitura ocorre por envolver, entre os interlocutores, a formação de laços afetivos e liberdade na imaginação, conduzidas pela voz do mediador e as vozes do texto literário. Para Yunes (2009, p. 82), as vozes presentes nesta relação, passam a fazer parte do mundo subjetivo do leitor, do acervo de vivências literárias que o ajudarão a ler a partir da associação com o “[...] repertório que ‘escutou com seus olhos’ anteriormente”.

Para enriquecer nossa discussão, tomamos o conceito de mediadores, conforme Guedes-Pinto (2008). Segundo a autora, referir-se à leitura, o mediador é aquele que medeia, intervém, aproxima o leitor do texto e, em outras palavras, é o causador da relação entre leitor, objeto e leitura. Guedes-Pinto (2008), fundamentada nos pesquisadores franceses Chartier e Hébrard (1995) acrescenta a definição para o que denominam “mediadores sociais

da cultura”. Corresponde aos procedimentos ou instâncias promotoras de medidas para formar leitores, são eles: igreja, escola, universidade, distribuição de livros pelo governo, por instituições ou pessoas particulares, bibliotecas, pais, professores, irmãos etc. Afirma a importância desses mediadores na formação do leitor, no processo de apropriação dos textos pelos sujeitos, porque suscitam práticas e modos de ler distintos vinculados ao contexto social do leitor.

O professor, como mediador da leitura, tem como função desenvolver atividades pedagógicas que promovem o estímulo à leitura, buscando uma rede de relações intertextuais. Para que isto ocorra, o professor precisa ativar o repertório de leituras do aluno, propiciando que este tenha contato com diversos gêneros da escrita, além do didático, incluindo obras clássicas da literatura, artigos de divulgação científica, artigos jornalísticos entre outros. Esta prática pedagógica parece funcionar como um modo de trazer novas/outras práticas de letramento dentro da cultura escolar, que possam ampliar a inserção do alunado de classes populares à cultura letrada e aos saberes hegemônicos.

Para Bortoni-Ricardo e Machado (2013) ao destacar o professor como agente letrador consideram que o seu papel é de mediador e o processo de mediação deve favorecer a qualidade do ensino. Para que isso ocorra são necessários professores comprometidos com sua prática pedagógica, que incentivem a prática da leitura e façam uso destas em sala de aula com a finalidade de desenvolver novos leitores.

Em se tratando de professores comprometidos com uma prática pedagógica que incentive a formação de leitores, Cunha (2004) aponta algumas habilidades fundamentais para o exercício profissional docente. Conforme o autor, um bom professor deve: explicitar para os alunos o objetivo do estudo que vão realizar; apresentar ou escrever o roteiro da aula; estabelecer relações entre os conteúdos trabalhados e as demais áreas do saber; localizar historicamente o conteúdo a ser trabalhado; incentivar a participação dos alunos via formulação de perguntas; usar palavras positivas frente às respostas dos alunos; tornar compreensível o conhecimento que põe em disponibilidade para os alunos; usar corretamente diferentes recursos tecnológicos; movimentar-se adequadamente no espaço de sala aula a fim de prender e verificar a atenção dos alunos; estimular a divergência e a criatividade dos alunos; apresentar clareza nas explicações e orientações, fazendo uso de terminologia adequada; entre outras habilidades.

Todas essas atividades contribuem para a formação de um sujeito letrado. Essas atividades são baseadas no contexto, onde o mediador constrói o sujeito questionando, sugerindo, provocando reações, concordando e negociando mediante as pistas deixadas no

texto. A prática do letramento tem como função formar sujeitos leitores que sejam capazes de realizar habilidades baseadas no que leram como, por exemplo, fazer inferências, compreender o que está implícito e explícito, conseguir relacionar a outros assuntos, ler nas entrelinhas e outros, até que ele chega ao “[...] último estágio, em que o indivíduo consegue criticar, reelaborar conceitos e trazê-los para sua realidade social, cultural e intelectual com o objetivo de crescer como leitor e cidadão participativo e autônomo” (BORTONI-RICARDO et al, 2012, p. 81).

Neste sentido, é bastante pertinente a apropriação e uso pelo professor dos letramentos relativos às esferas de prestígio para a consecução de um trabalho pedagógico de qualidade, mediando o contato dos alunos de classes subalternas com os saberes hegemônicos. Reconhecendo o papel do professor como um dos importantes mediadores, Koerner (2010) refere-se ao professor como aquele que dá visibilidade à criança acerca da função da escola em sua vida. Afirma que além de servir como mediador entre a linguagem escrita e o aluno, o docente também medeia a acomodação daqueles alunos inexperientes no ambiente escolar, passando de elemento passivo a elemento ativo no processo ensino-aprendizagem.

É papel dos mediadores, agentes de letramento, atentar para as formas de estimular uma criança a ler, particularmente na fase inicial de escolarização. É característica de crianças gostar de ouvir histórias, observar imagens, participar e interpretar, desse modo, compreendemos que o uso das diferentes linguagens seja importante no processo de estímulo ao prazer da leitura. As práticas docentes devem inserir atividades com a linguagem corporal, verbal, leitura de imagens, produção de textos, entre outros, favorecendo também a relação entre o imaginário e o real.

As relações entre leitura e literatura devem acontecer no contexto escolar. A leitura destas modalidades de textos é uma prática que precisa ser efetivada, competentemente no espaço escolar. Paulino e Cosson (2009, p. 67) defendem a mediação como condição para que a leitura seja realizada “[...] como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Nessa perspectiva, para buscarmos uma adequada escolarização da literatura, é necessário, contudo, que o façamos por meio de práticas que ajudem o letramento literário a ser concretizado.

Entretanto, o que vem acontecendo é que diante da imposição das leituras idealizadas pelos professores e pelos livros didáticos, constrói-se o mito de que a leitura literária é difícil, complexa e inacessível para os alunos, desvalorizando-se a capacidade interpretativa dos educandos. Ocorre, também, o fato de a escola evidenciar a leitura de textos clássicos, com o

objetivo de facilitar o contato do aluno com obras canônicas, para depois desenvolver a leitura de textos mais contemporâneos e experimentais. A leitura de textos produzidos nestes termos, que apresentam uma estruturação pouco linear, torna-se prática que ainda precisa ser mais valorizada em sala de aula. A leitura dos clássicos é importante, mas a maneira de utilizá-la no espaço escolar deve ser objeto de reflexão para que não haja imposição destes textos. A seleção de textos literários deve ocorrer tendo em vista os interesses e a capacidade interpretativa dos alunos. É importante apresentar-lhes textos, a partir de suas experiências prévias de leitura, no sentido de descobrir o prazer de ler.

É fundamental que a escola argumente sobre a função social da literatura como uma possibilidade de leitura de mundo, contribuindo, deste modo, para a formação de leitores críticos, capazes de articular a leitura de mundo à leitura produzida em sala de aula. Caso não encontrem uma relação direta entre o texto literário e o seu cotidiano, o aluno não percebe a literatura como espaço de construção de mundos possíveis que dialogam com a realidade. Britto (2011) afirma que a leitura tem de ser pensada não apenas como processo cognitivo ou afetivo, mas especialmente como ação cultural historicamente constituída. Esse entendimento da leitura como ação de posicionamento político diante do mundo é importante estar presente na prática de sala de aula, de forma que os alunos vivenciem atividades de leitura como uma ação cultural, em que o leitor tem papel dinâmico nas redes de significação do texto.

O ensino da leitura, muitas vezes, dá ênfase à aquisição de um código, por meio de treino de fonemas, sílabas ou palavras, tornando-se comum a utilização de textos que, praticamente não se relacionam com os que circulam fora da escola. Esse modo de conduzir a leitura termina por afastar os alunos dos usos sociais da escrita. Hamilton e Barton et al (1994) advogam que a escrita desempenha diferentes funções na vida diária dos indivíduos, em múltiplas atividades nas quais essa modalidade da língua está presente, configurando-se em eventos de letramento. Esses eventos consistem em ações das quais a leitura e a escrita fazem parte e em que grupos culturais distintos lidam de formas diferenciadas com os usos e as práticas sociais de escrita. Vale notar que o ideal é que o professor identifique as especificidades das crianças com quem trabalha, de maneira a conduzir uma prática docente condizente com essas realidades.

Britto (2003) reconhece que a dimensão política do letramento obriga a identificar que, através dele, é possível tanto reproduzir a ideologia dominante, que nas sociedades classistas corresponde à dominação dos trabalhadores para os interesses do capital, quanto elaborar e reelaborar um conhecimento de mundo que permita ao sujeito, enquanto ser social,

a crítica da própria sociedade em que está imerso, bem como de sua própria condição existencial.

Portanto, compreendemos que o professor antes de se tornar profissional passou por etapas de escolarização e por vivências de leituras facilitadas pelos mediadores sociais de cultura. As experiências de leitura experienciadas interferem no exercício da profissão. Em face deste entendimento, defendemos a formação continuada de professores, que valorize as leituras de professores como práticas heterogêneas e plurais, e que fortaleçam o contato com leituras filosóficas, científicas e artístico-literárias, visto que esses elementos constituem sua identidade profissional e repercute em práticas pedagógicas autônomas, reflexivas e críticas.



2 PRÁTICA DOCENTE ALFABETIZADORA

Letramento [...]

São notícias sobre o presidente,
o tempo, os artistas da TV,
e mesmo Mônica e Cebolinha
nos jornais de domingo.

(Kate M. Chong. O que é letramento?)



CAPÍTULO II

PRÁTICA DOCENTE ALFABETIZADORA

Quando falamos em prática docente consideramos diferentes aspectos que fazem dessa prática uma ação complexa. Dentre os aspectos a que nos referimos, citamos as dimensões político-social, pessoal, cultural e técnica do trabalho docente. Com efeito, a prática docente, neste caso a alfabetizadora, é produzida em uma dada sociedade na qual determinados grupos sociais vêm impondo a cultura hegemônica, o que marginaliza as demais culturas que se apresentam no cenário social e no cenário escolar. Esse fato reflete diretamente na prática dos professores, haja vista que no cotidiano de suas aulas reafirmam regras, valores e cultura da classe dominante como padrão, comprometendo e limitando a função da prática docente em relação à inserção dos alunos na cultura letrada, que requer valorizar e respeitar a diversidade cultural e linguística dos alunos presentes nas escolas.

A valorização da cultura hegemônica fortaleceu-se com o advento do capitalismo, quando, então, expressiva maioria da sociedade foi submetida a um processo de dominação e de exploração por uma minoria detentora dos poderes econômico e político. Esta minoria lutou e luta insistentemente pelo controle da sociedade em suas várias dimensões, afetando inclusive a dimensão pedagógica do trabalho docente. Cabe, portanto, a preocupação em formar o professor (como pessoa e profissional) com boas condições de formação e de trabalho, privilegiando a cultura geral da profissão e os conhecimentos específicos acerca do ato de ensinar.

Com o objetivo de fomentarmos discussões acerca do objeto de estudo desta Tese (que trata do letramento do professor alfabetizador), o presente capítulo contém reflexões acerca da prática docente desse profissional. As reflexões desenvolvidas apoiam-se no entendimento de que a prática docente alfabetizadora é tecida em movimentos dinâmicos, em uma teia que envolve a pessoa, o profissional, suas interações, suas experiências e seus processos formativos. Este aspecto coloca o alfabetizador, agente de letramento, na condição de sujeito que, de forma constante, elabora/reelabora saberes, seja para resolver os problemas da prática docente, seja para reordená-la ou dinamizá-la em sua ação educativa.

2.1 Compreender e transformar a prática docente alfabetizadora: passos rumo ao letramento

Para analisarmos a prática docente alfabetizadora consideramos necessário refletir sobre diferentes tipos de práticas que se desenvolvem no contexto educacional. Para atendimento a esse objetivo, abordamos diferentes tipos de práticas (a docente, a pedagógica e a educativa).

No desenvolvimento da prática docente alfabetizadora baseada nos princípios do letramento ideológico, os professores afastam-se das orientações didáticas fundamentadas na racionalidade técnica, na qual exercem o papel de meros executores de decisões alheias, construindo/produzindo novas práticas de ensino da língua escrita que valorizam as funções sociais da leitura e da escrita. Diante das peculiaridades da prática docente alfabetizadora emerge a necessidade de os docentes reelaborarem suas práticas e as teorias em que se apoiam, tendo em vista que os desafios que marcam as ações do professor são enormes, principalmente quando se trata de alfabetizar letrando os alunos. A natureza complexa e desafiadora da prática docente alfabetizadora é resultante do fato de que tanto os alfabetizadores quanto os alunos vivenciaram mudanças de valores que refletem diretamente na prática em sala de aula, emergindo a necessidade de novos contornos para a prática docente alfabetizadora. É resultante, também, das singularidades inerentes ao ensino da leitura e da escrita.

A prática docente refere-se à ação do professor, ao seu fazer e prática pedagógica constitui o fazer da instituição escolar que envolve, articuladamente, a prática docente, a prática discente, a prática gestora e a prática epistemológica. Na visão de Franco (2012), é uma prática pedagógica quando se insere na intencionalidade prevista para sua ação institucional. Ou seja, a prática docente insere-se no contexto da prática pedagógica quando o professor atua compreendendo o sentido de sua aula para a formação do aluno, quando sabe como a aula integra e expande a formação desse aluno, dialogando com a necessidade do aluno em prol de sua aprendizagem.

Para efeito desse estudo, focalizamos as finalidades da prática docente, que é a socialização de conhecimentos. No contexto da prática docente, para a socialização de conhecimentos, acontecem diferentes relações (com o saber, com os sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem). Segundo Tardif (2002), no exercício da prática docente o professor precisa dominar um conjunto de saberes, isto é, mobilizá-los e utilizá-los em seu exercício professoral de modo a cumprir as finalidades dessa prática.

A prática educativa corresponde à atividade educacional, pode ser formal e informal. É um ato educativo e, para isso, pode acontecer tanto no espaço formal das escolas, como fora dele, no contexto social mais amplo. Com o objetivo de tornar clara a relação entre prática docente, prática pedagógica e prática educativa, sintetizamos nosso entendimento na Figura 2:

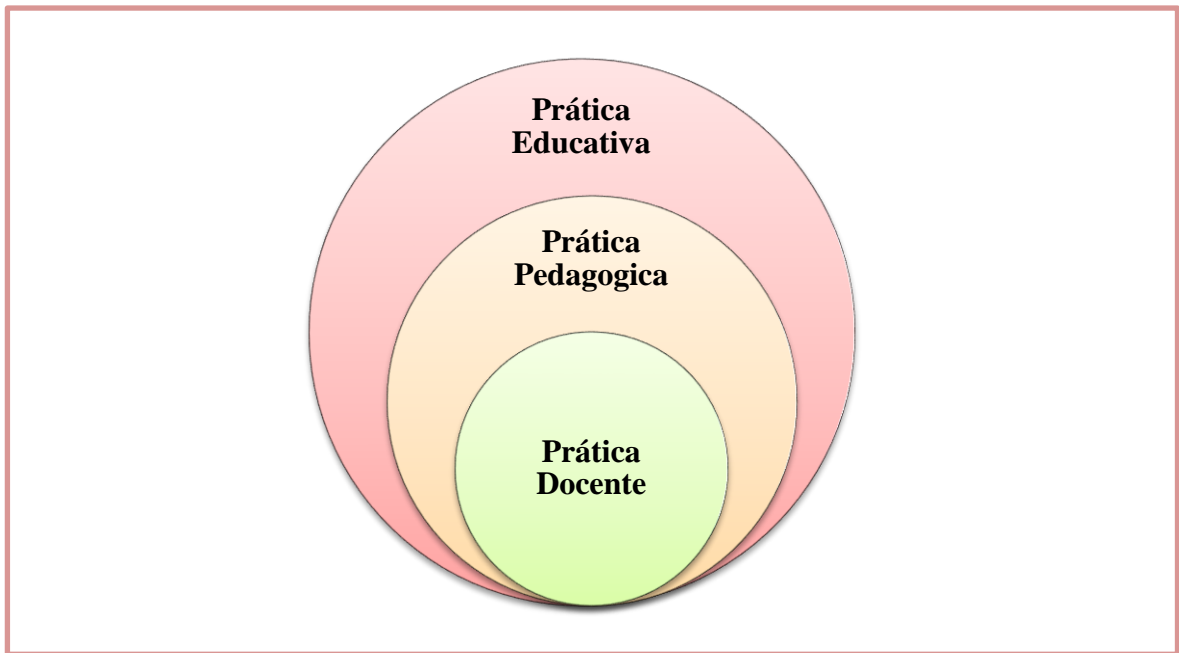


Figura 2: Relação entre as práticas
Fonte: Elaboração da autora

A partir da análise da Figura 2 compreendemos que as práticas docentes e pedagógicas residem no âmbito das práticas educativas. Entendemos, também, que uma prática docente pode vir a ser uma prática pedagógica, na medida em que aquela torna-se uma atividade planejada e intencional que chega a transcender a sala de aula. Deste modo, considerando o objeto de nosso estudo enfatizamos singularidades da prática docente, como atividade planejada e intencional que pode assumir o sentido de prática pedagógica. Nas proposições de Franco (2012, p. 160), a prática docente é “[...] prática que se exerce com finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica, responsabilidade social”. Em relação à prática docente alfabetizadora, as proposições da autora nos fazem refletir acerca da alfabetização, explicitando claramente a finalidade deste trabalho, que é o ensino da língua escrita.

Dizemos, desse modo, que o alfabetizador precisa pensar a sua prática com a finalidade de melhorá-la e ressignificá-la conforme as necessidades de aprendizagens de seus

alunos. É preciso que o professor reflita sobre a prática docente, para ultrapassar a racionalidade técnica. Significa implementar ações para ressignificar o seu fazer docente.

A prática docente alfabetizadora é organizada de acordo com pressupostos teóricos e metodológicos, que, a rigor, revela as crenças e as concepções dos professores acerca do ensino e da aprendizagem. Por exemplo, a prática docente orientada pelo tecnicismo, favorece o desenvolvimento de ações acríticas no exercício profissional de professores, coloca o professor como centro da ação docente, resultando na passividade do aluno diante das situações de ensino.

No âmbito da prática docente alfabetizadora, os pressupostos tecnicistas resultam em um processo de alfabetização que se restringe aos aspectos mecanicistas da leitura e da escrita. Nesta acepção, o ensino da leitura e da escrita enfatiza o aprendizado da língua escrita como aquisição de um código, pautados no processo de codificar e decodificar.

A ideia de alfabetização como prática de codificação/decodificação ganhou força no contexto educacional brasileiro, nos anos 80, quando, então, começou a ser questionada a partir dos estudos sobre a psicogênese e sobre o letramento. Os estudos sobre a psicogênese da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1993) mostram que o aprendizado da escrita requer que a criança compreenda a língua como um sistema de representação, bem como requer que entenda o que ela representa e como representa. Pesquisas sobre letramento, particularmente no contexto da prática docente alfabetizadora, entendem que a alfabetização envolve o desenvolvimento de práticas sociais de leitura e de escrita, sem perder de vista a dimensão técnica da alfabetização.

Com o advento desses estudos a prática docente alfabetizadora passou a ser discutida com mais amplitude, o que sinalizou a necessidade de se assumir uma postura política no ensino da língua escrita, de modo que leve ao entendimento de que essa prática supere a dimensão mecânica e linear, valorizando as práticas sociais de leitura e escrita. Diante dessa compreensão, no decorrer deste capítulo analisamos a prática docente alfabetizadora como atividade intencional e sistemática, cujo desafio é contemplar a alfabetização como prática de letramento. Ao nos reportarmos à prática docente alfabetizadora precisamos considerar a articulação de uma série de fatores, além do material didático, do método e do contexto de ensino da leitura e da escrita. Entram em cena aspectos como afetividade e construção de conhecimentos, com vistas à garantia do desenvolvimento dos alunos nos aspectos afetivo, cognitivo, humano, entre outros. Esses aspectos terminam por transcender a sala de aula, principalmente quando a intenção da prática docente alfabetizadora reside na formação de um

sujeito-político social, o que, conseqüentemente, implica no desenvolvimento de uma prática docente que articule alfabetização e letramento do aluno.

As análises empreendidas sobre a prática docente alfabetizadora nos lembram que, em meio à diversidade de formas de divulgação de informações e de conhecimentos, estamos conscientes da importância e da necessidade de se alfabetizar letrando, alertando, entretanto, que estar informado não significa compreender, de fato, o que comporta nestes dois termos. Em relação à possibilidade de alfabetizar letrando existem interpretações ainda confusas que necessitam de esclarecimentos para que possam ser mediadas de forma correta no nosso contexto educacional escolar.

Para explicitar essas interpretações retomamos algumas questões teóricas sobre letramento e alfabetização. Acerca da promoção de uma prática docente alfabetizadora interligada ao letramento é importante deixar claro o que significa cada um dos termos e, em que medida o conceito de letramento comporta o conceito de alfabetização. Diversos autores abordam essa temática (CARVALHO, 2013; STREET, 2014; KLEIMAN, 1995; SOARES, 2003; TFOUNI, 2009; DORNELLES, 2010, entre outros), indicando suas especificidades e suas articulações. Apontam, de maneira singular, para uma compreensão sobre os sentidos das palavras alfabetização e letramento.

Em relação à alfabetização, resgatam a especificidade do ensino da leitura e da escrita, que envolve aspectos de codificação/decodificação, não se restringindo, contudo, a esses aspectos. No que se refere ao letramento alertam para a necessidade de que a prática docente alfabetizadora desenvolva-se considerando os usos sociais da língua escrita, ou seja, que ocorra articulada ao letramento. Acerca dos processos de alfabetizar letrando, encontramos referências à necessidade de a prática docente alfabetizadora considerar os aspectos ideológicos desses processos. Implica transcender ao letramento escolar que resume desde a função da língua escrita à aquisição de conhecimentos escolares.

Estudos como os de Santos (2013) e Brito (2003) realçam que muitos alfabetizadores encontram dificuldades substanciais no ensino da leitura e da escrita. A análise dessas dificuldades por parte dos professores, fundamentada em teoria sobre alfabetização, aponta indicadores para revisitação da prática, mas para que isso ocorra é importante que esses profissionais reflitam sobre o processo de alfabetização desenvolvido em suas práticas. O entendimento que emerge é que a consciência sobre a prática pode revelar necessidade de mudanças diante dos desafios encontrados.

Ter consciência sobre a prática docente implica pensar criticamente sobre seu desenvolvimento, entendendo que os alunos da instituição pública depositam na escola uma

das possibilidades para elevar a condição social originária. A prática docente pode ser determinante no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, viabilizando o acesso à cultura letrada para que esse aluno consiga desenvolver sua autonomia. Nesta perspectiva, realçamos que a prática docente alfabetizadora tem compromisso com o ensino a língua escrita, considerando suas diferentes funções.

Para Libâneo (2009), é primordial a responsabilidade social da escola e dos docentes na garantia da aprendizagem dos alunos. Segundo esse autor, não basta o professor orientar e acompanhar de longe a aprendizagem do aluno, é necessário o comprometimento docente com sua aprendizagem, uma vez que não basta ao professor ser apenas “facilitador” da aprendizagem. Nossa compreensão acerca desta questão associa-se à ideia da necessidade que tem o professor de conhecer o que o aluno sabe, sua origem, sua cultura, enfim, conhecer o contexto de letramento em que ele vive. Partir do que o aluno sabe pode ser uma tarefa bem mais trabalhosa para o professor, mas o colocará numa posição de articulador do letramento escolar com o letramento social.

A proposição de considerar os conhecimentos do aluno, sua cultura e suas experiências de letramento, promove uma maior aproximação entre a escola e a comunidade e colaboração com a desconstrução do modelo autônomo de letramento, amplamente vivenciado e praticado no contexto escolar e que como sabemos terminam por marginalizar alguns tipos de letramentos vivenciados pelos alunos e legitimar apenas os letramentos das organizações formais (como a escola, por exemplo). Quando ocorre a supervalorização dos letramentos das organizações formais, os alunos tendem a se sentir peças estranhas no ambiente escolar, o que, muitas vezes, compromete o sucesso no percurso da escolarização. Este aspecto traz para o interior deste debate os postulados de Charlot (2000), ao mencionar que a escola e a prática docente devem fortalecer a autoestima dos alunos e, assim, articular saber e prazer, sem esquecer que é imprescindível o esforço de ambas as partes, tanto do professor, quanto do aluno para que as aprendizagens ocorram.

Para que a prática docente alfabetizadora se estruture como mediadora de aprendizados, que contribuam para ampliar as condições de letramento dos alunos, é preciso que os professores pensem nas consequências de suas ações no contexto da escola e da sociedade em que vivem. O que postulamos é a necessidade de o professor exercer a reflexão crítica, tanto para compreender os desafios da prática, quanto para o aprimoramento de sua prática docente.

A reflexão crítica é um aspecto importante a ser discutido nas análises sobre a prática docente, particularmente no sentido de promover uma tomada de consciência sobre essa

prática, favorecendo a explicitação das teorias que lhe dão sustentação, bem como para indicar possibilidades de mudanças no trabalho docente. Cunha (2004) entende que a prática docente é construída no decorrer do tempo, por sujeitos que estão em busca de conhecimentos e de aprendizagens. Esses sujeitos são os professores e os alunos, ambos exercendo um papel cotidiano como educador e, simultaneamente, como educando. Em outras palavras, o que a autora defende é a contínua reflexão do professor sobre seu próprio processo de aprendizagem enquanto educador, processo complexo, inacabado, em aberto e em progresso. Ao procedermos, assim, refletindo criticamente sobre nossa caminhada como educadores e procurando nos autocorrigir é que poderemos, a cada dia, aprimorar as práticas que desenvolvemos.

Nossa compreensão acerca da reflexão crítica na/sobre a prática associa-se à concepção de Freire (1993), que afirma sobre nossa condição de seres inconclusos, e que, portanto, às nossas aprendizagens sempre há conhecimentos a serem acrescentados. Desse modo, todos nós enquanto professores precisamos abrir caminhos para que, junto com nossos pares e com nossos alunos, façamos a leitura de mundo, evidenciando a inteligência do mundo. Na prática docente alfabetizadora, a leitura de mundo pode servir de lente para que os alfabetizadores melhor compreendam as dimensões ideológicas do letramento e da alfabetização.

Discutir a prática docente de alfabetizadores implica refletir sobre a necessidade da interconexão teoria/prática, entender a trajetória profissional vivenciada no contexto da sala de aula, como passo para a aprendizagem sobre a profissão de alfabetizadora, bem como implica na necessidade de desenvolvimento de uma análise sobre a organização e desenvolvimento dessa prática. Sobre a interconexão teoria/prática entendemos que toda prática desenvolve-se com base em teorias e, neste caso, há necessidade de os professores (alfabetizadores ou não) exercerem consciência sobre as bases teóricas de sua ação. No que se refere à trajetória profissional, de acordo com Brito (2007), a experiência docente configura-se como um importante aspecto no processo de desenvolvimento pessoal e profissional do professor, por consolidar, apoiado na reflexão crítica acerca de suas concepções e suas práticas. Compreendemos, portanto, que para o desenvolvimento de uma prática docente é necessário articular teoria e prática, valorizando a atitude crítico-reflexiva.

Conforme mencionado neste estudo, a prática docente alfabetizadora possui várias singularidades e se apresenta como atividade complexa que requer dos alfabetizadores sólidos conhecimentos sobre o aprendizado da leitura e da escrita. Essas características da prática docente alfabetizadora exigem uma organização didática orientada por rotinas, por definições

de metodologias e por uma revisitação das atividades desenvolvidas, posto que a prática não é estática.

Considerando a dinamicidade da prática docente alfabetizadora é preciso que esta se desenvolva de forma a facilitar tanto o aprendizado do aluno, quanto o trabalho docente, o que exige investimentos nos processos formativos, os quais, segundo Brito (2007), devem incorporar o diálogo com as práticas docentes desenvolvidas nas escolas. É por este viés que a formação pode colaborar com o fortalecimento da prática docente e com a ampliação dos saberes dos professores, demarcando a presença de um novo paradigma formativo, fundamentado na perspectiva crítico-reflexiva. Em suas análises sobre formação de professores, Tardif (2000) destaca que a prática docente não se resume a um espaço de aplicação de saberes, mas defende que essa prática, é também, um palco de produção de saberes referentes à profissão professor, referendando que os professores são sujeitos do conhecimento, que possuem saberes específicos relativos ao seu fazer pedagógico.

Neste âmbito, concordamos com Garcia (2008) ao afirmar que a alfabetizadora no exercício da prática docente é portadora de teorias adquiridas na formação inicial, teorias atualizadas a cada dia, por meio das relações com as crianças na sala de aula e com seus pares nas reuniões pedagógicas, nas experiências que vive dentro e fora da escola, nas leituras que faz, nos cursos de formação continuada que participa, nas reflexões que produz. Diante de nosso entendimento, dizemos que se a professora não compreender o que está fazendo, sua prática docente será resumida a uma reprodução de hábitos ou se sustentará em respostas vindas de ordens externas. Para que a prática docente seja crítica, reflexiva, criativa, ética e profissionalmente responsável é necessário que os professores (alfabetizadores) conheçam a realidade que circunda a vida do aluno e analisem os pressupostos de qualquer proposta pedagógica para alfabetização, avaliando suas possíveis consequências.

O que advogamos em relação à prática docente alfabetizadora nos faz lembrar que as teorias e o pensamento educativo se apresentam, em muitos casos, como legitimadores de realidades e de projetos com uma autoridade técnica que ocultam as dimensões éticas, sociais, pedagógicas e profissionais inerentes às propostas educativas que a subsidiam. Por esta razão, é necessário que o alfabetizador analise os problemas e as práticas que produzem para dar conteúdo e sentido à realidade do ensino, que os professores olhem mais cuidadosa e atentamente para o contexto educacional e, quando necessário, busquem novos direcionamentos para diversificar e enriquecer, sempre mais, sua prática docente. Não podemos deixar de considerar que a prática docente alfabetizadora ocorre em um espaço de transição, levando em consideração os modelos de práticas denominadas tradicionais e os

modelos mais inovadores. No contexto de nossas reflexões, referendadas nos estudos de Berehrs (2009), identificamos duas concepções de prática. A primeira dita reprodutora e a segunda voltada para a produção do conhecimento.

A autora constata que no modelo tradicional a prática leva à reprodução do conhecimento e tem suas bases no paradigma newtoniano-cartesiano, fortemente influenciado pelo pensamento positivista. Esse paradigma fragmenta a prática docente em teoria e prática. A prática docente alfabetizadora, sob as orientações desse paradigma, centra-se em metodologias que valorizam a cópia, a memorização e a passividade do aluno, além de favorecer o autoritarismo do professor. O trabalho docente vincula-se a uma atividade técnica, na qual o professor figura apenas como transmissor de conhecimentos que o aluno deverá assimilar. Nesses moldes, efetiva-se a fragmentação do ensino, distanciando a prática do professor da dimensão formadora, cumprindo apenas a dimensão intelectual do processo.

Sobre as práticas inovadoras, a autora destaca que estas se caracterizam pela ênfase na produção do conhecimento. Destaca que esta concepção de prática está baseada no paradigma da produção do conhecimento, que distingue o conhecimento como provisório e relativo e busca estimular a análise, a capacidade de compor e recompor dados, argumentos e informações. Inferir, desse modo, que nessa concepção de prática, a produção do conhecimento se efetiva com autonomia, com criticidade, com criatividade e espírito investigativo, promovendo a interpretação do conhecimento e não apenas a sua aceitação. No âmbito da alfabetização, a opção por alfabetizar letrando, por intermédio de práticas inovadoras, parece-nos mais pertinente.

As análises de Schön (1997) sobre a prática convergem com nossas proposições, pois valorizam a reflexão na sala de aula, defendem a formação baseada na epistemologia da prática para que o professor busque entender o processo de aquisição do conhecimento do aluno, ajudando-o a articular seu conhecimento-na-ação com o saber escolar. Esta forma de ensinar encaminha para a reflexão-na-ação, que requer do professor uma capacidade de focar a atenção no aluno, “[...] tendo noção do seu grau de compreensão e de suas dificuldades” (SCHÖN, 1997, p. 82). Diante das considerações do autor, compreendemos a necessidade de projetar e de trabalhar com uma prática docente alfabetizadora em uma perspectiva crítica, reconhecendo a unidade teoria/prática, a partir da compreensão do contexto histórico-social, para que seja possível ao professor identificar o potencial transformador de suas práticas.

Considerando essas ideias, a expectativa é que o alfabetizador seja capaz de (re)construir saberes, de questioná-los sempre e que busque de forma permanente, por meio da reflexão crítica, redimensionar a prática, pois só assim será aprimorada e terá sua

identidade ressignificada. Gauthier et al (1998, p. 352) afirmam que o professor, no dia a dia em sala de aula, não pode contar apenas com saberes técnicos e formalizados, precisa ter atitude de prudência, recorrer à sabedoria prática, haja vista que “[...] a prática pedagógica é demasiado complexa, demasiado inserida na contingência para ser totalmente aprendida pela ciência”. A prática docente deve expressar a ressignificação do processo educativo e das práticas de ensinar. Deve conter a elaboração de propostas de ensino que permitam ao professor estabelecer pontes entre sua história, sua aprendizagem ao longo da vida com as teorias e as práticas de seus pares e de seus alunos.

Corroborando a compreensão de prática docente alicerçada na reflexão crítica, Freire (1996) aponta novas possibilidades, novas formas de pensar e novas formas de encarar e de agir diante dos problemas dessa prática. Afirma que é refletindo criticamente sobre a prática de ontem e de hoje que podemos aperfeiçoar a prática futura. Nesta acepção, o conhecimento teórico/prático do alfabetizador precisa orientar sua prática docente, porém esta prática precisa ser o núcleo em torno do qual gira a proposta pedagógica da escola, uma vez que o conhecimento teórico só se torna útil diante de problemas concretos. Pérez-Gómez (1995), também, contribui com essa reflexão ao afirmar que o pensamento prático não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido. Lembra que a prática requer um processo de investigação e não um contexto de aplicação de teorias, o que é realçado por Pimenta et al (2010, p. 92) quando afirmam “[...] a prática é considerada mera aplicação ou degradação da teoria”.

Entendemos que a prática docente alfabetizadora é uma produção humana de base científica e que tem compromissos com a aprendizagem e com o desenvolvimento intencional dos educandos. Por isso, concordamos com Maldaner (2000) ao propor que os professores devem possuir conhecimentos específicos e que dominem o campo epistemológico. Sugere que sejam constituídas equipes interdisciplinares ou mesmo transdisciplinares, no sentido da promoção de compreensões relativas a um campo de conhecimento sob o ponto de vista epistemológico. Conforme esse autor, se a prática docente está inserida em uma prática educativa pode ser permanentemente questionada e reinventada, por se configurar como uma prática humana, portanto, histórica e cultural. Significa que pode ser diferente, mas precisa ser produzida na interação entre sujeitos que se identificam em uma comunidade de produção de saberes e conhecimentos.

Nesse âmbito, dizemos que prática docente alfabetizadora é a ação educativa, sistemática e intencional cujo objetivo é ampliar as vivências das crianças com a leitura e com a escrita, não apenas para que consigam codificar/decodificar, mas para que sejam leitores e escritores competentes.

Ao considerarmos os objetivos da prática docente alfabetizadora, compreendemos que o profissional docente deve ficar atento à dimensão social da alfabetização, o que permite um trabalho com a leitura e a escrita como meios de integração entre indivíduos nas diferentes práticas sociais, contribuindo para o exercício da cidadania. Conforme Cagliari (2009), a alfabetização é um dos momentos mais importantes da formação escolar de uma pessoa. Enfatiza, a esse respeito, que o acesso ao saber acumulado é umas das maiores fontes de poder na sociedade. Desse modo, defende que a alfabetização oportunize aos alunos a aprendizagem da leitura e da escrita, de modo que exerçam diferentes usos significativos da cultura escrita, vivenciando diferentes práticas de letramento.



3 FORMAÇÃO E LETRAMENTO DE ALFABETIZADORES

Letramento [...]

É uma receita de biscoito.

uma lista de compras, recados colados na geladeira,

um bilhete de amor,

telegramas de parabéns e cartas

de velhos amigos.

(Kate M. Chong. O que é letramento?)



CAPÍTULO III

FORMAÇÃO E LETRAMENTO DE ALFABETIZADORES

A formação de professores assume diferentes papéis relativos à cultura profissional docente. É entendida como o conjunto de conhecimentos, competências e habilidades vinculadas à profissão. Em relação à formação inicial, o que se espera é a socialização de conhecimentos profissionais voltados para as diversas dimensões (técnica, humana e político-social) da profissão professor. A formação continuada cumpre a tarefa de subsidiar a prática docente, considerando a unidade teoria/prática para o fortalecimento dessa prática. É importante que essa formação tenha como ponto de partida o saber experiencial dos professores, que são produzidos nas mais diversas situações que vivenciam na sala de aula.

Esses processos formativos, seja formação inicial, seja formação continuada, assumem responsabilidades com a produção e/ou ampliação dos conhecimentos profissionais docentes e, de modo específico, constituem espaços de letramento de professores. O letramento refere-se às práticas sociais de usos da linguagem escrita. A formação de professores oportuniza a elevação do nível de letramento, na medida em que propicia a participação em diferentes eventos de utilização da leitura e da escrita. Street (2014, p. 41) menciona que as agências formadoras precisam “[...] desenvolver estratégias para programas de alfabetização/letramento que lidem com a evidente variedade de necessidades letradas na sociedade contemporânea”.

Nesta perspectiva, no presente capítulo, analisamos a formação como contexto de conhecimentos profissionais a partir dos pressupostos da teoria crítica, que em relação à formação compreende os professores como intelectuais críticos e no que se refere ao letramento enfatiza os aspectos ideológicos das práticas leitoras e escritoras. O capítulo está organizado em duas seções. Na primeira seção abordamos a formação e o letramento de professores em uma perspectiva crítica. Para o desenvolvimento dessa abordagem, analisamos a formação de professores, recorrendo, entre outros, aos seguintes autores: Zeichner (1993), McLaren (2000), Freire (2011, 2014, 2015) e Giroux (1997). Acerca do letramento o estudo fundamenta-se em Street (2014), Lopes (2004) e Soares (1989; 2010; 2014).

A segunda seção, intitulada “letramento de alfabetizadores: desafios e perspectivas”, discorre sobre a especificidade da formação de alfabetizadores e os desafios inerentes a essa perspectiva, tanto em relação aos conhecimentos necessários as suas práticas docentes, quanto no que se refere à formação para atuação como formadores de alunos leitores, por

entendermos que esse profissional se encontra imerso nas complexas questões relativas à leitura e à escrita dentro e fora da escola.

3.1 Formação e letramento de alfabetizadores em uma perspectiva crítica

Nas sociedades letradas, a linguagem escrita assume diferentes funções. Por exemplo, a escrita serve para entretenimento, para apropriação de conhecimentos e informações, para auxílio à memória, entre outros. Neste aspecto, considerando que a prática docente por sua inserção nessa sociedade é marcada por diferentes usos da linguagem escrita, emerge a necessidade de analisar a formação de professores em suas relações com o letramento. Esta análise é pertinente em face da atuação desses profissionais como agentes letradores. Os professores exercem uma atividade na qual a leitura e a escrita possuem uma ampla utilização. Essa utilização da escrita e da leitura nas instituições educativas materializa o que denominamos letramento escolar e/ou letramento acadêmico.

Embora as instituições educativas sejam palcos dessa modalidade de letramento, questionamos acerca da possibilidade de que essas instituições educativas utilizem a leitura e a escrita como práticas sociais. Os novos estudos de letramento apontam para uma visão mais ampla do letramento como práticas sociais, focalizando a natureza histórico cultural da leitura e da escrita, assim como dos múltiplos letramentos que podem ocorrer na sociedade. Rojo (2012) utiliza o termo multiletramentos fazendo referência tanto à multiplicidade cultural quanto à semiótica de constituição dos textos.

Esta visão abre espaço ao entendimento de que a leitura e a escrita associam-se ao social e ao cultural em contextos marcados pela diversidade. Estes são aspectos que nos levam a refletir sobre a importância da formação do professor hoje. Tratar da formação professores envolve uma série de exigências para que o processo se efetive atendendo as demandas da profissão na contemporaneidade, no que concerne aos conhecimentos profissionais. Dentre as exigências referentes ao conhecimento da profissão vincula-se o letramento do professor alfabetizador, que deve acontecer, no âmbito da formação, orientado por diversas práticas leitoras e escritoras referenciadas pelos usos e funções sociais da escrita.

No processo de formação docente, faz-se necessária a preocupação das agências formadoras a produção escrita dos professores atrelada ao seu fazer pedagógico e às dimensões sociais da escrita. Ou seja, deve ser cultivada nos professores alfabetizadores a compreensão de que leitura e escrita compõem sua preparação para constituir-se alfabetizador, agente letrador de seus alunos no ciclo de alfabetização. Santos (2013) acredita

que o profissional docente deve ter consciência de que sua formação é permanente, é integrada ao dia a dia das escolas e em outras práticas, consolidando uma perspectiva de resignificação da cultura profissional. Deste modo, é importante situarmos quem forma e como se formam os professores.

Se quisermos realmente reduzir os índices de analfabetismo em nosso país, com educadores sérios e crianças fortalecidas em seus direitos à educação, é preciso investir na formação de professores para que exerçam a função de mediadores no letramento de seus alunos. Para responder a essa finalidade, a formação precisa acontecer numa perspectiva crítica, conforme propõem autores como Zeichner (1993), Freire (2011) e Giroux (1997).

Zeichner (1993), por exemplo, dentro desta perspectiva, discute a formação do professor voltada para a prática reflexiva, sinalizando que a atenção deste profissional, pode estar voltada tanto para dentro, para a sua própria prática, como para fora, para as condições sociais nos quais situa essa prática. Compreendemos que o letramento docente, neste ponto de vista, remete para o caráter político e social do professor, porque segundo o autor a reflexão não pode ignorar questões como a natureza da escolaridade e do trabalho docente ou as relações entre raça e classe social por um lado e o acesso ao saber escolar e o sucesso escolar por outro.

Diante disso, evidenciamos que a formação de professores deve acontecer visando construir uma postura docente que incorpore as novas práticas de letramento. Isto se justifica porque o professor é um profissional que trabalha com esferas sociais em várias culturas e com os gêneros textuais que delas emergem e nelas circulam, servindo como ponte de ampliação e construção de letramentos para seus alunos. Atrelada à formação do professor, em uma perspectiva crítica, deve haver o preparo docente para construir atitudes e posturas sem preconceitos, para que possam formar cidadãos com a consciência social e que valorizem sua cultura. No contexto da sociedade capitalista, envolvida em complexos processos de disputas e de arbitragem de interesses, é necessária a figura do professor crítico e reflexivo, capaz de atuar num ambiente cheio de controvérsias, de observar os fenômenos e de refletir sobre eles propondo soluções.

Para que o docente exerça sua atividade docente é importante que seus alunos o tenham como modelo de cidadão participativo e autônomo na sociedade, e a rigor, encontram-se inseridas atividades letradas onde transitam valores e ideologias. Partindo deste princípio, deparamo-nos com a necessidade de uma formação que atenda a essa demanda. Conforme Brito (2003), a adequada formação do professor alfabetizador contempla, entre outros, os saberes relacionados ao funcionamento da escrita (sua natureza, suas funções sociais) que

podem torná-lo competente em sua prática alfabetizadora, percebendo com clareza como se dá a aprendizagem da escrita, posturas que o alfabetizador deve assumir diante das escritas infantis, percebendo que a linguagem do aluno constitui uma variedade linguística e, por isso, precisa ser respeitada. A formação do alfabetizador necessita de uma base ampla de saberes, envolvendo a cultura da profissão, a cultura geral e os saberes peculiares à alfabetização. Neste entorno, o conhecimento linguístico sobre o universo da alfabetização necessariamente faz parte da leitura de formação do professor alfabetizador.

Neste âmbito, é pertinente analisarmos as considerações de Liberali (2008) ao discutir a perspectiva sócio-histórico-cultural, cujo processo encaminha para o desenvolvimento de ações que constituem a si próprio, os outros e a sociedade. Compreendemos que as necessidades vividas pelos grupos sociais (formação voltada para a transformação social, que vise à formação de cidadãos críticos e ativos) remetem a ações e mobilizações dos diversos participantes nesse processo (estudiosos da área, agentes dos discursos oficiais que sugerem reformas educacionais e implantação de políticas públicas, a sociedade em geral). Por esta razão, é importante ter em vista as ações que são mobilizadas na formação de professores. É importante considerar o espaço de trabalho no qual desempenha suas atividades, tece reflexões sobre o seu processo de formação profissional, sobre o papel que exerce na prática, incluindo as relações que estabelecem na sociedade. À medida que conhecermos os professores, suas experiências em relação às práticas de leitura e as múltiplas histórias que compõem sua formação, melhor compreenderemos os processos de letramento e a relação com sua formação.

Compreender os processos de letramento dos professores e a relação que estes processos articulam com sua formação permite identificar se há ou não autonomia em seu trabalho perante sua prática docente, e se suas ações docentes possuem valores vinculados aos interesses coletivos. Freire (2014), por exemplo, propõe a partir de suas convicções políticas e filosóficas um profundo respeito pela autonomia do educador e respeito pela identidade cultural dos alunos. Conforme o autor, o respeito a essa identidade cultural implica respeito pela linguagem do outro, cor, gênero, classe e capacidade intelectual do outro. Portanto, na formação do professor é preciso que seja estimulada sua percepção e reflexão crítica sobre os letramentos que oferecem aos seus alunos, impulsioná-los a promover mudanças em sua ação docente, com vistas a garantir maior motivação e bons resultados no desenvolvimento do letramento dos alunos, atentando para o necessário respeito à realidade social.

É importante ressaltar que houve época em que o docente, quando posicionado junto ao aluno, era percebido como a pessoa que sabia as coisas, o saber do professor não era

questionado. O mau desempenho do aluno era atribuído a fatores como pobreza, carência alimentar, saúde e família. As décadas de 1960 e 1970 (século XX) destacaram-se como o período de ouro do tecnicismo materializado no Brasil, revigorado pela Lei 5692/71. Na década de 1980 era cobrada a competência técnica, que passa a ser modelo profissional a ser adquirido pelos professores. Neste período destaca-se, juntamente com a técnica, o avanço do autoritarismo.





Na contemporaneidade, entretanto, é preciso considerar a prática pedagógica permeada por novas demandas de letramento, novas linguagens e tecnologias e diferentes interações, que exigem um movimento contínuo de formação. Este movimento de formação exige o rompimento com o paradigma da racionalidade técnica por não atender aos problemas complexos surgidos na prática docente dos professores, por limitar, ao reduzir o professor a um simples executor de tarefas, de aplicador dos conhecimentos científicos, como solução para os problemas reais vividos na ação docente.

Diante desta realidade, para além da racionalidade técnica, surge uma nova proposta de epistemologia da docência, a perspectiva do professor reflexivo. A esse respeito, comporta destacar Imbernón (2010). Conforme seu postulado, o paradigma da racionalidade técnica foi tão difundido que até hoje se estende e influencia profissionais do magistério, não obstante o domínio da técnica, dá início a questionamentos acerca da autoridade e do saber docente. Nos anos 1990, vulgariza-se o ato de refletir sobre o processo educativo e entra em cena o modismo do “professor reflexivo”.

Este modismo é resultado da apropriação indiscriminada e sem críticas às ideias acerca do professor reflexivo, sem a devida compreensão em torno das origens e do contexto que as originaram, evidenciando uma clara banalização da perspectiva da reflexão. E a formação que almejamos focaliza que o letramento do professor seja significativo, que faça uma leitura positiva da escola, ler, portanto, a “[...] escola e os sujeitos que nela estão a partir do que eles fazem e produzem e não a partir daquilo que não fazem ou não produzem” (GUEDES-PINTO; GOMES; SILVA, 2005, p. 71). Diante da importância do letramento para a vida dos professores e dos alunos, propósito que consignamos como legítimo, porque o letramento para o docente, pensado apenas no âmbito da tecnologia, das capacidades de leitura e escrita na prática docente, não lhes assegura tornar-se efetivamente atuantes, ou seja, a agirem com criticidade e reflexão nas práticas sociais das quais estão imersos seus alunos. Por esta razão, não podemos abrir mão de formar professores críticos reflexivos como requisito para atuarem em sua ação docente.

Para melhor compreendermos a ideia de professor reflexivo, apresentamos alguns conceitos, interpretações e críticas efetuadas por alguns pesquisadores/ estudiosos desta temática, conforme se encontram reunidos no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1- Síntese do Pensamento dos autores

<p>Dewey (1996)</p> 	<p>Usa a expressão pensamento reflexivo, argumenta que pensar é algo que ocorre naturalmente e se apresenta nas formas de pensamento automático, pensamento imaginativo e crenças. Dentre as três formas de pensamento, destaca o pensamento imaginativo como um exercício preparatório que promove o pensamento reflexivo. Argumenta que o pensamento reflexivo é desencadeado por uma situação problemática, que, a partir de observações e experiências anteriores, permite a elaboração de hipóteses e ideias que são colocadas em prática, até que se resolva o problema que deu origem à reflexão.</p>
<p>Schön (2000)</p> 	<p>Discute o profissional reflexivo cuja ideia central consiste na afirmação de que o aprendizado na formação de profissionais ocorre como resultado de reflexões, desenvolvendo novos raciocínios, novas maneiras de pensar, de compreender e agir diante dos problemas. Evidencia que a reflexão deve acontecer a partir de situações práticas reais, para tanto, defende três níveis distintos de reflexão. O primeiro, reflexão na ação, ocorre no decurso da ação sem interrompê-la, quando o profissional vivencia situações novas que extrapolam suas experiências prévias, tendo, porém, o conhecimento como base para sua ação. Pode ser considerado como um processo mental quase que automático.</p> <p>O segundo nível de reflexão, denominado de reflexão sobre a ação, compreende o movimento de reconstrução mental da ação, analisando-a de forma retrospectiva, atrelando-a à vivência, ao repertório de experiências práticas. Acontece de modo intencional, exige do professor pré-disposição e boa vontade. O terceiro nível apresenta a reflexão sobre a reflexão na ação, corresponde ao processo que, com base no conjunto de reflexões, leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir sua forma pessoal de conhecer.</p>
<p>Contreras (2002)</p> 	<p>Apresenta a discussão sobre o professor reflexivo e crítico. Argumenta que o profissional docente tem a tarefa de permitir a integração entre a prática e os referenciais teóricos, e construir saberes, por intermédio de uma relação dialógica em que a teoria embasa a prática e a prática questiona a teoria. O ensino reflexivo deve estar associado à reflexão crítica, que atua nos níveis das condições éticas e políticas da própria prática, cujo espaço não deve ficar limitado à sala de aula. As relações escola e comunidade devem ser estabelecidas porque a prática reflexiva não se realiza fora do contexto social no qual ocorre. Nesta perspectiva, o professor reflexivo é considerado, também, um intelectual crítico, cujo ensino é dirigido à emancipação individual e coletiva.</p>
<p>Alarcão (2001)</p> 	<p>Discute a escola reflexiva na condição de um organismo vivo e atuante, que precisa se interrogar e buscar sua transformação como instituição autônoma, responsável e educadora, cujo projeto seja resultado coletivo gerado do pensamento e da prática reflexiva. Objetiva a transformação da escola por meio da ruptura dos processos educacionais que privilegiam a racionalidade e o pensamento lógico-matemático, que não potencializam o desenvolvimento global do ser humano.</p>

Fonte: a autora, a partir de consulta bibliográfica (2016).

Diante dos conceitos, referendados por seus autores, compreendemos que as diversas ações que o professor assume em torno da reflexão crítica evidenciam um aprendizado concreto. Dewey (1959), por exemplo, se reporta ao pensamento reflexivo como algo que ocorre naturalmente, a partir de observações e experiências anteriores. Schön (2000) corrobora com Dewey à medida que este afirma que o aprendizado é o resultado de reflexões. Prosseguindo com nossa análise, compreendemos que a expressão reflexivo permite um conceito que alça uma dimensão ampla quando acrescenta a ação reflexiva ao “professor reflexivo e crítico”, expressão usada por Contreras (2002) e a “escola reflexiva”, expressão usada por Alarcão (2001).

Ambas as dimensões oferecem um caráter transformador para o ensino e para a prática do professor. Este, portanto, resulta num processo de letramento que, decerto, alcançará uma proposta de letramento mais justa e transformadora, rompendo as barreiras que impedem de tornar crítico o trabalho dos professores, no contexto de sua prática. Pois somente por meio da reflexão, particularmente a reflexão crítica, será possível criar espaço de crítica e reflexão na prática docente e, assim, tornar os docentes capazes de incrementar, no contexto social, os letramentos críticos, de lidar com textos e discursos tidos como superiores, bem como perceber as ideologias presentes nesses discursos.

Frente ao exposto, reconhecemos a importância do letramento do professor alfabetizador, seja na formação inicial, seja na formação contínua, cuja forma pode ser realizada por meio da utilização da escrita (narrativas) sobre acontecimentos relevantes no espaço docente de professores efetivos ou professores em estágio supervisionado, enquanto meio para a reflexão acerca das experiências vividas pelos professores. Inferimos, desse modo, que a reflexão (crítica) possibilita que os professores analisem sua ação, tornando-se pesquisadores de sua própria prática docente, buscando autonomia e emancipação em relação ao papel que desempenham em sua prática e na própria sociedade, exercitando sua condição de profissional que estimula o pensamento, o raciocínio e a reflexão, facilitando a aprendizagem de seus alunos.

Para enriquecer nossa discussão sobre a reflexão do professor, utilizamo-nos das ponderações de Brito (2011, p. 21) ao considerar que:

[...] o sujeito em formação necessita dialogar com sua prática, com a construção de sua professoralidade, envolvendo-se na reelaboração de suas teorias, de suas práticas, de suas aprendizagens e de seus saberes docentes, na perspectiva de compreender as diferentes nuances do trabalho docente e,

de forma análoga, com a intencionalidade de reconstrução do saber, do saber ser e do saber fazer.

No contexto dessas análises, a autora deixa evidente a importância de exercitar a capacidade de reflexão crítica na/sobre a prática, na intenção de reconstruir os saberes, condição que se efetiva pela construção e reconstrução de suas concepções em torno da aprendizagem. Comungando com este aspecto ressaltado, defendemos que a prática reflexiva propicia situações formativas que promovem mudanças nos modos de ser e agir, possibilitando a conquista da autonomia e permitindo que os professores reelaborem suas concepções sobre letramento. Este processo é fundamental e se configura num instrumento de colaboração para o desenvolvimento dos educandos, conduzindo-os a elevarem suas capacidades, competências e habilidades diversas para atendimento às variadas demandas sociais da leitura e da escrita.

Quando o professor faz uso da escrita para realizar observações sobre os alunos quanto aos avanços e dificuldades, assim como ao registrar práticas alternativas que vislumbrem melhorar sua ação pedagógica e a aprendizagem dos alunos, emerge a reflexão e a possibilidade de ressignificação dos saberes e da prática docente. Para Giesta (2005), a reflexão é mola propulsora da formação do professor.

Este ideário remete-nos à compreensão acerca da reflexão da, na e sobre a prática pedagógica alfabetizadora como um movimento que transforma o professor ao longo de sua atuação na direção do que deseja vir a ser. Evidencia as potencialidades e as condições contextuais nos quais esta transformação acontece e, explicitamente, reconstrói suas concepções, fator importante dentro do processo educativo.

Portanto, o letramento do alfabetizador, mediante nosso entendimento, deve ser atravessado por uma formação de profissionais com espírito crítico, capaz de promover leituras do contexto social que instrumentalize o docente para atender à diversidade presente no seu espaço de atuação. É preciso que os saberes, a prática docente e a formação propiciados aos professores estejam subsidiadas pela atividade humana transformadora dos modos de ser, pensar e agir, com a finalidade de libertação das relações de dominação e de formação para a cidadania.

Neste prisma, trazemos as reflexões de McLaren (2001) ao considerar que a pedagogia crítica tem se constituído como uma forma de navegar através das tecnologias de poder e que sua força reside na capacidade para fortalecer o princípio da justiça social e para levar esse princípio ao domínio da esperança.

Buscar a realização do trabalho docente, na perspectiva da teoria crítica, justifica-se por articular-se ao compromisso ético e à justiça social. Diante da realidade atual precisamos encontrar alicerce nesta modalidade de educação frente à globalização. Vale destacar que, nos anos 2000, percebemos que as mudanças ocorridas no mundo não se reduziram a setores sociais, como os referentes à política e à economia. As mudanças ganham uma dimensão global, repercutindo na cultura da escola e nas políticas educacionais de modo muito expansivo. Entram em evidência novas demandas sociais, políticas e econômicas, que exigem dos professores mudanças nas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, atingem o campo de formação de professores.

Consideramos, desse modo, que a formação acadêmica de profissionais da educação possui basicamente duas etapas: a inicial e continuada. Silva (2005) coloca que a formação do professor é um processo contínuo e não acontece só como momento inicial, ou seja, nos cursos de formação inicial. Essa formação é contínua e precisamos pensar em que condições está acontecendo. Fica claro que se faz necessário compreender o que está sendo feito, efetivamente, para tornar o trabalho dos professores mais crítico no contexto da sua prática, de forma que superem os dilemas que acompanham a rotina de seu trabalho.

Reconhecemos que os conhecimentos adquiridos no curso de formação inicial não atendem integralmente a complexidade da prática, revelando-se necessário que após iniciar seu trabalho, o docente busque continuamente a formação porque a prática coloca-o diante de desafios constantes levando-o à busca da reelaboração de seus conhecimentos. É importante que na formação inicial haja o despertar da consciência sobre a realidade da sala de aula e para a necessidade do investimento em conhecimentos no decorrer do exercício da profissão, para não incorrer na frustração das expectativas do futuro professor. Silva (2005), em suas análises, dispõe que as tradições escolares, sobretudo aquelas divulgadas pelos professores mais antigos, podem levar a um despojamento do saber academicamente construído.

O jovem professor, imbuído dos ideais pedagógicos apreendidos na formação e cheios de perspectivas de transformação da escola, encontra uma escola fechada, dominada por regras, orientações, solicitações e hábitos que vão desmentindo essas perspectivas iniciais, sofrendo o choque da realidade. Para Nóvoa (2009, p. 38), um dos momentos sensíveis na formação de professores é a fase correspondente aos primeiros anos de exercício docente. Considera que grande parte da nossa vida profissional joga-se nesses anos iniciais e na forma como nos integramos à escola e ao professorado. Deste modo, “[...] este momento deve ser organizado como parte integrante do programa de formação em articulação com a licenciatura e o mestrado”. Essa proposta visa reduzir o fosso entre a formação e a profissão em seu

contexto real, aproximá-las de forma a garantir uma presença maior da profissão nos espaços de formação.

Portanto, alternativas são necessárias para eufemizar o choque com a realidade. A esse respeito, Nóvoa (2009, p. 39) sugere a proposta de “[...] estimular junto dos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de auto-formação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre suas próprias histórias de vida pessoal e profissional”. Em nossa compreensão, a construção das narrativas se configura em auto formação na medida em que possibilitam a reflexão crítica e a elaboração de um conhecimento pessoal no interior do conhecimento profissional, além de constituir uma atividade de letramento do professor, de forma contextualizada com a sua profissão. Acerca deste propósito, o autor advoga que o registro escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira maior consciência de seu trabalho e de sua identidade como professor.

Em consonância com o pensamento de Silva (2005) e Nóvoa (2009), reconhecemos que é importante criar, na formação inicial, espaço de crítica e de reflexão coletiva, aproximando os alunos, futuros professores, do *locus* concreto da escola, aproximando-os dos conflitos e dos impasses inerentes à profissão, de maneira que, também, conheçam as condições de trabalho que vivenciam os professores, fazendo-os perceberem que a formação contínua configura um caminho necessário a ser seguido após o término do curso. Para aqueles que estão na formação inicial do magistério, Kleiman (2007) destaca o quão é importante o papel do formador universitário:

[...] os saberes acadêmicos e a familiaridade com diversas práticas de letramento, inclusive as acadêmicas, são ainda importantes, mas essencial é a atitude de um professor, que, sabendo-se em contínuo processo de letramento, aventura-se a experimentar e, com isso, a continuar aprendendo com seus alunos, através de práticas letradas que motivam o grupo todo e atendem, ao mesmo tempo, interesses e objetivos individuais e assim, formam leitores, despertam curiosidades, dão segurança a escritores iniciantes [...]. (KLEIMAN, 2007, p. 21).

Vimos a complexidade que envolve a formação docente e que a aprendizagem acontece não somente para o aluno, mas também a quem exerce o papel de ensinar. Cabe ao formador preparar o aluno, futuro-professor, para analisar criticamente o texto e o contexto que vivencia à luz das teorias acadêmicas de referência, contribuindo para o aprimoramento da própria prática alfabetizadora. Ou seja, formar um alfabetizador, não deve reduzir-se à

preparação do professor para somente ensinar seus alunos a ler e a escrever, mas prepará-los para que saibam fazer uso dessas ferramentas em seu contexto social.

Nesse entendimento, defendemos que na formação inicial de professores alfabetizadores haja atenção com o letramento desse profissional porque os primeiros anos de exercício desse profissional são marcantes e significativos para sua prática. Na formação, as atividades de escrita e de leitura precisam focalizar não somente as atividades de conhecimento, mas também atividades que cheguem ao plano da ética profissional. Estamos numa época marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores e os professores precisam estar preparados para enfrentar esse conjunto de dilemas. São estas as demandas contemporâneas para um professor alfabetizador, cujo nível de letramento contemple as exigências sociais que envolvem a língua escrita, precisamos de alfabetizadores letrados em sua plenitude.

Estas são referências que justificam a importância em promover continuamente a formação contínua. Por ser sucessiva à formação inicial, adquire estatuto diferenciado. A formação contínua deve originar-se das necessidades dos professores, partindo da análise da situação de seu trabalho, em negociações presentes nos diferentes interesses sociais, como em atividades de interesse intelectual, rotina diária, entre outros. Silva (2012) e Formosinho (1991), embora usando diferentes terminologias para essa formação (contínua e continuada, respectivamente), dispõem informações importantes a respeito dessa modalidade formativa.

Silva (2012), a esse respeito, destaca que a formação contínua é um processo permanente de estudos após ingresso na docência, constituindo ampliação das possibilidades de conhecimento, tornando-se uma espécie de apoio ao professor para romper com o isolamento profissional e desenvolver estratégias formativas aliadas à autoformação. Formosinho (1991) argumenta que a formação continuada é sequencial à formação inicial e claramente distinta desta. O conceito de formação contínua distingue-se do conceito de formação inicial pelos conteúdos ou metodologias de formação, como também pelos destinatários.

É importante realçar que a formação contínua é oferecida a pessoas adultas, com experiência de ensino, o que influencia os conteúdos e as metodologias desta formação por oposição às da formação inicial, oferecida geralmente a jovem sem experiência com a prática docente. Esses aspectos nos fazem refletir que o modo de vivenciar a escrita e a leitura devem ser reconstruídos e reelaborados nos diferentes tempos e espaços. Isto implica a necessidade de formação permanente do professor, seja no exercício de sua prática docente, seja em curso de formação inicial ou nas formações contínuas.

Neste aspecto, compreendemos que a formação deve ser inerente à profissão professor. Brito (2011) destaca que o ser professor configura-se como um devir, uma construção permeada por aprendizagens que se efetivam em situações diversas. Cita como exemplo o fato dos professores aprenderem em situações formais, sistemáticas e organizadas (os cursos de formação inicial e continuada entre outros). Enfatiza que aprendem, também, em situações informais de modo autônomo e independente, na interação com os alunos e com os pares, adquirindo autonomia na tomada de decisão acerca do que necessitam e do que desejam aprender. Trata-se, neste sentido, de aprendizagens referentes ao professor alfabetizador, articulado aos conhecimentos relativos às situações de ensinar/aprender que reelaboram as teorias que fundamentam as práticas de alfabetização e o letramento nos anos iniciais do ensino fundamental.

Os conhecimentos teóricos adquiridos pelos alfabetizadores devem ser transformados na ocasião de ensino, considerando as capacidades e interesses dos alunos, seu grupo social e sua cultura. Este pensamento coaduna-se com os ideais da nova concepção de letramento, segundo advoga Lopes (2004) sobre esta questão. Considera que essa nova perspectiva social é resultante de posicionamentos e motivações a partir de análises e de novas posturas acadêmicas a respeito do universo da escrita. Diante desse redesenho, surgem novas discussões, favorecendo melhor compreensão da noção de letramento como uma prática social, que atua e se insere em diversos contextos da comunidade escrita.

Um aspecto que merece destaque diz respeito à contribuição que a formação de professores obtém a partir de interconexões das práticas dos diversos sujeitos que constituem as instituições formadoras, portanto, de uma “práxis pedagógica”. Esse ideário encaminha-nos para o entendimento da formação como uma necessidade que requer o desenvolvimento de uma consciência crítica, que caminhe em direção à unidade teoria/prática para revelar-se na prática docente.

É importante que as necessidades dos professores sejam reconhecidas pelas instituições formadoras, bem como pelas instituições aos quais estão vinculados. Rodrigues e Esteves (1993) defendem que a formação contínua tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial, privilegiando a ideia de que sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial. Trata-se de um processo independente do momento e do tempo de serviço docente que o professor possui, quando em processo de profissionalização. Neste âmbito, cabe a preocupação com a eficácia e o sucesso das ações de formação porque há o perigo de que possam emergir discursos legitimando a análise de necessidades neste contexto. As autoras consideram que a

desigualdade é patente entre formador e formando, tanto no plano institucional como no plano pedagógico. Na prática, esta desigualdade legitima a manutenção do *status quo* e impõe grande rigidez ao sistema.

Desse modo, é necessário que o formador apoie o formando na identificação das suas necessidades, mediante a criação de espaços e momentos favoráveis à consciencialização de seus problemas, dificuldades e interesses, ao longo da formação. Nesta vertente, Rodrigues e Esteves (1993) abordam as vantagens e limitações na “construção” das necessidades. O quesito vantagem diz respeito ao fato de se pretender o desenvolvimento pessoal do formando, suscitando-lhe seu sentido crítico e interventivo. Enquanto no quesito limitações, aponta para a tendência que expressam necessidades vagas, imprecisas e indefinidas. Neste caso, ao pensarmos o professor e a sua formação, é coerente avaliar e analisar as marcas da lógica hegemônica presentes no contexto educativo e, seguidamente, agir em prol da formação docente que inclua todas as necessidades formativas: quer na formação inicial, quer na formação contínua.

Focalizando estudos de Formosinho e Machado (2009), percebemos uma contribuição significativa ao fomentar discussões sobre formação de professores, assim como críticas que são feitas ao formato bancário e à ineficácia da formação. Situam a educação bancária sendo aquela que cada professor, individualmente, procura ‘acumular’ conhecimentos que ‘aforra’ porque lhe dão ‘créditos’ e proventos na ‘carreira’, sem, no entanto, precisar mobilizar, em curto prazo, os conhecimentos acumulados. Neste viés, os formadores, denominados de “decisores”, apontam as necessidades da formação dos professores, colocando-os numa posição redutora e secundária neste contexto.

Compreendemos que nas instituições de formação de professores os eventos e as práticas de letramento promovido aos docentes devem responder aos interesses e necessidades docentes, com leituras vinculadas a contextos próximos do real, respeitando o conhecimento empírico que possuem. A formação docente corresponde a uma prática de letramento que concebe a leitura e a escrita como base para produção e ampliação de conhecimentos. Considera, nesse sentido, os fatores contextuais de vivências do professor relacionando-os com os aspectos cognitivos, de modo que não fiquem presos somente aos interesses de um sistema de dominação que compõe o espaço social e educacional.

A questão subjacente à formação neste âmbito remete ao que demarcam Giroux e McLaren (2000, p. 97) ao dizerem que “[...] os programas de formação de professores são destinados a criar intelectuais que atuem no interesse do Estado, cuja função social é basicamente sustentar e legitimar o *status quo*”. Esses autores advogam acerca da necessidade

de formarmos professores críticos, capazes de perceber os interesses implícitos nas instituições formadoras e nas políticas de formação implantadas na sociedade. Assim, lançam o desafio de chamar os educadores que utilizam a linguagem da crítica a ultrapassarem esta dimensão, depreendendo-se, portanto, de um discurso crítico que liga as escolas basicamente às relações de dominação. Propõem que esses profissionais não apenas teorizem sobre as escolas, mas que possam teorizar para as escolas. O propósito é, pois, o desenvolvimento de uma nova conceitualização da educação, seguida por uma abordagem crítica da formação de professores.

Essa compreensão justifica porque muitos autores têm defendido a formação contínua nos espaços escolares. Nóvoa (2009), por exemplo, advoga a favor de uma formação de professores construída dentro da profissão, ou seja, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tenha como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos. Desse modo, acrescenta, torna-se mais fácil para os professores perceberem as contradições presentes nesse processo, condições que os estimulam a olharem de maneira crítica para os mecanismos do sistema educativo. Entende, por conseguinte, que a ocorrência das formações continuada se efetiva no contexto escolar, possibilitando que todos alertem para os equívocos cometidos, viabilizando, sempre que necessário, projetar e executar intervenções.

Formosinho e Machado (2009) chamam atenção para o fato de os textos legais reconhecerem nos professores a função de agentes de mudança, enquanto as estruturas e as conjunturas do sistema se combinam para agir em sentido oposto. Em outros termos, a formação de professores que poderia ser para a mudança, caminha para um slogan enganador que expressa a frustração e o mal-estar que, geralmente, acompanham o sentimento docente. A formação articulada ao contexto de trabalho é necessária, integrando uma mesma dinâmica às pessoas e às escolas enquanto organização. O processo de formação em torno de projetos para a resolução de problemas deve operar-se com os próprios destinatários desses projetos, os professores. Imbernón (2010) argumenta que o futuro da formação continuada está na condição de que os professores assumam-se sujeitos da formação, compartilhando seus significados com a consciência de que todos somos sujeitos quando trabalhamos juntos, desenvolvendo uma identidade profissional, deixando de ser um mero instrumento nas mãos dos outros.

Um adequado modelo de formação produz efeitos de mudanças ao preparar os professores para o desenvolvimento de um trabalho em parceria com os demais professores e com outros atores educativos. Nesta direção, Ferreira (2009) aborda que as críticas ao sistema

escolar passaram a apontar a formação de professores como uma das principais causas da ineficácia do ensino e, também, como um dos principais remédios. A formação contínua voltada para a relação com a comunidade, tendo em vista a preparação dos professores para a atividade democrática nas escolas, tem um papel essencial para o sucesso de um trabalho em situação de parceria socioeducativa. Os artefatos de formação, nesta perspectiva, vislumbram sustentar um desenvolvimento profissional ancorado no desenvolvimento dos contextos onde ocorre a ação educativa, direcionada para o desenvolvimento das crianças e dos seus contextos vivenciais. Assim, declara sua visão em torno do contexto:

Ao contrário da formação inspirada no modelo escolar [...] corresponde a práticas formativas que se articulam com os contextos vivenciais dos actores educativos – pessoais, profissionais, pedagógicos, organizacionais e comunitários. Neste sentido, é reclamado de todos um papel activo de construtores de saber e não de meros consumidores passivos de programas de formação e “créditos” correspondentes. (FERREIRA, 2009, p. 342 -344).

Frente a esse entendimento, a formação em contexto representa uma alternativa viável que coloca o professor em condição de sujeito ativo, assumindo um papel relevante nesse processo. Defender uma perspectiva de formação em contexto implica opor-se à concepção que separa a formação e o trabalho, que entende a formação docente como uma atividade complexa que requer a reconstrução permanente da prática e dos saberes docentes, que precisa da reconstrução contínua dos conhecimentos, posto que são estes re(elaborados) no decorrer da formação do professor, formação esta que deve acontecer de forma coletiva, reflexiva e compartilhada. Assim, o processo formativo não deve ocorrer de forma isolada, mas por meio do compartilhamento de experiências e interações, ou seja, das relações que se efetivam e acontecem entre os docentes.

Para que se opere essa efetivação, é importante que além das leituras de textos, componentes teóricos científicos, os professores alfabetizadores sejam orientados, em cursos de aperfeiçoamento, a fazerem a leitura de vida dos alunos, do próprio contexto docente e de seu contexto social. Ou seja, o conhecimento acadêmico deve fazer parte da formação dos professores e de seu repertório de leitura, porém, junto devem considerar os conhecimentos que possuem os alunos e os conhecimentos dos professores adquiridos em sua ação pedagógica, abarcando sua trajetória de vida pessoal e profissional. Todos esses aspectos são considerados para que possamos alcançar o que propõem Giroux (1997), McLaren (2000) e Freire (1996, 2011, 1989): colocar nas escolas professores preparados para que possam ajudar

os estudantes a dominarem as ferramentas de leitura, de modo que esses alunos possam ler o mundo criticamente.

3.2 Letramento de alfabetizadores: desafios e perspectivas

Tem havido nos últimos anos, deste século XXI, um aumento expressivo no interesse dos pesquisadores pelo letramento, porém, discussões tendo como objeto o letramento do alfabetizador ainda são escassas. Os professores não compõem uma categoria isolada, são parte de um grupo e expressam esse pertencimento. Antes de serem professores foram sujeitos que nasceram no interior de uma classe, pertencentes a uma etnia e a um grupo social. A realidade é que professor enfrenta no contexto docente as mais variadas situações de uma realidade perversa, que tem tornado um verdadeiro desafio exercer a prática frente à crise da democracia, à intolerância, às diferenças, tanto raciais quanto de gêneros. Diante de tudo isto, medidas de intervenção são necessárias para que sejam reduzidas a marginalização e a exclusão dos sujeitos. Neste contexto, o professor alfabetizador tem um compromisso político de lutar contra as marcas das injustiças que se voltam para os nossos alunos, vítimas de preconceitos e discriminação, impedidos, muitas vezes, de exercer seu direito de aprender.

Com vistas a aprofundar as discussões que orientam para uma pedagogia que busque a emancipação, apoiamo-nos em estudos de McLaren (2000) e Adorno (1995) entre outros, para iluminar os caminhos teóricos discursivos baseados na teoria crítica. O primeiro propõe uma pedagogia que respeite a diversidade cultural, para ele a pedagogia crítica fala para e pelos marginalizados e excluídos. O segundo oferece uma teoria do conhecimento que ultrapasse as realidades sociais opressivas e as manipulações ideológicas, cuja essência nos conduz à compreensão do importante papel que o professor assume na educação.

Nesta seção, articulamos a reflexão dos autores aos nossos estudos sobre o letramento de alfabetizadores, buscamos compreender de que forma se configura uma pedagogia que recuse a forma como vem sendo empregada a ação educativa em nossa sociedade. À luz de Adorno (1995) e McLaren (2000) compreendemos que o grande desafio para que alcancemos esta forma de educação reside numa pedagogia que respeite as diferenças de opiniões, raças e etnias. Sabemos que uma educação sem sólidos propósitos de justiça na aprendizagem e de emancipação dos sujeitos não garante um ensino significativo, mas contribui para práticas atravessadas por preconceitos diante dos resultados insuficientes no aproveitamento escolar dos alunos.

Estes são aspectos que interferem em um ensino significativo no âmbito da leitura e da escrita e no interior deste processo temos como principal elemento o professor como formador de alunos leitores. Para tanto, este profissional deve adquirir uma formação consubstanciada na leitura, de maneira reflexiva e plural, permitindo o acesso ao letramento como prática social ao invés de considerar simplesmente as práticas de sala de aula. Adorno (2005, p. 11) veicula que “[...] a educação não é necessariamente um fator de emancipação” porque a mesma está sujeita ao controle da indústria cultural podendo ser um canal de afirmação dessa cultura.

Mas se acreditamos e queremos uma educação que combata essa forma de cultura, Adorno (2005) sugere uma formação cultural forte, voltada para a reflexão e para o desenvolvimento da sensibilidade e resistente à ²barbárie. A indústria cultural que consiste no modo de fazer cultura a partir da lógica da produção industrial consiste em formas de se instituir a barbárie, favorecendo a má qualidade da escola, a formação insuficiente dos docentes e a rejeição à capacidade dos alunos, conclama, nesse sentido, acerca do cuidado para não sermos vítimas de estratégias de manutenção de uma estrutura de poder.

No âmbito escolar estamos diariamente vivenciando confronto de culturas. As famílias das crianças deixam que sejam tomadas pelos valores impostos pela indústria cultural. A televisão corresponde a um dos veículos usados para repassar os interesses do capitalismo global, culmina no mascaramento da realidade e promovendo a perda da identidade cultural de nossos alunos. Adorno (2005, p. 85) diz que “[...] é preciso dar abrigo na televisão às coisas que não correspondem aos interesses do grande público, como os programas qualificados para minorias”. Sugere abrir espaços para discutir os problemas, inclusive sociológicos, com programações orientadas. Desta forma, pensamos que a televisão como instrumento de grande poder e de alcance mundial, pode colaborar para uma formação cultural fundamentada em bases críticas, excluindo a alienação gerada pelo controle de grupos de poder. O posicionamento desse autor consubstancia os postulados de Street (2014) quando afirma que precisamos não só de modelos “culturais” de letramento, mas de modelos “ideológicos”, no sentido de que os usos e significados de letramento envolvem lutas em prol de identidades particulares contra identidades, frequentemente impostas.

McLaren (2000) acredita que por meio dos debates, do dissenso, seja possível a vivência e a defesa de práticas de emancipação e resistência, de forma a superar os elementos da cultura dominante, de forma a desmitificar e destituir propostas de subordinação. Tendo

² Segundo Adorno (2005), a barbárie é aquilo que não é refletido racionalmente com fins transparentes e humanos.

em vista pertencermos a um contexto de diversidade étnica e racial com variedades políticas e culturais, compreendemos sua proposta de respeito ao multiculturalismo. O autor sugere que sejamos revolucionários no sentido objetivo de penetração na esfera social e econômica a fim de questionarmos e de nos posicionarmos em torno e a respeito dessas diferenças. Busca, além do reconhecimento das identidades que são plurais, analisar o modo como a sociedade - através de seus próprios mecanismos de desenvolvimento, da fabricação da desigualdade induzida pelo capitalismo - atua na produção, manutenção e segregação das diferenças. Sugere analisar como, em nome do lucro de uma única classe dominante, tais diferenças são reforçadas.

O multiculturalismo revolucionário que propõe reconhecer que as estruturas objetivas, nas quais vivemos, que as relações materiais condicionadas à produção, nas quais estamos situados e as condições determinadas, que nos produzem, estão todas refletidas em nossas experiências cotidianas. Em outras palavras, reitera o autor, as experiências de vida constituem mais do que valores, crenças e compreensões subjetivas; elas são sempre mediadas através de configurações ideológicas do discurso, de economias políticas de poder e de privilégio e divisão social do trabalho.

A partir dessa compreensão encontramos nos ideais de McLaren (2000) uma visível sintonia com o enfoque ideológico do letramento proposto por Street (2014) à medida que aquele enfatiza que no espaço educacional os estudantes precisam aprender a ler não como um processo de submissão à autoridade do texto, mas como um processo dialético de compreensão, de crítica e de transformação. Destaca a importância de obtenção da linguagem como elemento que promove a autonomia do indivíduo, pois se encontra situada entre a ideologia e as relações de poder e conhecimento. Deste modo, ao entendermos a linguagem como um canal para o letramento, evidenciamos a importância da valorização de diferentes práticas culturais ligadas à leitura e à escrita em diferentes contextos. Retornando a McLaren (2000), este afirma, no entanto, que o letramento escolar não tem conseguido voltar sua preocupação com a construção de novas abordagens e novas alternativas para a (re)organização das escolas, do currículo e de relações sociais em sala de aula.

Nessa perspectiva, ganha relevo a visão freiriana que busca uma pedagogia de resistência, de denúncia, contra as injustiças sociais e de luta para o resgate da autoestima e construção de identidades dos agentes sociais em sua cultura local, diante da cultura valorizada, ou seja, é necessário considerar os múltiplos letramentos. O professor alfabetizador precisa abarcar o compromisso de lutas em favor de relações sociais democráticas, de onde os estudantes possam situar-se criticamente em suas próprias

identidades, no sentido de se fortalecerem para travar essa luta contra todos os sistemas econômicos que cultuam o altar do mercado para que as pessoas não façam sacrifícios para os deuses do lucro. Considerar as visões e posicionamentos de McLaren (2000) e Freire (2014), podemos dizer que se chamados a posicionarem-se sobre como os alfabetizadores devem buscar e construir os seus letramentos, com certeza, a opção seria (será) pela produção de uma prática social de leitura e escrita capaz de “[...] incrementar, na escola e fora dela, *os letramentos críticos*, lidar com os textos e discursos naturalizados, neutralizados, de maneira a perceber seus valores, suas intenções, suas estratégias, seus efeitos de sentido” (ROJO, 2009, p. 112, grifo do autor). Dito de outro modo, a autora reforça que é importante que os cursos de formação estejam atentos para combater a atitude passiva, conformista e alienada dos professores diante do sistema de globalização e do aumento das desigualdades e da exclusão existente na sociedade.

Esta perspectiva de letramento é necessária em razão das exigências de novos letramentos que emergem em função de características das sociedades globalizadas. Esse novo modelo de sociedade evidencia uma variedade de culturas e uma variedade de linguagens que emergem nos textos de circulação social: os textos impressos, os textos digitais e os textos das mídias audiovisuais, por exemplo. Nossa compreensão, nessa vertente discursiva, é que Street (2014) e McLaren (2000) comungam o mesmo pensamento acerca da necessidade do letramento crítico, ao reconhecerem a necessidade que o educador tem de ser um observador atento, capaz de desvendar o que está implícito nos discursos e nas estratégias de mercado e dos mecanismos do capitalismo. Emerge o entendimento, cada vez, com mais clareza e convicção de que as práticas de letramentos devem estar articuladas com o compromisso ético no sentido de provocar mudanças que transformem os terrenos educacional, sociocultural e político, local e geral, diante da consideração e da argumentação de que as lutas pela educação libertadora não podem ser vitoriosas sem que haja mudanças na ordem social maior, assim como no domínio do compromisso ético. McLaren e Gutierrez (2000) entendem que a pedagogia crítica pode tornar-se um possível e adequado veículo para conectar o global e o local em espaços escolares e para expandir as fronteiras da reforma social e educacional.

A disposição, portanto, para assumir a promoção do letramento na perspectiva da pedagogia crítica, conforme propõe Street (2014), requer a assunção de um compromisso renovado com a educação pública, um compromisso, inclusive, com o propósito de redução da velocidade da privatização. A educação superior elevada deve tornar-se um direito, mais do que um privilégio. O acesso a esse patamar superior deve ser conquistado e vinculado à

formação da cidadania, que por meio da educação, que se configura num projeto de justiça social, com o intuito de desmitificar o objeto da história (o estudante como cidadão) para libertá-lo das relações de dominação e exploração. O papel do educador crítico, neste contexto, é colocar-se, é mostrar-se comprometido com a criação de novas zonas de possibilidade na sala de aula, novos espaços onde seja possível lutar por relações sociais democráticas, para que os estudantes aprendam a situar, criticamente, suas próprias identidades.

Como educadores responsáveis pela socialização do conhecimento, temos o papel de renegar a inferioridade e as marcas da lógica dominante que predominam na cultura escolar. E o papel docente, também, revelar sua preocupação com o afastamento das diferenças, reconhecendo o outro como sujeito de direitos, cujo papel social não se resume, somente, em obedecer a um grupo controlador. Essa forma de pensarmos, crítica e reflexivamente, remete ao que encaminha McLaren (2000) sobre o papel de ser educador, sobre a política de reconhecimento e de nomeação, isto é: dar nome à opressão, dar nome à violência, como uma forma de alertar os estudantes para os perigos dos discursos veiculados pelo sistema capitalista.

Face a discussão sobre o papel político do alfabetizador, a proposta é que, de fato, se mantenha atrelado ao papel da formação na perspectiva de um letramento, que realmente prepare o professor para “[...] o trato com as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista” (ROJO, 2009, p. 119), focalizando, portanto, os alfabetizadores como alvos nesse processo, como importantes agentes de um trabalho para desmontar a visão estreita daqueles que acreditam ou se baseiam na compreensão de letramento como processo técnico e descontextualizado.

É necessário esclarecer, nesse sentido, que o letramento possibilita progressos cognitivos e sociais, mas que, além disto, faz parte de sua construção as experiências extraescolares: a vida social, comunitária, familiar. Para tanto, o professor alfabetizador precisa buscar, em suas leituras de formação acadêmica e nas leituras de mundo, subsídios para incorporar esta visão, porque as práticas de letramento não podem estar desconectadas da sociedade e da realidade que circunda o aluno.

Quanto ao *locus* formativo, o exercício docente requer um espaço de formação que produza leitores/escritores, requer um espaço que disponibilize, entre outros materiais, livros para a realização de leituras que enriqueçam seu repertório de conhecimentos sobre a prática, leitura de revistas direcionadas para ampliar seus conhecimentos teórico-metodológicos no âmbito da alfabetização. Que, também, disponibilize o emprego da música enquanto um

excelente recurso que deve ser valorizado, tendo em vista as possibilidades de interpretação de letras que retratam contextos históricos, cotidianos, entre outros. Portanto, os vários tipos de leitura com as mais diversas intenções, fazem parte de nosso meio social, e o alfabetizador necessita estar conectado com esta vertente formativa, estar aberto a estas leituras, uma vez que em sua prática objetiva o ensino da leitura e da escrita na condição de práticas de enorme valor social.

O desafio, portanto, consiste em trazer para o espaço formativo do professor um fazer pedagógico que crie posturas dialógicas, interacionais, discursivas, que ultrapassem os textos didáticos e as paredes da sala de aula. Esta perspectiva favorece aos professores em formação uma reflexividade capaz de discernir aspectos favoráveis a uma verdadeira construção de conhecimento, de uso da linguagem e de possibilidades reais de interação entre o conhecimento docente que almejamos e o conhecimento que se ensina nas formações docentes.

Deste modo, entra em cena a importância do trabalho com os gêneros textuais na formação do professor para garantir a compreensão e o conhecimento destes, entender quais relações sociais, institucionais e interpessoais fazem parte desta esfera. Nosso interesse por esta temática é que se opere o reconhecimento de que a língua se manifesta por meios orais e escritos, gerando inúmeras atividades sociais nas mais diferentes esferas da comunicação e que, para cada atividade, utiliza uma diferente produção de linguagem. Sendo, portanto, o professor um sujeito de interação e que promove a interação e a produção de conhecimentos por meio da linguagem, buscamos em Bakhtin (1985, p. 270) subsídios para apoiar nossa discussão. Conforme esse autor, “[...] para a interação é necessário tanto o domínio das formas da língua quanto das formas do discurso, isto é, o domínio dos gêneros do discurso”. A compreensão e conhecimento dos gêneros no processo formativo de professores deve levar em consideração a situação inicial de produção, os sujeitos da interlocução, as relações sociais, institucionais e interpessoais. Bakhtin (1985) vê os gêneros como lugar da manifestação da ideologia, considerando-os como formas de visão sobre o mundo.

Comporta, por conseguinte, nessa discussão, atentar para o papel da escola de acordo com a LDB 9.394/96, art.1º, §2º ao assegurar que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”, destacamos, assim, a importância da utilização dos gêneros textuais nas aulas em instituições de ensino superior, e principalmente, nas faculdades de Formação de Professores no Curso de Letras, com vistas à extensão dessa aprendizagem na educação básica. A expressão “principalmente” dirigida ao curso de Letras deixa evidente que o trabalho com os gêneros textuais na formação de professoras não é exclusiva desse curso,

estendendo-se aos demais cursos de formação de professores. Desse modo, admite-se aqui, que a inserção do trabalho com os gêneros textuais nos programas curriculares de ensino seja uma das formas de garantir os princípios e orientações descritos na LDB nº 9.394, no Parecer CNE/CP 009/2001, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica.

Estas reflexões ratificam a importância da formação de professores para que possam avançar na construção de uma leitura ampla e crítica, elevando seu nível de letramento, o que, por sua vez, facilitará a reflexão sobre suas práticas culturais e de linguagem em sua prática docente.

Os alfabetizadores, decerto, são letrados, porém, nosso argumento gira em torno de evidenciar que o nível de letramento é que definirá a sua atuação docente. Nem todos os professores seguem o mesmo caminho enquanto sujeitos que precisam viver em permanente formação. Enquanto alguns estão nos encontros pedagógicos e/ou nas instituições de formação na busca de aprofundar seus conhecimentos, pesquisando, realizando leituras e tentando associar suas experiências aos conhecimentos conquistados, outros mergulham no comodismo, acreditando não ser possível acrescentar mais nada à sua prática docente diante das formações contínuas que lhes são ofertadas. Para estes alfabetizadores as ofertas de formação correspondem às diversificadas formas do sistema burocrático tentar cumprir com agendas das secretarias de educação para dar uma satisfação à sociedade de que está cumprindo seu papel.

Diante do que expomos e independente de qual seja o perfil dos alfabetizadores, fica claro que seu trabalho é o de proporcionar atividades de reflexão e questionamentos com os alunos sobre a escrita, tornando-se mediadores da apropriação da escrita alfabética e de outras formas de escrita, incentivando os discentes a fazerem o uso social dessas modalidades de comunicação. Para desempenhar essa tarefa de forma competente, conforme falamos, os alfabetizadores precisam ter acesso, ter contato e interação com as riquezas de materiais escritos, tanto no ambiente escolar, quanto nas instituições de formação.

Sabemos que as Secretarias de Educação, assim como o Ministério da Educação têm feito investimentos em materiais de leituras, tanto para o aluno quanto para o professor, contudo, a real necessidade que consta, hoje, é o professor necessitar de tempo e dispor de vontade para investir nas leituras e nas produções de texto. Reiteramos, portanto, que a escrita é uma boa oportunidade de reflexão sobre a prática. Fazer registros escritos configura uma atividade produtiva, aprimora a prática profissional, potencializa o processo de formação tanto

do professor quanto de seus alunos, enfim, corresponde a práticas de letramento que instrumentalizam o professor em sua ação docente.

Para finalizarmos esta seção, é importante frisar que vivemos em uma sociedade de disputas em que os sistemas de poder brigam para se perpetuar no controle da situação e que, nesses novos tempos, surgem correntes de resistências a essa forma de controle. Neste contexto, dizemos que as práticas de letramento mediam a relação com o poder, tornando-se objetos de disputa, dependentes desse jogo de forças (políticas, econômicas, sociais, culturais e religiosas), inseridos em um determinado contexto. Pesquisadores como Freire (2014), McLaren (2000), Giroux (1998), entre outros, são exemplos de teóricos da área científica que defendem as práticas de letramentos como situações que não podem ser isoladas ou tratadas como neutras porque estão envolvidas em uma ideologia. Freire (2014), por exemplo, defende o letramento considerando o contexto social e cultural dos envolvidos. Esta proposta implica em uma luta contra formas ideológicas que caracterizam a sociedade dominante. Compreendemos que McLaren (2000), ao alertar sobre a autoridade do texto e da linguagem dominante, põe em evidência o letramento ideológico, ou seja, defende que devem ser respeitadas as práticas de leitura e de escrita como práticas contextualizadas, considerando os espaços, necessidades e valores de uma sociedade.

Ambos os autores defendem uma pedagogia que busque um letramento que possibilite fortalecer aqueles sem poder econômico e social, com o intuito de transformar/reduzir/isolar as desigualdades e as injustiças existentes neste cenário. Preocupam-se em quebrar o preconceito que envolve a linguagem das classes populares, buscando valorizar a diversidade de letramentos e mostrando que a escola, ao aceitar a democratização dos letramentos, pode fazer minorar a exclusão social. Cabe às agências de letramento do professor abraçar esta causa, colocando como motivo de preocupação a qualidade da formação ofertada aos alfabetizadores, bem como reconhecendo a necessidade de que leituras devam ser propiciadas e que leituras são propiciadas para subsidiar sua prática docente.

Evidenciamos, ainda, que faz-se necessário intervir a favor do desenvolvimento do processo formativo dos professores porque os alfabetizadores estão cansados e desacreditados dos cursos que lhe são postos e que não atendem às suas demandas, dizemos, nesse sentido, que é preciso trabalhar as tensões entre revolta/descrença e luta/esperança (GARCIA, 2008). Precisamos intervir, para que as energias dos professores sejam revigoradas, criando emancipação comum a todos com novas forças para a luta, possibilitando o surgimento de novas subjetividades que possam produzir a autonomia e a emancipação com capacidade para transformar a sociedade.

Hoje o letramento se apresenta como uma das pontes para que se produza a autonomia e a emancipação dos sujeitos, o que nos mostra que é necessário, na formação de professores, o âmbito do letramento “[...] afastar-se da visão dominante de letramento como possuidor de características “autônomas” distintivas associadas intrinsecamente à escolarização e à pedagogia” (STREET, 2014, p. 140-141). Cabe aos professores valorizarem os tipos de letramento que as crianças adquirem em grupos de amigos e comunidade, evitando marginalizá-los em prol do letramento escolarizado.



4 O FASCINANTE CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO

Letramento [...]

É viajar para países desconhecidos,

sem deixar sua cama,

é rir e chorar

com personagens, heróis e grandes amigos.

(Kate M. Chong. O que é letramento?)



CAPÍTULO IV

O FASCINANTE CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO

Definida a intencionalidade da pesquisa, evidenciamos os procedimentos metodológicos na realização desta investigação. Para isso, destacamos aspectos relevantes da abordagem e do método a serem adotados para, em seguida, descrevermos as técnicas de produção de dados e os procedimentos para análise desses dados, caracterizamos o campo de realização da pesquisa e os sujeitos envolvidos no estudo.

4.1 A pesquisa narrativa e o método (auto)biográfico

A metodologia pautada nas narrativas é significativa porque permite extrair aspectos subjetivos que revelam e traduzem os significados implícitos sobre o letramento das professoras alfabetizadoras. Harmoniza-se com a análise dos aspectos da realidade educacional vivenciada pelas interlocutoras da pesquisa e com a nossa intenção de investigar a constituição do letramento de alfabetizadoras em suas histórias de vida pessoal e profissional.

Ao considerarmos as questões que norteiam a pesquisa, os sujeitos envolvidos e o objetivo central da investigação, estamos certos de que este tipo de investigação favorece a produção do conhecimento, a reflexão e o compartilhamento das experiências vividas por meio de fatos narrados pelas interlocutoras. Isso implica compreender, conforme Souza (2006), que a pesquisa narrativa evidencia e aprofunda aspectos das experiências educativas e da formação dos sujeitos, bem como potencializa entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à formação e à práticas docentes em diferentes tempos, adentrando a um campo subjetivo e concreto.

Nesta investigação, entendemos que a pesquisa narrativa possibilita compreender as histórias de vida profissional e pessoal das interlocutoras, assegurando que tenham voz e expressem suas experiências para compreendermos como se constitui o letramento de professoras alfabetizadoras. Para sua fundamentação teórico-metodológica, relativamente ao desenvolvimento da investigação, elegemos as contribuições dos seguintes autores, entre outros: Nóvoa (2000), Josso (2010), Souza (2006), Bolívar (1997).

Outro ponto a destacar é que esse tipo de pesquisa apresenta-se como uma opção que valoriza as manifestações de vida pessoal-profissional das narradores em toda a sua

complexidade. Caracteriza-se como uma investigação que permite olhar as singularidades existentes na construção da prática, do processo formativo e, conseqüentemente, nos modos de constituição do letramento das alfabetizadoras. A pesquisa narrativa possibilita que o sujeito seja produtor e narrador de sua própria história, manifestando aquilo que é significativo sobre e para sua vida. Valoriza as experiências de vida dando voz aos sujeitos e promovendo a autocompreensão e o conhecimento de si. Contar as experiências e interpretar as histórias narradas condiz com as perspectivas da pesquisa narrativa.

Esta modalidade de pesquisa elege o professor como sujeito de sua história, oportunizando-o a investigar sua própria prática e propiciando sua formação a partir das reflexões que realiza por meio das narrativas. No presente estudo, as narrativas são utilizadas como método e como técnica de investigação, por propiciar a reflexão, a autoformação e a produção de dados sobre uma realidade, no caso deste estudo, sobre as histórias de vida de alfabetizadoras, via rememoração de seus percursos de letramentos.

Trata-se, portanto, de uma investigação na qual utilizamos o método autobiográfico. No método autobiográfico o sujeito que narra se coloca dentro do processo de narrativização, inserindo-se no contexto histórico-social, onde o singular e o plural são indivisíveis. As narrativas autobiográficas evidenciam, de forma clara, como a trajetória de um indivíduo varia no tempo, confirmando-se aquilo que Bourdieu (2006) chamou de ilusão biográfica - a ilusão de uma linearidade e coerência do indivíduo. Conforme argumenta, produzir uma história de vida como o relato coerente de uma sequência de acontecimentos com significado e direção, talvez seja conformar-se com uma ilusão retórica, uma representação comum da existência que uma tradição literária não deixou e não deixa de reforçar. O autor sugere, portanto, romper com essa tradição da história atrelada ao discurso coerente e totalizante.

Conforme Larrosa (2001), para evitar modos totalizadores ou dogmáticos de pensamento e para fugir de qualquer uso autoritário da palavra, propõe de forma urgente recolocar as perguntas, reencontrar as dúvidas e mobilizar as inquietudes. Neste caso, consideramos que as narrativas, por meio do método autobiográfico, promovem essa ruptura com a linearidade, porque revelam que somos sujeitos que passam por incessantes transformações. A narrativa de si está profundamente imbricada na subjetividade, nos afetos, nos modos de se ver e perceber-se, de sentir-se e de sentir o outro, situações que fogem a linearidade do discurso totalizante. Talvez este seja o grande desafio do trabalho autobiográfico: ao falar de si, o narrador projeta algo de suas emoções, de seus próprios valores e necessidades.

As reflexões desenvolvidas até aqui sobre a autobiografia nos autorizam a trazer os escritos de Larrosa (2001) em sua obra “Pedagogia Profana”, na qual utiliza uma escrita que considera aberta e transversal. Traz em sua narrativa o conto de Rousseau sobre “Os paradoxos da autoconsciência” (uma história que narra a si mesmo). Expressa a literatura como caminhos e aventuras que conduz a consciência de que o eu não é senão uma contínua criação, uma permanente metamorfose que tem sua força impulsora no processo narrativo e interpretativo da leitura e da escrita.

Larrosa (2001) refere-se às escritas de si como práticas de formação para avançar no conhecimento de si mesmo. O autor abre caminhos de descobrir novas formas de ler e de escrever, mudando a história de si mesmo, de seus alunos e convertendo-se, portanto, numa pessoa crítica e autocrítica, razão por que compreendemos que as autobiografias são “narrativas de formação” (JOSSO, 2004). Outro aspecto que merece destaque é o fato de Larrosa (2001) caracterizar o ler e o escrever como um movimento de danças e piruetas que resulta em manter-se sempre aberto à interrogação, acerca do que se é. Argumenta, ainda, sobre a fidelidade às palavras, sugerindo deixar chegar o imprevisto e o estranho, para que as palavras não se solidifiquem, para manter aberto o espaço líquido da metamorfose. A fidelidade às palavras supõe reaprender continuamente a ler e a escrever, como forma de escapar aos textos que nos modelam.

É por meio desse caminho teórico-metodológico, que evidenciamos o caráter formativo e transformativo da pesquisa narrativa. Quando lembramos e narramos nossas histórias de vida, nossa experiência, traduzimos nossa prática, nosso presente, expressando crenças anteriores que podem, mediante o ato de narrar reflexivamente, ganhar novos sentidos e novos contornos.

No contexto desse método de pesquisa encontramos o emprego de diferentes terminologias, como: pesquisa narrativa, histórias de vida, relatos orais. No presente estudo, utilizamos o termo pesquisa narrativa como sinônimo de história de vida. Seguimos por este viés, tendo como objeto de estudo as experiências de letramentos de professoras alfabetizadoras, para analisar como o letramento tem contribuído na ressignificação de suas práticas docentes no ensino da leitura e da escrita, entre outras situações que marcam/marcaram o percurso de vida pessoal e profissional na constituição do letramento.

Valorizar as histórias de vida de alfabetizadores nos permite estabelecer relações entre certas experiências de suas vidas pessoais e experiências profissionais. Utilizar este método de investigação dá visibilidade aos dados biográficos, tanto pessoais quanto profissionais, bem como viabiliza condições para analisarmos as experiências de letramentos

ocorridos na formação e na prática docente e ao longo das histórias de vida das alfabetizadoras, interlocutoras do estudo.

Conforme os objetivos da pesquisa, as narrativas desenvolveram-se nas formas escritas e orais. Este formato de narrativização expressa diferentes recordações, aprendizagens e experiências formadoras na medida em que coloca o autor em uma dimensão de investigador de si próprio, portanto, de sua trajetória de formação. Compreendemos que ao realizar uma pesquisa sobre os letramentos de alfabetizadoras, com a pesquisa narrativa, possibilitamos que as professoras investiguem a si próprias para identificação e revisitação das marcas dos letramentos que construíram em seus percursos de vida pessoal e profissional.

Para Josso (2010), este tipo de investigação proporciona uma construção que tem lugar em um processo de reflexão porque os sujeitos, ao narrarem suas histórias de vida, refletem sobre suas trajetórias formativas. A autora cita dois elementos significativos na pesquisa narrativa: a maturação e a rememoração, ambos produzem o exercício da reflexividade, propiciando a ressignificação das trajetórias e das experiências professorais, permitindo que os sujeitos narradores sejam produtores de saberes. Considerando as peculiaridades da pesquisa narrativa em relação aos procedimentos investigativos optamos pela utilização da Oficina Biográfica de Projeto (OBP), com base nas proposições de Delory-Momberger (2006). No parágrafo seguinte abordamos detalhadamente a dimensão do trabalho com as oficinas biográficas conforme propõe a autora.

4.2 Oficina Biográfica de Projeto

Entre as experiências de letramento recontadas pelas alfabetizadoras e nosso entusiasmo, a oficina biográfica de projeto revelou-se como espaço e tempo de encontros, reencontros e criações, acalentados pelo clima de confiança e de apoio entre os membros e a pesquisadora. Cuidamos do planejamento de cada oficina, atentamos para os mínimos detalhes, a fim de assegurar bem-estar e tranquilidade às professoras. O canal biográfico foi alinhavado pela atenção que emitimos aos movimentos e sentimentos narrados pelas interlocutoras da pesquisa, ancorados nas proposições teórico-metodológicas de Delory-Momberger (2014).

Conforme a autora, a oficina biográfica de projeto é um procedimento que parte da narrativa que contém histórias de vida e experiências do sujeito narrador, cuja peculiaridade é a revisitação do *passado*, como espaço de formação (*formabilité*); o entendimento do presente como espaço aberto à construção de um futuro (projeto de si). A oficina biográfica de projeto

envolve, portanto, três dimensões da temporalidade: passado, presente e futuro e tem como objetivo fundar um futuro do sujeito e fazer emergir seu projeto pessoal. No sentido de apreender as relações e as conexões existentes entre experiências e as narrativas de vida, a autora utiliza o conceito denominado de momento biográfico:

[...] é um *momento construído* em torno de uma prática da história de vida inserida num protocolo autoformativo. [...] o momento biográfico é construído no papel reconhecido do grupo de formação: o processo de construção identitária é reforçado por modalidades de funcionamento controladas: produzida em público segundo um protocolo estabelecido para o conjunto dos participantes, a narrativa torna-se o lugar de um trabalho reflexivo no qual as representações informadas pelo grupo desempenham um papel determinante. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 337-338, grifo do autor).

O momento biográfico, além de constituir procedimento de pesquisa, caracteriza-se como um procedimento de formação que acontece entre os membros de um grupo e, nesse grupo, ganha espaço o sentido coletivo, no qual as narrativas de vida são produzidas na interação entre seus componentes. Sintetizando, dizemos que a técnica utilizada possibilita ao narrador reconhecer-se no discurso que ele próprio constrói e nos discursos produzidos por seus pares.

4.3 Colaboradoras da pesquisa

As colaboradoras da pesquisa formam um grupo representado por sete professoras da rede municipal de ensino da cidade de José de Freitas-PI. Para seleção desse grupo, estabelecemos alguns critérios: pertencer ao quadro de professores efetivos da rede, estar atuando em classes de alfabetização, ou seja, até o 3º ano do ensino fundamental e aceitar e ter disponibilidade para participar da pesquisa.

O universo da pesquisa é composto por alfabetizadoras que estão atuando em classes de alfabetização, efetivas na rede de ensino e que aceitaram participar voluntariamente da pesquisa. Para chegarmos às alfabetizadoras e conseguirmos a sua adesão como participantes da pesquisa, um longo processo transcorreu até a sua consolidação.

O primeiro contato com as colaboradoras aconteceu com uma visita à escola cenário da pesquisa, com autorização dos gestores do respectivo estabelecimento (diretoras e coordenadoras). O contato foi individual, oportunidade em que prestamos todas as informações necessárias à participação na pesquisa. Vale destacar que as colaboradoras da

investigação encontram-se identificadas pelo prenome, conforme autorização dada no processo de realização da empiria. Todo o processo ocorreu respeitando a dimensão ética da pesquisa. Para tanto, fundamentamo-nos em Souza (2006, p. 145), conforme descreve: “[...] envolve em primeira instância a negociação do contrato com o grupo envolvido”. O autor acrescenta que a utilização e publicização das identidades dos sujeitos envolvidos em processo de pesquisa exige uma aproximação e reaproximação das singularidades e subjetividades dos sujeitos, bem como exige a aplicação de alguns critérios como a assinatura do termo de autorização, explicitação dos procedimentos de análise e como serão utilizadas as fontes na pesquisa. Quando possível, devolução e leitura do trabalho com o grupo e, conseqüentemente, revisão e autorização para utilização na narrativa.

Primeiro buscamos uma relação dos alfabetizadores do município, na Secretaria Municipal. Da relação obtida, nossa preferência recaiu sobre as alfabetizadoras sediadas na zona urbana, porque precisávamos de professoras que dispusessem de tempo para as oficinas. Aquelas que trabalham na zona rural consomem mais tempo no deslocamento, dificultando, assim, acomodar o tempo necessário para as oficinas.

Dos nomes da lista selecionamos uma e procuramos para uma conversa informal sobre a possibilidade de participar de uma pesquisa de doutorado que tratasse do tema letramento de alfabetizadoras. A reação imediata foi de dúvida, mas logo manifestou interesse, vendo como desafio a possibilidade de participar da pesquisa. Na oportunidade, fizemos perguntas relacionadas a outros nomes selecionados, estudando as possibilidades de participação.

Desse modo, chegamos às sete alfabetizadoras num contato informal, certificando-nos da possibilidade de colaboração com a pesquisa e dos horários possíveis para a realização da oficina, sem comprometer seus horários de trabalho na escola. De posse das informações, elaboramos e formalizamos o convite (Figura 3), solicitando que as alfabetizadoras participassem do encontro, evidenciando que seria apresentado o projeto de pesquisa de doutorado e na oportunidade discorreríamos sobre a importância da colaboração no processo de investigação.



Figura 3: Convite Oficina Biográfica
Fonte: acervo da autora



Figura 4: Bolsa e blocos de anotações
Fonte: acervo da autora

Algo importante a destacar é que, na maioria das vezes, é comum os professores rejeitarem qualquer atividade fora do seu horário de trabalho na escola. Diferentemente, as nossas alfabetizadoras demonstraram satisfação ao serem convidadas e prontamente se colocaram à disposição, com exceção de uma delas que, no momento, ficou pensativa e relatou dificuldades em participar dos encontros, mas concordou em participar do primeiro e, então, tomaria a decisão definitiva de permanecer ou não. As demais professoras chegaram a dizer que se sentiram honradas pelo convite e estavam dispostas a colaborar no que fosse preciso. Este fato nos deixou felizes, porque configura uma relação harmoniosa e de colaboração entre as protagonistas da pesquisa, demonstra que uma relação de confiança foi conquistada, o que fortalece e amplia nosso sentimento de respeito e admiração pelo trabalho do alfabetizador.

A construção do perfil das interlocutoras da pesquisa teve como fonte os dados dos memoriais, que foram escritos nas Oficinas Biográficas de Projeto. Para apresentação desse perfil recortamos narrativas das professoras, buscando realçar características pertinentes ao contexto social de vivência das alfabetizadoras, bem como contemplamos seus percursos de formação acadêmica. Os dados do perfil das interlocutoras, portanto, resultam de escritas autobiográficas, que nos mostram quem são as alfabetizadoras que colaboraram com a pesquisa que desenvolvemos. As interlocutoras optaram por identificação com os próprios nomes. Para delinear o perfil de cada interlocutora da investigação, apresentamos o primeiro relato e, na sequência, segue o perfil das demais professoras com elementos que caracterizam seu aspecto profissional.



Perfil da interlocutora Iracir

Eu me chamo Iracir [...]. Sou graduada em Licenciatura Plena em Normal Superior (UESPI), Ciências Biológicas (UFPI) e Pedagogia pela FAIBRA. Tenho especialização em Docência do Ensino Superior (UESPI) e Docência, Gestão e Supervisão Escolar (FAMEP). Trabalho na rede municipal de ensino de José de Freitas – PI, na Escola Municipal Agripina Portela. Leciono nos turnos: manhã com 3º ano (polivalência) e tarde 7º ano com a disciplina ciências. Comecei a trabalhar no ano de 1994 em uma creche municipal. Prestava serviço nas séries: Jardim I e II e alfabetização. No ano de 1998 aconteceu um concurso público no município o qual participei e fui aprovada. Comecei a trabalhar no ensino fundamental I e II. Hoje faz 21 anos de tempo de serviço. No ano de 2010 tive a experiência na coordenação da E. M. Agripina Portela com duração de 2 anos, foi de grande valia para ampliar meus conhecimentos e acreditar mais no meu potencial. Participo sempre de capacitações, encontros, cursos e planejamentos para estar sempre aumentando meus conhecimentos e aprendendo sempre mais.

A professora Iracir é uma profissional que tem investido na formação profissional, participando de diferentes cursos de formação inicial e de formação continuada. Em relação à formação inicial, a professora informa o investimento em três licenciaturas com o objetivo de atender as demandas da docência no ensino fundamental, tendo em vista que sua atuação como professora se dá nesta etapa da educação básica. A narrativa da interlocutora evidencia, também, o interesse por investimentos na formação continuada por meio de cursos de pós-graduação *lato sensu* e de diferentes cursos, por ela denominados cursos de capacitações.

Em relação às experiências profissionais da interlocutora, identificamos as seguintes peculiaridades: a) possui bastante tempo de experiência profissional (vinte e um anos de serviços); b) vivenciou diferentes experiências na profissão docente, atuando na regência de classe e em atividades de coordenação pedagógica, ou seja, atuou em diferentes espaços do trabalho pedagógico e, conforme relata, o tempo de experiência na coordenação pedagógica foi importante para a ampliação de seus conhecimentos sobre a escolarização, o ser professor e o ensino; c) cumpre uma carga horária de trabalho de quarenta horas semanais.

Ao analisarmos o relato da professora, particularmente sobre a formação, concordamos com Ferreira (2012) quando afirma que o limite da formação é a existência, pois enquanto existimos, estamos sendo formados. Essa ideia pode ser percebida na narrativa da professora Iracir, que apesar dos muitos anos de experiência na docência, reconhece a necessidade de uma formação continuada e de manter-se em busca de aprendizados sobre a profissão.



Perfil da interlocutora Janete

Sou professora [...]. Sempre estudei em escola pública, sou formada em Licenciatura Plena em Pedagogia no Campus/Núcleo de José de Freitas, período de férias. Concluí o curso no ano de 2008 (dois mil e oito). Anos seguinte fiz especialização em Docência para a Educação Básica na instituição Faculdade Evangélica do Meio Norte (FAEME). Pertencço ao quadro efetivo do município de José de Freitas, há treze anos. Atualmente trabalho na Escola Municipal Senhor Carvalho, localizada na rua Antonio da Costa Carvalho, turno manhã com 1º ano (primeiro ano) do Ensino Fundamental. No turno tarde, ministro a disciplina Geografia no 4º ano (quarto ano). Sempre trabalhei como professora tanto em instituição pública, quanto particular. Na rede particular tive 3 anos de experiência como professora. Atualmente participo das formações do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e Palavra de Criança. Busco a formação com o objetivo de melhorar meu trabalho em sala de aula.

A interlocutora Janete relata sobre seu percurso de formação, lembrando como contexto dessa formação a educação pública. Faz alusão à formação profissional (inicial e continuada), que tem a peculiaridade de voltar-se para o nível de ensino no qual atua, o que pode ser comprovado ao verificarmos que no âmbito da formação continuada, em nível de pós-graduação, especializou-se em Docência para a Educação Básica.

Sobre as experiências profissionais, destaca a atuação nos contextos do ensino público e privado, nos anos iniciais do ensino fundamental. Atualmente atua como professora efetiva na rede pública municipal. A interlocutora descreve seu processo de formação continuada, informando a participação em programas de formação financiados pelo Ministério da Educação (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC e Palavra de Criança). Esses programas visam à formação continuada de alfabetizadores, focalizando as dificuldades de aprendizagens das crianças e as necessidades formativas dos alfabetizadores. O relato da professora sobre a formação remete-nos ao pensamento de Silva (2005), ao compreender que a formação do professor é um processo contínuo e que não acontece apenas com o curso de formação inicial, mas como processo que exige constantes investimentos.



Perfil da interlocutora Jesus

Sou Maria de Jesus [...]. Atualmente trabalho na Escola Municipal Senhor Carvalho, com o 3º ano “B”, no turno matutino e 4º ano no turno vespertino, com a disciplina de Português. Sou graduada em Pedagogia pela UESPI, com especialização em Gestão Escolar pela UFPI. Aos treze anos, com a doença de minha avó materna, aprendi a ter grandes responsabilidades, pois minha irmã mais velha já era casada e minha mãe trabalhava fora. Aprendi tudo que não sabia e até mesmo cuidar de minha avó, que passou sete anos doente com derrame cerebral, até seu falecimento, o pior momento de minha vida. Neste meio tempo fiz ensino médio, pedagógico, porém meu sonho era ser psicóloga, mas com o tempo aprendi a gostar do magistério, conviver com as crianças diariamente, contemplando o milagre do início de alfabetização de cada uma. A leitura de cada palavra, a minha emoção e da criança ao descobrir que estava começando a ler era incrível, isso durou dois anos na escola particular, foi o bastante para me transformar, foi mágico demais e não deu para encontrar-me em outra profissão, foi então que resolvi fazer o concurso público municipal para professor, em 1997, onde estou até agora. Durante esses 17 anos que trabalho na rede de ensino público do município de José de Freitas, pude dividir esse tempo da seguinte maneira: de 1998 a 2000 (sala de aula com jardim I, 2ª série e 3ª série); de 2001 a 2004 (coordenação pedagógica e 3ª e 4ª séries); de 2005 a 2006 (1ª/4ª e 5ª séries); 2007 a 2008 (coordenação pedagógica); de 2009 a 2011 (vice- direção); de 2012 a 2015 (1º/3º e 4º anos). Atualmente a criança tem passado por uma enorme transformação, onde a globalização tem influenciado bastante o psicológico dela. [...]. Com tantos aspectos negativos, fica difícil alcançarmos uma educação de qualidade, mesmo com inúmeros investimentos do governo Federal e Municipal ainda não diminui ou facilita os nossos desafios no campo educacional, mas em toda a sociedade não existe uma profissão mais emocionante e mágica como a de ser professor. Nós professores alfabetizadores somos os únicos a ter o privilégio de ver a criança iniciando seu processo de leitura, é como um bebê que está falando suas primeiras palavras e dando seus primeiros passos, é encantador e apaixonante.

A narrativa da professora Jesus anuncia as marcas de sua história de vida pessoal. Essas marcas estão registradas nos relatos sobre as responsabilidades que assumiu cedo no contexto familiar em relação aos cuidados com a avó e com outros afazeres domésticos. A interlocutora destaca que os percalços de sua história de vida não a impediram de investir nos estudos, construindo trajetórias permeadas por dificuldades e sucessos. Ao recordar o vivido lembra que, a princípio, sonhava com a carreira de psicóloga, mas envolveu-se com o magistério e, aos poucos, foi descobrindo o prazer de ensinar, desenvolvendo um encantamento pela alfabetização. Percebemos que a interlocutora Jesus se encanta e põe

magia nas ações que empreende no processo de alfabetizar, o que reforça o seu comprometimento com o aluno.

A interlocutora menciona as oportunidades de atuação em outros espaços pedagógicos dentro das escolas, destacando-as como enriquecedoras de sua experiência e de seu fazer docente. Em seu relato, encontramos referências sobre a formação pré-profissional e profissional. A formação pré-profissional foi marcada pelas exigências da vida pessoal e a formação profissional foi consolidada por meio do curso de Pedagogia e de curso de especialização *lato sensu*, na área de Gestão Escolar.



Perfil da interlocutora Raimundinha

Eu sou Raimunda [...]. Trabalho há 20 anos na Educação. Tive experiência como diretora, coordenadora e professora do Fundamental I e II. Atualmente, trabalho na escola Municipal Agripina Portela, no 2º ano do ciclo de alfabetização e no 6º ano com disciplina de ciências. Em minha formação acadêmica sou graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia, desde 2003, pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica e em Docência, Gestão e Supervisão Escolar. Já participei de várias formações na área da educação, como: Formação Pedagógica em Alfabetização de Crianças, Programa Palavra de Criança, IQE, Educação Inclusiva: direito à diversidade, GESTAR, Planejamento: uma perspectiva na construção de habilidades e competências na educação infantil, LIBRAS, Projeto Aplicar, PNAIC, entre outros.

O relato da professora Raimundinha registra sua ampla experiência na área pedagógica (vinte anos de profissão). No âmbito da profissão docente, a interlocutora atuou como professora, como coordenadora e como diretora, o que, segundo informa, provocou intensas e significativas aprendizagens profissionais. A interlocutora fala com entusiasmo sobre os investimentos na formação (graduação, pós-graduação e outros cursos de formação continuada). Os cursos mencionados pela professora Raimundinha são direcionados para as peculiaridades do ensino fundamental. O rol de cursos mencionado pela interlocutora mostra sua abertura para a formação continuada. Neste caso, lembramos que Imbernón (2010) argumenta que o futuro da formação continuada está na condição de que os professores se assumam como sujeitos da formação, compartilhando seus significados com a consciência de

que todos somos sujeitos quando trabalhamos juntos, desenvolvendo uma identidade profissional deixando de ser um mero instrumento nas mãos dos outros.



Perfil da interlocutora Rozilda

Sou Rozilda [...]. Sou Professora alfabetizadora e gosto do que faço. Sou graduada em Licenciatura Plena em Normal Superior (UESPI/Polo de J. de Freitas), iniciei em 2001 e concluí em 2005. Também me graduei em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Integrada do Brasil (FAIBRA). Tenho pós-graduação em: Docência do Ensino Superior (UESPI), atualmente faço especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE) pelo Instituto de Ensino Superior Múltiplo (IESM). Participei de várias formações continuadas como: Educação Espanhola pelo PRONATEC, 1ª etapa de Psicologia em Educação e estou cursando a 2ª etapa do referido curso, fiz Palavra de Criança, PNAIC, Aprendendo com Tecnologia, Aplicar entre outros. Iniciei minha carreira profissional em 1989, na Escola Municipal Américo Celestino na Localidade São Domingos, com turmas de 2º ano, permaneci por lá até 1996, sendo que em 1997 fui removida para a E. M. Filomena Alves, no bairro Ipiranga. Em 1998 regressei para a zona rural, desta vez na localidade Nazaré para a Escola Municipal Nazareth de Freitas, com turma multisseriada de 1º ao 5º ano, nos turnos manhã e tarde, foi uma experiência desafiadora ter que realizar atividades diferenciadas para os alunos e aplicá-las ao mesmo tempo, nesta escola fiquei até 2010. Em 2011 retornei para a zona urbana, fui lotada, nos turnos manhã e tarde, na E. M. Agripina Portela no Ensino Fundamental II com as disciplinas Artes e Ciências. Atualmente trabalho na referida escola com uma turma de 1º ano “B”, com 25 alunos, no turno manhã. Trabalho para a rede municipal de ensino de José de Freitas há 25 anos. Sou uma Educadora e amo minha profissão, dedico-me bastante para dar oportunidade aos meus alunos para que eles desenvolvam suas habilidades e competências e para que façam a interação, uns com os outros, dos conhecimentos adquiridos. É muito gratificante e prazeroso ensinar e aprender ao mesmo tempo.

Entre as interlocutoras da pesquisa, Rozilda é a que mais possui tempo de docência. Gosta do que faz, parece incansável na busca de qualificação, pois demonstra acentuado interesse pelas formações continuadas. Este aspecto formativo da interlocutora deve ser considerado para que possamos alcançar o que propõem Giroux (1997), McLaren (2000) e Freire (1996; 2011; 2008): colocar, nas escolas, professores preparados para ajudar os estudantes a dominarem as ferramentas de leitura, ajudando-os a lerem o mundo criticamente.

Rozilda busca se encaixar nesses parâmetros, abraçou as turmas multisseriadas quando trabalhou na zona rural. Considera uma tarefa desafiadora ter que fazer atividades diferenciadas e aplicá-las ao mesmo tempo. O percurso de vida pessoal e profissional de Rozilda foi composto de desafios. Entretanto, mantém uma postura profissional de enfrentamento e determinação.



Perfil da interlocutora Maria Francisca

Sou Maria Francisca. Sou Formada em Licenciatura Plena em Normal Superior (UESPI) e Pós-graduada em Docência, Gestão e Supervisão Escolar, entre outras formações que já participei. Sou funcionária da Rede Municipal de Educação (professora) há 16 anos. Atualmente, estou trabalhando na Escola Municipal Agripina Portela, localizada na rua Jacob Sampaio s/n, no bairro Santa Rosa. No turno manhã, estou com o 3º ano e à tarde com Ciências do 5º ano. Sinto-me feliz em colaborar com o crescimento e a formação de cidadãos críticos e construtivos, pretendo sempre estar buscando conhecimentos para, assim, compartilhar com os alunos, na perspectiva de um futuro melhor.

Maria Francisca relata sentir-se feliz em colaborar com o crescimento e a formação de cidadãos críticos e construtivos. Neste caso, a interlocutora nos conduz a interpretar os postulados de Giroux (1997) quando menciona que os estudantes devem aprender a pensar dialeticamente e não de maneira isolada e compartimentalizada. Na verdade, é que a interlocutora se coloca disposta a realizar. Pretende sempre estar em busca de conhecimentos para, assim, compartilhar com os alunos, perspectivando para eles um futuro melhor. Percebemos que a professora Maria Francisca reforça uma postura profissional de investimento em sua qualificação. A exemplo das demais alfabetizadoras que participam da pesquisa, ingressou no ensino superior, seguiu para uma pós-graduação e seu intuito é trabalhar formando cidadãos críticos.



Perfil da interlocutora Socorrinha

Sou Maria do Perpétuo Socorro de Sousa Alves, tenho 40 anos de idade. Sou graduada em Normal Superior (UESPI/Polo de J. de Freitas), iniciei em 2001 e concluí em 2005. Aos 17 anos de idade terminei o curso de Pedagogia no Instituto de Educação Antonino Freire, em Teresina. Aos 18 anos fiz o 4º ano, com ênfase em Ciências Naturais na mesma instituição. Aos 19 anos, substituí uma professora na turma de alfabetização, por alguns meses. No mesmo ano fui convidada para tirar férias da professora Nazaré Calazans, na 3ª série, na atual E. M. Agripina Portela. Aos 20 anos assumi as turmas de 1ª e 4ª série numa escola da rede particular do município, Educandário Santo Elias, nesta escola trabalhei por 2 anos. Em 1997 prestei concurso público para professor na rede municipal de ensino de José de Freitas, mas foi em 1998 que fui convocada para trabalhar, assumindo em março de 1998. A princípio fui lotada na localidade Contendas, zona rural do município, nesta escola trabalhei de 1998 a 1999. No ano seguinte, fui removida para a E. M. Monsenhor Deusdedit Craveiro de Melo (CAIC), zona urbana da cidade, permanecendo de 2000 a 2012, trabalhando nos turnos manhã e tarde. Hoje trabalho na E. M. Senhor Carvalho, com turmas de 2ª ano, no turno manhã e 4º ano com a disciplina história no turno tarde. Atualmente faço parte do Programa Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, mas já participei de várias atividades de formação como: Pra ler; Espanhol Conversação (Módulos I e II), palavra de criança, APLICAR, entre outras.

A interlocutora Socorrinha teve sua primeira experiência ao substituir uma professora por alguns meses, na rede municipal de ensino. Em seguida experienciou a rede particular, até ser aprovada num concurso público em escola da rede pública municipal. Começou trabalhando na zona rural. Com certeza esses aspectos somam, positivamente, na experiência de Socorrinha, tornando-a capaz de gerenciar as diversas restrições (GOMES, 2005) que surgem no dia a dia, tornando seu trabalho mais eficaz.

A exemplo da narrativa de Socorrinha, os dados das demais narrativas são recorrentes. Percebemos em cada perfil das alfabetizadoras suas peculiaridades, mas também, as marcas de similaridades, como já enfatizamos. Dessa forma, identificamos, no contexto geral destas narrativas em análise, que o grupo de professoras interlocutoras é composto por alfabetizadoras acima de 30 anos de idade. Dentre as sete participantes, todas trabalham nas séries iniciais e possuem curso superior. Desse grupo somente Socorrinha não relatou possuir pós-graduação. Os cursos são variados: ciências biológicas, pedagogia e normal superior.

Iracir, Jesus e Raimundinha atuaram em diferentes espaços do trabalho pedagógico, como direção, vice-direção e coordenação o que, segundo relatam foi importante na ampliação de seus conhecimentos e de seu letramento, na condição de ser professora e de ensinar, sobretudo, as alfabetizadoras adquiriram experiência que enriqueceram seu letramento. Socorrinha, Janete, Rozilda, Maria Francisca, assim como as demais, possuem expressiva participação em formação continuada como: Palavra de Criança, IQE, Educação Inclusiva, Libras, PNAIC, entre outros.

Ressaltamos a importância do estudo para refletirmos sobre as diferentes fontes de conhecimento que alicerçam a prática das professoras alfabetizadoras ao longo de sua carreira e, de modo especial, para conhecermos como ocorre o letramento das alfabetizadoras.

4.4 Como fizemos a oficina biográfica

A Oficina Biográfica de Projeto, por nós realizada, seguiu as orientações de Delory-Momberger (2014) cujo objetivo é justamente dar corpo à dinâmica das experiências de letramento vividas pelas alfabetizadoras. Em nossas oficinas foi possível observar que as narrativas escritas aliam-se às narrativas orais. Primeiro, oportunizamos às professoras narrarem oralmente fatos e eventos vividos relativos às suas histórias de letramento, para que, posteriormente, produzissem uma narrativa na forma escrita.

A oficina foi desenvolvida em sessões denominadas “Momento Biográfico: captando olhares de si”, com fundamentação em Delory-Momberger (2014), que define momento biográfico como sendo um momento construído em torno de uma prática da história de vida, inserida em um protocolo autoformativo. Consiste em trabalho de produção de narratividade, que se articula à definição de um projeto de formação, permitindo ao autor da biografia narrativa reconhecer-se no discurso que constrói.

Acrescentamos a expressão “captando olhares de si” por entendermos que, nas oficinas biográficas, as alfabetizadoras olham para si, para seu passado e para o presente vivido, objetivando captar memórias de si por meio da autobiografia, focalizando as histórias de vida, tanto pessoais quanto profissionais. Captar olhares de si implica vivenciar momentos particulares e subjetivos, pois os relatos que emergem das narrativas, como reconstrução das experiências e das histórias de vida das alfabetizadoras, configuram aspectos de autoformação.

O desenvolvimento da oficina, neste estudo, aconteceu em sete tempos, que corresponderam às sessões das oficinas que se relacionam com a produção individual e

coletiva das narrativas, planejadas para imprimir um ritmo progressivo na construção dos relatos. Os tempos da oficina biográfica integram elementos dos momentos biográficos. Estes referem-se às memórias de letramento que mobilizam as narrativas orais e escritas de letramento. Portanto, o Momento Biográfico I - é composto por três tempos/sessões. A primeira sessão correspondeu à abertura da Oficina Biográfica de Projeto, a segunda e a terceira sessões compreenderam, respectivamente, à produção das narrativas oral e escrita das memórias de letramento.

Quadro 2: Momento biográfico I – Experiências de leitura e escrita x prática docente

PRIMEIRA OFICINA 03/11/15	OBJETIVOS	MEDIAÇÃO BIOGRÁFICA
Abertura da Oficina Biográfica de Projeto	<ul style="list-style-type: none"> -Promover a socialização entre pesquisadores e pesquisados; -Apresentar o projeto de pesquisa informando sobre a metodologia, os objetivos da oficina e os procedimentos de investigação; -Elaborar, ratificar e negociar o contrato didático. 	<ul style="list-style-type: none"> -Apresentação do projeto de pesquisa; - Informes sobre a metodologia, os objetivos da oficina e os procedimentos que serão adotados; -Construção compartilhada das regras dos encontros para a oficina e produção coletiva do contrato didático. -Escrita do perfil das alfabetizadoras
SEGUNDA OFICINA 18/11/15	OBJETIVOS	MEDIAÇÃO BIOGRÁFICA
Oralização e escrita das memórias de letramento	<ul style="list-style-type: none"> -Narrar as histórias de leitura e escrita vivenciadas nos percursos de vida pessoal e profissional, -Descrever os mediadores que marcaram/marcam suas histórias de letramento em seus percursos de vida pessoal e profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> -Narrativa oral das histórias de leitura e escrita vivenciadas nos percursos de vida pessoal e profissional, evidenciando os mediadores que marcaram/marcam suas histórias de letramento em seus percursos de vida pessoal e profissional. -Narrativa escrita das memórias de letramento – individual.
TERCEIRA OFICINA 18/12/15	OBJETIVOS	MEDIAÇÃO BIOGRÁFICA
Oralização e escrita sobre as histórias/memórias de letramento	<ul style="list-style-type: none"> -Descrever as experiências de escrita produzidas e/ou leituras que auxiliaram/auxilia na reflexão sobre a prática; -Analisar experiências de letramento vivenciadas na história de vida, realçando suas contribuições para a reelaboração da prática docente como agente letrador. 	<ul style="list-style-type: none"> -Relato sobre as experiências de escrita produzidas e/ou leituras que auxiliaram/auxilia na reflexão sobre a prática; -Análise das experiências que contribuíram para a reelaboração da prática docente e que possibilitaram atuar como agente letrador.

Fonte: Dados da autora (2015)

A primeira sessão aconteceu em uma oficina realizada no dia 03 de novembro de 2015, caracterizando-se como um espaço de socialização de conhecimento e experiências entre os envolvidos na pesquisa. No desenvolvimento dessa etapa da pesquisa, utilizamo-nos do poema “O que é letramento”, de Kate M. Chong, adaptado por Soares (1998), com o objetivo de promover uma leitura reflexiva crítica, mostrando que letramento é muito mais que alfabetização porque envolve no entorno de sua compreensibilidade uma multiplicidade de sentidos, compreensões que apontam para a leitura de livro, leitura de mundo, leitura de vida, apoiada em diversificados suportes textuais. Em seguida, apresentamos o projeto de pesquisa, descrevemos o funcionamento da oficina biográfica de projeto (OBP), informando sobre os procedimentos adotados para seu desenvolvimento. Em diálogo com as participantes, mostramos a importância de sua colaboração na oficina, de seu envolvimento e participação nos encontros e na elaboração das narrativas.

Todas as professoras alfabetizadoras presentes na primeira oficina aceitaram participar da pesquisa e, mediante esta adesão, formulamos verbalmente nosso contrato biográfico. Na continuidade das atividades, apresentamos às professoras o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), fazendo uma leitura para esclarecimento acerca de seu conteúdo. Destacamos pontos importantes como o fato de não haver nenhuma obrigatoriedade e nenhum prejuízo, mesmo havendo desistência na participação. O TCLE foi lido apenas para esclarecimentos sobre a pesquisa e sua assinatura ficou para um momento posterior, após todas se revelarem seguras quanto à participação na pesquisa.

Na oportunidade, estabelecemos as regras de funcionamento e a intenção autoformativa da Oficina Biográfica de Projeto. Também apresentamos, às participantes, os critérios que utilizamos para convidá-las (professoras que atuam em classes de alfabetização e que integram o quadro de professores efetivos da instituição).

Durante essa oficina, solicitamos que descrevessem seus perfis, destacando as dimensões pessoais e profissionais, no que se refere aos seguintes aspectos: formação profissional, experiência docente, tempo de serviço, dentre outros pontos que considerassem importantes figurar em seu perfil biográfico. No momento, todas colocaram falta de inspiração para produzir a narrativa solicitada, sugerindo fazê-lo como tarefa de casa. Em acordo, agendamos a entrega do memorial com o perfil para o encontro seguinte.

Nesse primeiro encontro, ocorrido em 03 de novembro de 2015, observamos o quanto esta técnica promove um sentido sobre as vivências. Ao esclarecermos que na oficina buscaríamos conhecer situações de leitura e escrita, que marcaram/marcam suas histórias de vida pessoal e profissional, aspectos do letramento que contribuiriam/contribuem para

ressignificação das práticas docentes no ensino da leitura e da escrita, bem como os mediadores que implementaram/implementam suas histórias de alfabetizadoras como leitoras e escritoras. Algumas alfabetizadoras rememoraram, com certo entusiasmo, os mediadores que marcaram suas vidas para seu ingresso na leitura e na escrita, sendo que, maiores detalhes ficaram reservados para os encontros seguintes, nos quais trabalharíamos esta temática.

Compôs essa sessão a produção do perfil das professoras alfabetizadoras que revelam suas experiências docentes e sua formação profissional. Demos o primeiro passo rumo ao desvelamento das vozes silenciadas, sentimos o entusiasmo das professoras em descrever seu perfil, ao se sentirem protagonistas de uma história que, antes, vivia no anonimato, esquecida, cujo valor não era realçado por elas próprias.

A segunda sessão aconteceu em 18 de novembro de 2015 e teve como principal objetivo narrar as histórias de leitura e escrita vivenciadas nos percursos de vida pessoal e profissional das interlocutoras. Na oportunidade, estimulamos as alfabetizadoras a evidenciar quais mediadores marcaram/marcam suas histórias de letramento. Para dar início a esta sessão, desejando que fosse exitosa, exibimos a música Cidadão (Zé Geraldo) e dialogamos sobre a forma como está expressa a música: narrativa em primeira pessoa, retratando uma história de vida. Este procedimento almejava promover inspiração para as narrativas e escritas de si, na intenção de ampliar, ainda mais, o entendimento das alfabetizadoras sobre a escrita autobiográfica e sobre seus letramentos. Após apresentarmos as orientações para a produção da narrativa escrita, realizamos a leitura de alguns trechos do artigo de Justo e Rubio (2013) que versa sobre “Letramento: o uso da leitura e da escrita como prática social”. A discussão sobre essa temática foi bastante proveitosa, pois o texto reúne a compreensão de diversos pesquisadores (KLEIMAN, 2005; SOARES, 2010; TFOUNI, 2006; ROJO, 2009) sobre letramento. Como a leitura do artigo não aconteceu na íntegra, mas somente com o objetivo de mostrar as ideias de alguns autores que pudessem ampliar a visão de letramento, recomendamos a leitura completa para casa como acesso ao embasamento teórico básico sobre letramento.

Na continuidade da oficina, sugerimos aos participantes que se organizassem em dois grupos, com dois participantes e um grupo com três participantes, perfazendo um total de sete integrantes para que produzissem a narrativa oral sobre suas histórias de leitura e escrita vivenciadas nos percursos de vida pessoal e profissional. Desta forma, os grupos, com seus componentes, iniciaram um diálogo interno e, atendendo ao objetivo proposto no início da sessão, partiram para a narrativa oral sobre suas histórias de leitura e escrita. Somente após a narrativa oral trilharam em direção à produção individual de uma narrativa escrita, mas, por

conta do tempo, as professoras pediram para concluir em casa e enviar por e-mail. Em comum acordo, agendamos a próxima oficina. As interlocutoras relataram ter apreciado este momento da pesquisa, o que favoreceu o cumprimento do que planejamos para nossa segunda oficina.

Cabe lembrar que as sessões da OBP possibilitam a produção do memorial e, para tanto, as professoras receberam um caderno, para a escrita de suas narrativas, conforme acordo promovido no primeiro encontro. No que se refere à escrita do memorial, solicitamos que escrevessem sobre suas histórias de letramentos nos percursos de vida pessoal e profissional.

A esse respeito, Brito (2010) lembra que o memorial é um relato de forma abrangente, que implica descrição, análise, interpretação das memórias selecionadas, dos conhecimentos produzidos e das aprendizagens auferidas. Por essa razão, podemos denominá-lo como um gênero textual que apresenta paixões, emoções e sentimentos inscritos na memória. A pesquisa narrativa produz sempre um volume importante de dados e, por esta razão, o pesquisador precisa organizá-los e compreendê-los, sendo o memorial um excelente instrumento que possibilita ao narrador organizar suas memórias e ao pesquisador apreender movimentos de ações, de subjetividades e de compreensão acerca do que relatam os interlocutores/narradores da investigação.

O memorial como instrumento para produção das narrativas, inserido no contexto da técnica das Oficinas Biográficas de Projeto (OBP), permite compreender melhor a realidade das professoras, sua transformação, bem como as contradições comuns, principalmente, diante dos desafios de rememorar as histórias de letramento que abrangem as histórias de vida pessoal e profissional das professoras alfabetizadoras, protagonistas da presente investigação.

A terceira oficina, realizada no dia 18 de dezembro de 2015, teve como objetivo principal a descrição pelos professores sobre as experiências de escrita produzidas e/ou leituras que auxiliaram/auxiliam na reflexão sobre a prática, bem como analisar experiências de letramento vivenciadas na história de vida, realçando suas contribuições para a reelaboração de sua prática docente como agente letrador. Durante a sessão utilizamos recursos de rememoração para ativar as lembranças das histórias de letramento das alfabetizadoras, chamados disparadores da memória/muletas da memória (Figura 5), que correspondem a um tipo de recurso citado nos estudos de Guedes-Pinto, Gomes e Silva (2008). Conforme essas autoras, muletas da memória são objetos que evocam, de algum modo, o passado e auxiliam os sujeitos no processo de rememoração.

*Disparadores da
memória ou muletas
da memória*



Figura 5: Disparadores da memória
Fonte: Dados da Oficina Biográfica de Projeto

Portanto, trouxemos para o encontro cartilhas, encartes de literatura de cordel, discos de vinil, calendários de bolso, bíblia, livros de catequese, revista Escola Nova, entre outros que fizeram parte do contexto vivido das professoras em seu percurso de vida. Esses objetos representam recursos que auxiliam o processo de reconstrução das situações de leitura vivenciadas pelos sujeitos, no decorrer de sua vida.

É importante dizer que a técnica muletas das memórias trouxe lembranças que estimularam a memória em torno das experiências de letramento das professoras. Um entusiasmo tomou conta do momento, um clima de saudade foi vivenciado por todas as participantes, pareciam reviver os momentos, preparando-as para melhor analisar as experiências de letramento que viveram, e de que forma essas experiências contribuíram para reconstruir sua prática docente como agente letrador. Na oportunidade, solicitamos às alfabetizadoras que fizessem a descrição dos aspectos de seu percurso de letramento (formações, leituras de livros, experiência social e escolar, doméstica, entre outros) que contribuíram para melhoria e sua prática alfabetizadora.

A partir de então, abrimos espaço para as narrativas e para possíveis questionamentos promovidos pelo grupo. Porém, os questionamentos foram substituídos pelo compartilhamento e valorização de experiências que realçou a identificação social e cultural das professoras. Verificamos, portanto, o potencial de formação da oficina, nas palavras de Pineau (2006, p. 41) trata-se de uma “[...] arte formadora da existência”. Houve, portanto, o

momento em que as alfabetizadoras narraram as histórias de forma falada. O momento da escrita foi iniciado, no entanto, não foi concluída porque o tempo não mais permitiu. Então, todas se comprometeram de nos enviar a narrativa escrita em uma data posterior antes do próximo encontro. No Quadro 3, conforme segue, descrevemos o Momento biográfico II, denominado “O entrelaçar das narrativas autobiográficas – leitura coletiva”.

Quadro 3 - Momento biográfico II: O entrelaçar das narrativas autobiográficas – leitura coletiva

QUARTA OFICINA 01/07/16	OBJETIVOS	MEDIAÇÃO BIOGRÁFICA
Socialização das narrativas autobiográficas	<ul style="list-style-type: none"> -Socializar as narrativas autobiográficas produzidas pelos participantes; -Compreender a própria história a partir da narrativa de outro. 	<ul style="list-style-type: none"> -Leitura coletiva; - Estímulo aos participantes para fazerem perguntas, evitando interpretá-las; -Escreva para tomar nota da narrativa e da intervenção dos participantes; -Releitura individual e ampliação do texto, se necessário.
QUINTA OFICINA 02/09/16	OBJETIVOS	MEDIAÇÃO BIOGRÁFICA
Construção do projeto de <i>formabilité</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Projetar possibilidade de reelaboração da prática docente e da prática leitora e escritora. 	<ul style="list-style-type: none"> -Análise das histórias de letramento como agente letrador no processo de alfabetização, projetando as possibilidades de reelaboração da prática leitora e escritora (<i>formabilité</i>). -Revisão das memórias de letramento em dupla ou em trio: o que ficou por dizer. Produção de notas para revisão.
SEXTA OFICINA 30/09/16	OBJETIVOS	MEDIAÇÃO BIOGRÁFICA
Socialização do projeto <i>formabilité</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Vivenciar o <i>formabilité</i>, conforme Delory-Momberger (2014). (O <i>formabilité</i> é a capacidade de mudança qualitativa, pessoal e profissional). 	<ul style="list-style-type: none"> -Cada participante apresenta o projeto que emergiu dos relatos. 

Fonte: Oficinas biográficas (planejamento)

A quarta oficina aconteceu no dia 01 de julho de 2016, compreendendo um momento de socialização das narrativas autobiográficas produzidas na terceira oficina, constituindo

espaço de entrelaçamento das histórias narradas, cujo objetivo consistiu em compreender a própria história a partir da narrativa de outro. Durante a oficina, cada uma leu seu texto em voz alta, na sequência, foi aberto espaço para que as participantes fizessem perguntas sobre os relatos socializados, porém, houve mais escuta e comentários em torno das histórias de vida de quem estava narrando. Esses comentários foram feitos em clima de respeito, com a finalidade de esclarecer aspectos das histórias narradas.

Na oficina, o narrador escolheu um escriba para tomar nota da narrativa e da intervenção dos participantes, entretanto, as mesmas preferiram ficar atentas, sendo que as intervenções se constituíram mais em cumplicidade no ato da escuta, mantendo-se atentas à história da outra. Após a leitura, cada participante levou para casa seu texto para refletirem com a tarefa de reler o que estava escrito e a reação dos demais do grupo frente à narrativa lida e, caso necessário, reescrever a redação sem preocupação com sua extensão ou forma.


A quarta oficina foi um momento envolvente, de valorização das experiências em que as professoras se perceberam realmente protagonistas de suas próprias histórias, ao tempo em que aprenderam sobre si mesmas, refletindo sobre suas próprias histórias e as histórias dos outros. Conforme Lechner (2012), os efeitos formadores são de fazer os participantes aprender sobre si, sobre os outros, sobre o que é aprender (experiência/saber), afirma que os efeitos transformadores residem na aquisição de uma nova percepção de si, da história própria, da história dos outros, da relação de interação, do lugar do corpo na produção de saberes.

Na Quinta oficina, realizada em 02/09/16, aconteceu a produção do projeto de *formabilité* por cada participante, foram narrativas autobiográficas, que exigiu a produção de um relato inspirado nas marcas do passado, tendo vista possibilitar o desenhamento de contornos para o futuro. Os professores realizaram uma análise de suas histórias de letramento e de seus papéis como agentes letradores no processo de alfabetização, projetando as possibilidades de reelaboração de prática leitora (*formabilité*). Os projetos de *formabilité* foram discutidos em pequenos grupos.

A sexta oficina aconteceu no dia 30/09/2016, as professoras alfabetizadoras apresentaram-se, prontamente, fazendo a leitura de seus projetos, colocando em realce suas intencionalidades. Foi um momento que produziu resultados positivos, pois a partir das reflexões realizadas acerca de suas práticas de letramento, perceberam que era preciso um investimento em sua prática alfabetizadora. Portanto, houve o compartilhamento de experiências e de conhecimentos adquiridos durante as oficinas.

O *formabilité* refere-se ao projeto de si, conforme postula Delory-Momberger (2006), e possibilita a articulação de três dimensões da temporalidade (passado, presente e futuro). Nessa oficina, as interlocutoras tiveram oportunidades de refletir sobre suas histórias pessoais de letramento, sobre as práticas de letramento que desenvolvem e sobre o que projetam para a reelaboração dessas práticas.

Quadro 4 – Momento biográfico III: Pisando em terras alheias

SÉTIMA OFICINA 28/04/17	OBJETIVOS	MEDIAÇÃO BIOGRÁFICA
<p>Socialização das análises interpretativas do pesquisador</p>	<p>Socializar as análises interpretativas da investigação.</p>	<p>- Apresentação das análises dos dados empreendidos pela pesquisadora.</p> <p>- Reflexão acerca de como as oficinas contribuíram para o projeto profissional de cada um;</p> 

Fonte: Oficinas biográficas (planejamento)

4.5 Contexto empírico da pesquisa

O território no qual fizemos a pesquisa corresponde ao município de José de Freitas, situado na Região metropolitana da Grande Teresina, localizado no Estado do Piauí. De acordo com os dados do IBGE (2010), possui uma população de 37.095 habitantes, distribuída em uma área de 1.538,2 quilômetros quadrados.

O município possui como destaque no turismo a Barragem do Bezerro, e que representa um dos lugares mais solicitados por pessoas que procuram um espaço para descansar, pescar e andar de jet ski. O local conta com barracas para atender aos visitantes. Outra riqueza turística do município é o Morro do Fidié, uma atração turística com muito valor agregado, enriquecendo o patrimônio turístico de José de Freitas. É um Projeto da Secretaria Municipal do Meio Ambiente e Turismo – SEMAT, patrocinado pela Prefeitura Municipal. No cume desse morro, tem um pequeno Mirante que proporciona aos visitantes uma visão panorâmica da cidade. Além da imagem de Cristo, do mirante, do visual da cidade, da enorme escadaria, da imagem de Nossa Senhora do Carmo e da arte de João Oliveira, das trilhas naturais, o Morro do Fidié conta também com um memorial constituído pela história

do Major Fidié e da Batalha do Jenipapo e pela história política do município de José de Freitas.

4.5.1 Sistema de ensino municipal de José de Freitas

Nesta seção de estudo fazemos a descrição do funcionamento estrutural da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC/JOSÉ DE FREITAS), considerando que a este sistema estão vinculadas, profissionalmente, nossas colaboradoras da pesquisa. Também fazemos a descrição das escolas, espaços de atuação das interlocutoras, tendo em vista que o local de trabalho constitui, também, um espaço de formação e, por sua vez, um espaço de letramento docente.

As ações propostas pela SEMEC/José de Freitas-PI fundamentam-se no incremento e consolidação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, bem como na recomendação instituída no Plano Decenal de Educação. Visando, portanto, a elevação da qualidade do ensino, a Secretaria aderiu aos Programas: Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação (PCN), que aconteceu no período de maio de 2002 a dezembro de 2004 e ao Programa Gestão da Aprendizagem (GESTAR I e II), no ano de 2007 e 2009, respectivamente. A Secretaria tem se destacado pelos Programas que aderiu como forma de promover apoio e de subsidiar a formação continuada dos professores. Atualmente a Secretaria desenvolve os Programas: Atendimento Educacional Especializado (AEE), Projeto Palavra de Criança e o Mais Educação. Os Programas Se Liga e o Acelera estiveram em vigor até o ano de 2012 e 2013, respectivamente, no sistema do município, assim como o programa Gestão Nota 10, desenvolvido pelo Sistema Municipal de Educação no período 2013-2014.

Este breve apanhado, acerca de cursos e programas desenvolvidos pelo Município a seu professorado, revela que os professores, no que concerne à formação continuada têm sido bem assistidos, o que, concretamente, contribui para elevar o patamar de qualidade na atuação profissional. Acreditamos que o cumprimento desses propósitos, tanto pelo sistema, quanto pelos professores, colabora na consolidação do letramento docente. A seguir, apresentamos o Quadro 05, contendo a caracterização dos programas de formação da SEMEC/José de Freitas, tendo como base dados obtidos junto à referida Secretaria.

Quadro 5 – Programas de Formação SEMEC/José de Freitas - PI

PROGRAMAS	OBJETIVOS DO PROGRAMA
<i>PALAVRA DE CRIANÇA</i>	Tem como objetivo a alfabetização e o letramento de crianças nos três anos iniciais do Ensino Fundamental. Enfatiza as aprendizagens relacionadas à leitura e à escrita, garantindo as condições para que as crianças estejam alfabetizadas na idade certa.
<i>AEE</i>	O AEE - Atendimento Educacional Especializado- visa acompanhar os alunos com necessidades educativas especiais, criando condições para efetivação do processo de inclusão da pessoa com deficiência.
<i>PNAIC</i>	PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. O objetivo do pacto é alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade, no final do 3º ano do Ensino Fundamental.
<i>ESCOLA DO CAMPO</i>	Melhorar a qualidade do desempenho escolar dos alunos que estudam em escolas do campo em turmas multisseriadas com séries iniciais do ensino fundamental.

Fonte: SEMEC/José de Freitas (2015)

O Quadro 5 permite visualizar o entendimento de que a Rede Municipal de Ensino de José de Freitas reconhece a necessidade do desenvolvimento profissional do pessoal que trabalha na educação, sobretudo daqueles que exercem a docência. Conforme dados fornecidos pela Secretaria, a rede de ensino conta com um universo de 44 escolas, mas somente 36 trabalham com o ensino fundamental. Desse total, 29 estão localizadas na zona rural e 15 na zona urbana.

Dentre o grupo de escolas municipais, duas estão incluídas na pesquisa: a E. M. Senhor Carvalho e a E. M. Agripina Portela, ambas estão localizadas na zona urbana. A seleção dessas escolas como campo de pesquisa ocorreu diante da consideração dos seguintes requisitos: a) Possuir professores que atendam ao ciclo de alfabetização e que sejam efetivos b) Disponibilizar-se a participar da pesquisa. A seguir, apresentamos uma descrição das referidas escolas, campo de pesquisa, acompanhadas das respectivas ilustrações.

4.5.2 Escola Municipal Senhor Carvalho

A Escola Municipal Senhor Carvalho fica situada na rua Antonio da Costa Carvalho, Centro, na cidade de José de Freitas. Atende do 1º ao 6º ano do ensino fundamental. Conta com estrutura física adaptada a portadores de Necessidades Educacionais Especiais, possuindo acessibilidade nos banheiros, rampas, entre outros. Possui 5 (cinco) salas de aula, funcionando com 10 (dez) turmas, sendo 5 (cinco) turmas no turno manhã e 5 (cinco) no turno tarde, ao todo, possui 226 alunos. A título de ilustração da estrutura da escola inserimos as Fotos 1 e 2:



Foto 1: Frontal da escola
Fonte: Acervo da pesquisadora



Foto 2: Sala de aula
Fonte: Acervo da pesquisadora

Conta, ainda, com 1 (uma) cantina, 3 (três) banheiros e 1 (um) pátio coberto, neste pátio acontecem as atividades recreativas. Os alunos que moram em área rural do município utilizam transporte público oferecido pela Prefeitura.

É reconhecida como uma das escolas da rede municipal que possui uma turma de AEE (Atendimento Educacional Especializado), que atende alunos com deficiência. A referida escola funciona no turno manhã de 7 h às 11 h, no turno tarde das 13 h às 17:30 h. Com relação à caracterização da situação econômica e social dos alunos atendidos, pela escola, no geral, suas famílias compõem-se de trabalhadores do setor terciário, trabalhadores

autônomos, subempregados e desempregados, ou seja, a clientela escolar apresenta, no plano econômico, um nível médio-baixo.

4.5.3 Escola Municipal Agripina Portela

A Escola Municipal Agripina Portela foi fundada em março de 1979, fica localizada na rua Jacob de Sampaio Almendra, no bairro Santa Rosa, na cidade de José de Freitas. Atualmente atende a 660 alunos, possui turmas do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, nos turnos manhã e tarde. O horário de funcionamento no turno manhã é de 7h às 11 h e no turno tarde das 13 h às 17 h. Na sequência, apresentamos fotos ilustrativas da escola em referência (Fotos 3 e 4).



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



Foto 4: Sala de aula
Fonte: Acervo da pesquisadora

A referida escola tem um quadro de 41 profissionais. São 33 professores e 8 funcionários administrativos. A equipe gestora é formada por: 1 (uma) diretora, 1 (uma) diretora adjunta, 1 (uma) coordenadora do Ensino Fundamental I, 1 (uma) coordenadora pedagógica, 1 (uma) coordenadora do Mais Educação, 1(uma) secretária e 1 (uma) auxiliar de secretaria. Em 2011, a escola passou por uma ampla reforma, contemplando-a com melhor porte físico para atender às suas necessidades, inclusive beneficiando-se com modernos equipamentos. A estrutura física atual é composta por 14 (quatorze) salas de aula, 1 (uma) diretoria, 1(uma) sala de professores, 1 (uma) secretaria, 3 (três) salas de ciências

tecnológicas, 1 (uma) cantina, 1 (um) laboratório para programas oferecidos na escola, como Segundo Tempo, Mais Educação, Aprendendo com Tecnologia, PNAIC, Entre na Roda, AEE (Atendimento Educacional Especializado). Aos sábados a escola cede o espaço para os cursos do Instituto Federal do Piauí (IFPI).

Ainda, dispõe de 1 (uma) biblioteca climatizada, com um variado acervo bibliográfico: dicionários, enciclopédias, livros didáticos e paradidáticos (diversificados), assinatura de revistas Mundo Jovem, Nova Escola, Filosofia, entre outras.

4.6 Análise de dados

Esta fase da pesquisa foi desenvolvida a partir da produção de dados, com a utilização de oficinas biográficas de projeto e com a escrita de memoriais de formação, produzidos pelas interlocutoras da pesquisa. Os dados oriundos da empiria constituem o corpus da pesquisa e, para efeito de análise, foram organizados em unidades temáticas de análise. A análise do corpus da pesquisa respalda-se nos fundamentos da técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977). A análise de conteúdo das narrativas, segundo Bardin (1977, p. 31), envolve um “[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações [...]”. A partir desse conjunto de técnicas desenvolvemos os procedimentos analíticos neste estudo.

A análise de conteúdo das narrativas, em face da amplitude dos dados, desafiou-nos a buscar os diferentes significados do que foi narrado, com a preocupação de compreendermos os ditos e os não-ditos sobre o objeto pesquisado. Esse tipo de análise exigiu um trabalho criterioso, demorado, envolvendo a síntese e a ordenação de todo o conteúdo produzido nas narrativas das interlocutoras. A rigorosidade da análise de conteúdo exigiu, ainda, a realização de reiteradas leituras, o que implica dizer: releituras dos dados para descrição, interpretação e análise desse conteúdo narrativo.

A análise de conteúdo das narrativas teve como ponto de partida uma organização, conforme sugerido por Bardin (1977, p. 95-101), que se configurou em torno de três pólos. O primeiro, denominado pré-análise, materializou-se na sistematização dos dados para o gerenciamento das operações sucessivas de análise (descrição e interpretação analítica). A incumbência desta primeira etapa foi, além da escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação de hipóteses para a elaboração das unidades temáticas de análise, vislumbrando o exercício de interpretação final.

Assim, ao recebermos os memoriais das alfabetizadoras, fazíamos imediatamente uma leitura. Esta primeira etapa permitiu o delineamento do plano de análise dos dados da investigação (Figura 6). Neste estudo, a pré-análise foi realizada por meio de quatro momentos sugeridos por Bardin: a) leitura flutuante, que realizamos para conhecimento preliminar do conteúdo das narrativas, consiste no momento em que se começa a conhecer o texto; b) escolha dos documentos, que consiste na demarcação do que será analisado. No caso desta pesquisa consistiu na identificação dos conteúdos das narrativas pertinentes aos objetivos da pesquisa que realizamos; c) formulação das hipóteses e dos objetivos, que constam da introdução deste relatório; d) referenciação às unidades temáticas de análise, observando os recortes dos textos narrativos produzidos nos memoriais.

O segundo polo de análise, exploração do material, caracterizou-se pela leitura detalhada do corpus da pesquisa, propiciando a classificação dos dados em temáticas sintonizadas com os objetivos do estudo. Essa etapa consistiu na exploração do material para organização dos conteúdos das narrativas em consonância com as unidades temáticas de análise. A exploração do material representa uma etapa importante, porque viabiliza o aprofundamento das interpretações e das inferências. Trata-se da descrição analítica do corpus, que em face da densidade das narrativas exigiu uma leitura aprofundada, orientada pelos objetivos e referenciais teóricos da pesquisa.

De acordo com Bardin (1977), a codificação, a classificação e a categorização são básicas (no caso do presente estudo, utilizamos unidades temáticas de análise) nesta fase por possibilitar ao pesquisador a identificação de detalhes significativos dos conteúdos explícitos e implícitos nos relatos. Essa etapa culmina em um trabalho exaustivo que exige muita atenção na organização do corpus.

O terceiro polo refere-se ao tratamento dos resultados com a produção de inferências e a interpretação dos dados, dialogando com os aspectos teóricos do estudo. Na realização dessa terceira etapa, o tratamento dos resultados, as inferências e as interpretações ocorreram a partir da análise reflexiva e crítica (BARDIN, 1977). Segundo essa autora, o objetivo desta etapa é estabelecer correspondências entre os níveis empíricos e teóricos da pesquisa, para assegurar que os objetivos do estudo sejam alcançados. Com essa intenção, realizamos um trabalho de análise que envolveu descrição, interpretação e análise das narrativas. Os procedimentos analíticos, propostos por Bardin (1977) referendaram a elaboração do plano de análise dos dados, conforme Figura 6.

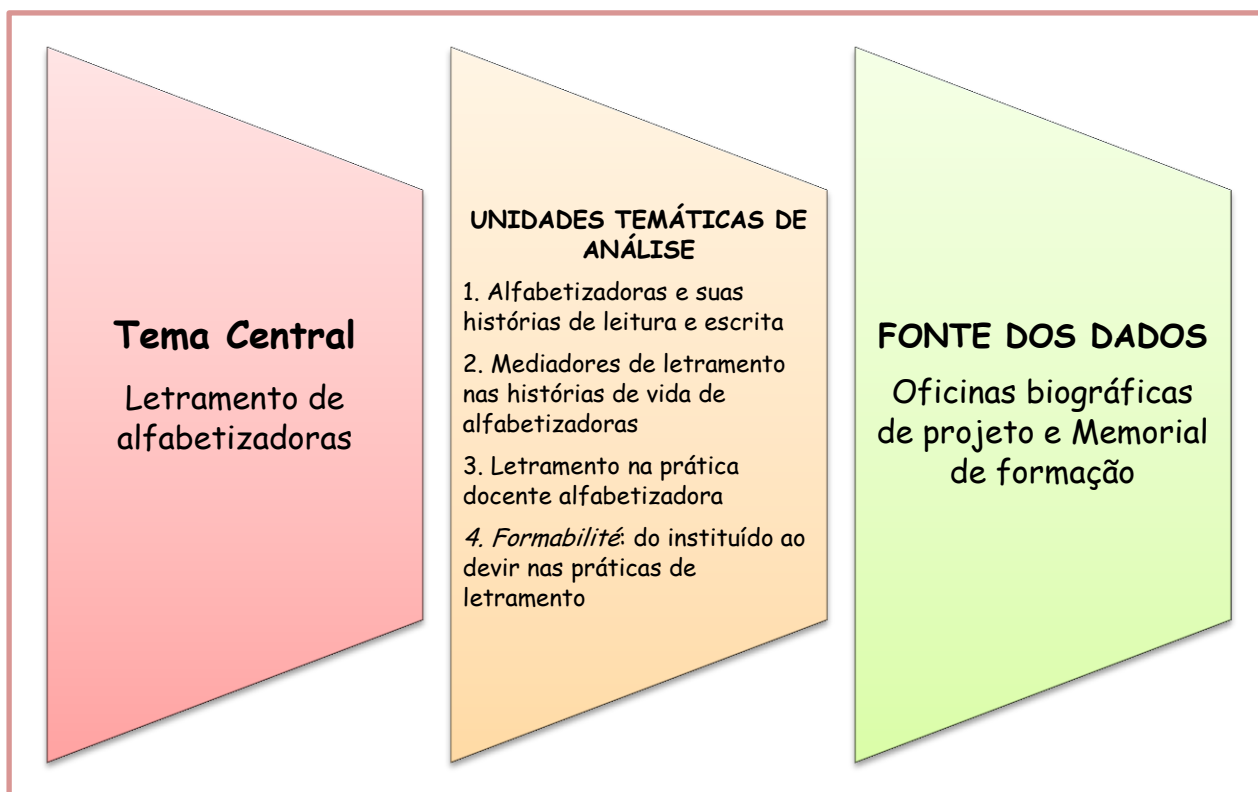


Figura 6 – Plano de análise

Fonte: dados produzidos com base nos dispositivos empíricos da pesquisa

Em sintonia com os objetivos da pesquisa, o plano de análise contempla as situações de leitura e escrita que compõem as histórias de vida das alfabetizadoras, as situações de letramento presentes na prática docente alfabetizadora, as experiências de letramentos de alfabetizadoras em suas histórias de vida pessoal e profissional, bem como as possibilidades de reelaboração das práticas de letramento indicadas pelas alfabetizadoras.



5. LETRAMENTOS DOS ALFABETIZADORES:

histórias plurais, letramentos singulares

Letramento [...]

É um atlas do mundo,

Sinais de trânsito, caças ao tesouro,

Manuais, instruções, guias,

E orientações em bulas de remédios,

Para que você não fique perdido.

(Kate M. Chong. O que é letramento?)



CAPÍTULO V

LETRAMENTOS DE ALFABETIZADORES: HISTÓRIAS PLURAIS, LETRAMENTOS SINGULARES

As narrativas que apresentamos neste capítulo compõem-se de histórias de alfabetizadoras, retratam vidas de pessoas comuns que, muitas vezes, têm suas vozes silenciadas. Caracterizam histórias das alfabetizadoras que cotidianamente dão vida às escolas, mas que se tornam invisíveis diante do intenso e acelerado desenvolvimento tecnológico e do avanço do conhecimento. A partir dessa compreensão, consideramos que é importante ouvir as vozes que, a rigor, não ecoam em nossa sociedade marcada por um sistema social e político-econômico desigual.

Diante do direito constitucional da isonomia que é garantido a todos os cidadãos brasileiros, entendemos importante, porque é justo também, ouvir as vozes das alfabetizadoras acerca de suas histórias de letramento e a respeito de como produzem o letramento de crianças em sua prática docente, tendo em vista fortes marcas do analfabetismo. No contexto da pesquisa, tendo como norte as histórias de vida, as professoras produziram *olhares de si*³, por meio das narrativas das histórias de leitura e escrita que vivenciaram em seus percursos de vida pessoal e profissional. Nossa intenção, portanto, é que histórias das alfabetizadoras sejam recontadas para dar visibilidade às experiências que produziram/produzem alfabetizando crianças. Afinal, estamos diante de um grupo de profissionais comprometidos com o desenvolvimento do potencial intelectual de crianças no ciclo de alfabetização, orientando-as para a aprendizagem da leitura e escrita, sobremaneira.

Neste capítulo, portanto, focalizamos as histórias singulares de letramentos de professoras alfabetizadoras, registradas nas narrativas que produziram no contexto da pesquisa. A organização dessas narrativas, para fins de análise, ocorreu em sintonia com os objetivos da pesquisa, partindo de unidades temáticas de análise, conforme explicitamos, na Figura 7, a seguir:

³ Expressão que atribuímos à rememoração das histórias de letramento das alfabetizadoras na Oficina Biográfica de Projeto (OBP).

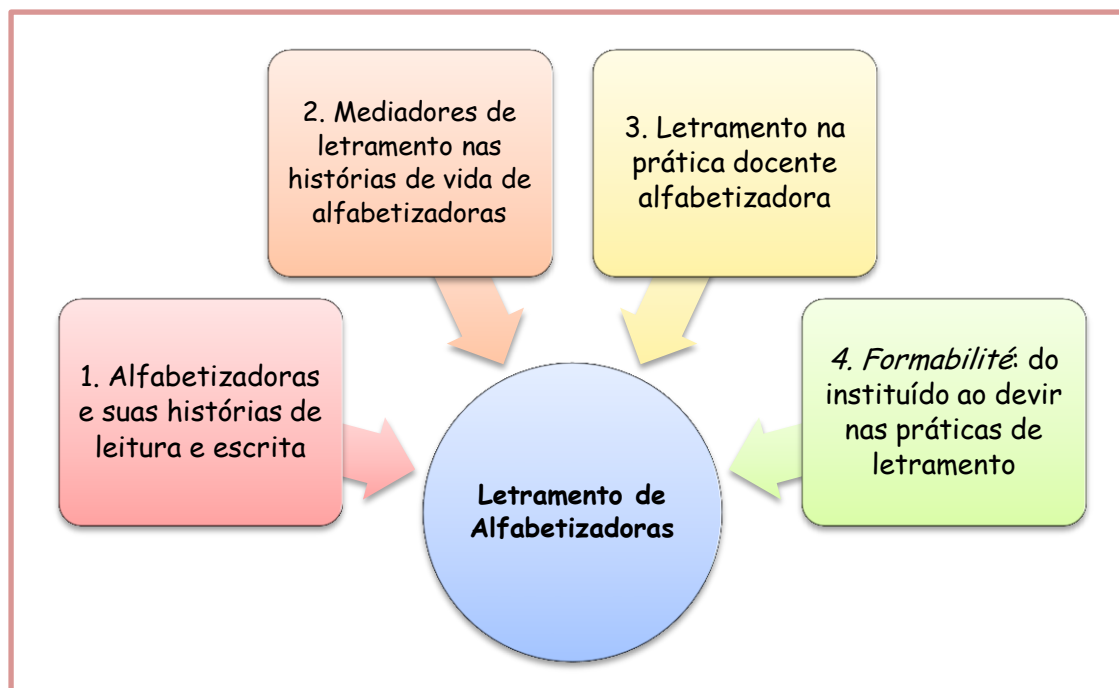


Figura 7: Unidades temáticas de análise
 Fonte: Dados das narrativas biográficas

Conforme a Figura 7, a análise de dados partiu de um tema geral (letramento de alfabetizadoras), especificando os achados da pesquisa em unidades temáticas de análise (alfabetização e suas histórias de vida). Para fins de organização da análise, apresentamos as narrativas de cada interlocutora, observando as unidades temáticas de análise, com o objetivo de escrever, analisar e interpretar as histórias narradas.

A análise dos dados, nesta parte do estudo, tem como suporte as narrativas das interlocutoras, que foram produzidas por meio da escrita de memoriais no contexto das oficinas biográficas, conforme ilustra a narrativa da professora Iracir, em conformidade com a proposta de organização dos dados:

5.1 Narrativas de Iracir

Comecei muito cedo ter interesse em aprender a ler e escrever. Fui incentivada porque minha mãe foi se alfabetizar no programa chamado MOBREAL e eu ia junto. Chegando lá fiquei apaixonada pela leitura e pela escrita. Eu queria lê livros, escrever cartas e viajar no mundo encantado da leitura. Ao retornar das aulas do MOBREAL, pedi a minha mãe um caderno e quem chegava em minha casa eu pedia para me ensinar a ler e a escrever. Quando comecei a ler foi maravilhoso era tudo de bom. Minha primeira professora foi ótima, não dei tanto trabalho porque já sabia ler algumas palavras, pois sempre fui interessada, atenciosa e com objetivos. O que me marcou bastante foram as

palavras dos professores enfatizando a importância da leitura e da escrita para as pessoas. Era comum falarem que o estudo era o caminho para se adquirir um trabalho e até mudar para o melhor, ou seja, ter uma vida boa. Eu acreditei tanto que hoje, em minha prática docente, utilizo essas palavras que me marcaram com o intuito de motivá-los para aprenderem a ler e a escrever. Fico bastante encantada e comovida quando vejo uma criança alcançar o sucesso na alfabetização e descobrir o mundo da leitura. Na prática profissional procuro a melhor forma de incentivá-los para a escrita e para a leitura por acreditar que esta seja a porta para trilhar o caminho do sucesso. Faço isto por meio de livros infantis, jogos, brincadeiras e produções textuais. Quanto ao meu sucesso, só tenho a agradecer meus pais, minhas professoras de infância e a todos que colaboraram para o meu letramento. O início do meu letramento aconteceu por meio de livro de histórias em quadrinhos, cartilhas, ABC, livros de desenhos animados entre outros. Em casa só tinha contato com a cartilha e os outros livros de leitura eu pegava só na escola. Em minha formação acadêmica eu realizava bastante leitura de livros científicos, pesquisas na internet de artigos e monografias, assim como realizava pesquisa de campo. [...] Posso assegurar que todos esses elementos mencionados se configuram contribuições para meu crescimento profissional e acima de tudo destaco o amor pelo o que faço, pois aprendi a gostar do que faço. Tenho um imenso carinho pelos meus formadores e agradeço de coração por compartilharem os seus conhecimentos que muito serviram para enriquecer minha vida pessoal e profissional. Fizeram-me manter vivo o desejo em continuar me beneficiando da leitura e reconhecer que o homem é um ser inacabado e precisa sempre está aprendendo.

Na análise da narrativa de Iracir apresentamos as peculiaridades de seus percursos de letramentos, com ênfase em seu encontro com a leitura e a escrita, nos mediadores de letramento que marcaram sua trajetória de vida e no desenvolvimento de sua prática docente no letramento de crianças.

5.1.1 Alfabetizadora e suas histórias de leitura e escrita

As histórias narradas são resultados dos percursos de vida pessoal e profissional registradas a partir de lembranças importantes que ficam guardadas em nossas memórias. Entendemos que as alfabetizadoras guardam histórias de vida pessoal, de formação de vida profissional que fazem parte de seus percursos na profissão e, de modo particular, fazem parte dos letramentos vividos. Diversos acontecimentos da vida de uma pessoa podem oportunizar experiências, tanto positivas quanto negativas, que deixam marcas em nossas memórias e em nossas experiências. No palco da vida, ser professora alfabetizadora implica uma tarefa reconhecidamente complexa, que requer dos professores o domínio de saberes, de habilidades e de competências para desempenhar bem a atividade docente. A complexidade das tarefas

das professoras alfabetizadoras são prenes de histórias e, assim, ao rememorem essas histórias, particularmente de leitura e escrita, dialogam com as práticas instituídas, com a vivência familiar e social e percebem as possibilidades do futuro de suas práticas.

Analisando o memorial de Iracir, destacamos narrativas sobre sua história de vida pessoal e profissional e, dentre estas, as narrativas de letramento, bem como identificamos como essa história afetou, e afeta, sua identidade como alfabetizadora e suas relações com o ler e escrever. Em seu relato, destacamos: *Comecei muito cedo ter interesse em aprender a ler e escrever [...] quando comecei a ler foi maravilhoso, era tudo de bom. Minha primeira professora foi ótima, não dei tanto trabalho porque já sabia ler algumas palavras, pois sempre fui interessada, atenciosa e com objetivos.*

A narrativa da interlocutora realça vários fatores positivos em relação à experiência que teve em seu processo de letramento. Dentre esses fatores, merece realce o interesse precoce pela leitura e as experiências vividas no contexto familiar que possibilitaram que chegasse à escola com conhecimento sobre leitura e escrita. Esse fato, segundo narra, constituiu fonte de disposição para aprender e para despertar o interesse pela leitura e escrita, bem como promoveu a realização de seus projetos e aspirações. Conforme Soares (2003), o letramento apresenta múltiplas facetas, como a imersão do sujeito na cultura escrita e o realce das diferentes funções sociais da língua escrita. No relato de Iracir percebemos alguns fatores destacados pela autora, a exemplo de sua imersão, desde muito cedo, na cultura escrita, principalmente por ter que acompanhar a mãe para o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), inserindo-se em um contexto de letramento escolar.

O relato da professora Iracir anuncia, também, a valorização da leitura e da escrita pela família e pela escola. A professora relembra as leituras que fazia, seja no contexto familiar, seja no âmbito escolar, realçando que no contexto da instituição de ensino a língua escrita cumpre formalidades pedagógicas. Ao longo de sua escrita, revela que em seus percursos na educação básica e no ensino superior, havia predominância do letramento autônomo. Street (2014, p. 140-141), ao referir-se ao letramento autônomo, destaca a necessidade de “[...] afastar-se da visão dominante de letramento como possuidor de características ‘autônomas’ distintivas associadas intrinsecamente à escolarização e à pedagogia”. O autor promove a reflexão e o entendimento de que não devemos considerar apenas um tipo particular de letramento, o letramento escolar - em meio a outros tantos tipos de 'letramentos' (familiar, religioso, profissional, entre outros). Cabe aos professores alfabetizadores valorizarem os tipos de letramentos que os sujeitos adquirem em grupos de amigos e de comunidades, evitando marginalizá-los em prol do letramento escolarizado.

5.1.2 Mediadores de letramento nas histórias de vida de alfabetizadoras

Os modos de inserção dos sujeitos no mundo letrado ocorrem por meio de processos que envolvem diferentes relações desses sujeitos com o mundo e com diversos usos da língua escrita. Considerando o processo relacional que permeia a vida do homem em sociedade, entendemos que o letramento se efetiva com o envolvimento de mediadores, cujo objetivo é promover uma aproximação mais densa dos sujeitos com a escrita e com a leitura. Chartier e Hébrard (1995) referem-se aos mediadores sociais da cultura entendendo-os como aqueles procedimentos ou aquelas instâncias que, ao responderem às políticas de divulgação da leitura, instauram medidas para formar leitores. Partindo das ideias desses autores, percebemos que os diferentes letramentos ocorrem consubstanciados nas ações que têm dos mediadores sociais.

No caso específico da instituição escolar, situamos os professores como importantes mediadores sociais da cultura letrada e, em face da relevância do papel que assumem, compreendemos que é necessário refletir acerca de seus processos de letramento na interface com as práticas que desenvolvem sobre esse tema. Nesta seção, analisamos a partir das histórias de letramento das interlocutoras, os mediadores que cercaram essas histórias, conforme registram as seguintes narrativas: *Quanto ao meu sucesso, só tenho a agradecer meus pais, minhas professoras de infância e a todos que colaboraram para o meu letramento.* A narrativa da interlocutora Iracir evidencia as marcas e os papéis dos diferentes mediadores sociais em seu processo de letramento. Sua narrativa destaca forte influência de sua mãe em seu processo de letramento, o que se confirma ao declarar que: *Fui incentivada porque minha mãe foi se alfabetizar no programa chamado MOBRAL e eu ia junto [...]. Eu queria lê livros, escrever cartas e viajar pelo mundo encantado da leitura. Ao retornar das aulas do MOBRAL, pedi a minha mãe um caderno e quem chegava em minha casa eu pedia para me ensinar a ler e a escrever.*

O relato da interlocutora nos mostra a dimensão da importância dos mediadores, assim como sugere que a intervenção destes aconteça de forma sistemática para consolidar a formação leitora e escritora das crianças. A professora Iracir ao reportar-se às diferentes mediações em seu letramento, com destaque para a figura materna e para as professoras em diferentes níveis de ensino, realça dois aspectos relevantes. O primeiro diz respeito à instituição familiar como contexto de letramento. O segundo nos faz refletir acerca da necessidade de a instituição escolar dialogar com os usos e funções sociais da escrita.

Na escola, segundo as narrativas de Iracir, as mediações no incentivo à leitura e à escrita aconteciam por meio de usos do livro didático, de histórias em quadrinhos, de cartilhas (ABC), de livros de desenhos animados, entre outros. Em casa, de modo similar ao que ocorria na escola, a formação leitora e escritora de Iracir foi sendo urdida no contato com a escrita, com a utilização de cartilha e os outros livros de leitura que conseguia na escola. O que parece indicar que os usos da leitura e da escrita em sua história de vida tiveram forte inspiração do letramento escolar.

Desse modo, em sua narratividade, realça o papel da escola e, particularmente de uma professora como produtora de um contato positivo com a prática leitora, principalmente pelo uso de palavras de incentivo aos alunos, como motivação para o processo de leitura e escrita. Define como marcantes, intervenções didáticas que enfatizaram a importância da leitura e da escrita para a vida das pessoas, pois segundo Iracir, era comum enfatizarem que o estudo é o caminho para se adquirir um trabalho e até para mudar de vida (ou seja, ter uma vida boa).

Os modos de intervenção valorizados pelos professores constituíram, segundo a interlocutora, um estímulo para endossar, em sua prática docente, a utilização de expressões de encorajamento no intuito de motivar seus alunos a aprenderem a ler e a escrever. Percebemos, na narrativa de Iracir, aspectos marcantes do letramento autônomo que, segundo Street (2014), apontam para uma suposta superioridade do letramento escolarizado em relação aos outros letramentos. O letramento autônomo se limita a definir o letramento escolar como principal fonte de poder, de supremacia e de mobilidade social, além de marginalizar os letramentos compartilhados em grupo de amigos e na comunidade, por exemplo.

5.1.3 Letramento na prática docente alfabetizadora

Narrar sobre o letramento como atividade central na própria prática docente alfabetizadora significa, necessariamente, colocar-se diante de si mesmo e iniciar o exercício de revisitação de histórias inerentes à ação desenvolvida na profissão para a formação de leitores e escritores, analisando diferentes aspectos relacionados ao ler e ao escrever desenvolvida e, nesse sentido, implica olhar para a prática como um fenômeno sobre o qual se pode e se deve pensar, de forma crítica e reflexiva.

Freire (1996), ao refletir sobre o ensino, nos alerta que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, indicando, portanto, que o exercício nos remete a um movimento dinâmico entre a ação e reflexão sobre a ação que nos permite a compreensão acerca dos

acontecimentos vivenciados. O autor também faz referência à intencionalidade da prática educativa, lembrando que os professores precisam ter consciência sobre os objetivos dessa prática

A narrativa da professora Iracir nos mostra claramente que há a intencionalidade de sua prática profissional no que diz respeito ao ensino. A professora afirma: *Na prática profissional procuro a melhor forma de incentivá-los para a escrita e para a leitura por acreditar que esta seja a porta para trilhar o caminho do sucesso. Faço isto por meio de livros infantis, jogos brincadeiras e produções textuais.* O relato da professora explicita sua intenção principal no processo de alfabetização: ensinar a ler e a escrever em situação de letramento.

A interlocutora refere-se a um leque variado de opções em sua prática alfabetizadora no momento do letramento de seus alunos. Refere-se a diferentes gêneros e tipologias textuais que utiliza em sala de aula. De acordo com o seu relato, tem desenvolvido um trabalho bem sucedido, que é reconhecido pelos pais, pelos pares e pelas suas professoras de infância, conforme explicita: *[...] todos que colaboram para o meu sucesso.* O sucesso da professora no processo de alfabetização diz respeito aos resultados que tem alcançado alfabetizando crianças na escola pública.

5.2 Narrativas de Janete

Filha de um casal de agricultores analfabetos, oriundos da zona rural do município de José de Freitas, os mesmos, pela necessidade de colocar os filhos para estudar veio morar na zona urbana. Mesmo vindo em busca dos estudos na cidade posso afirmar que para a leitura tive pouco incentivo por parte dos meus pais. Os mesmos não sabiam ler, e nem construíram ambiente favorável em casa. O pouco incentivo acontecia porque minha irmã mais velha sabia ler e a minha mãe pedia para que ela me ajudasse. Na verdade, minha mãe não gostava que lêssemos, achava que era falta do que fazer, que era “vagabundagem”. Diversas vezes minha irmã pegava livros escondido da minha mãe. Lembro-me quando minha professora da segunda série mandava tarefa de casa como leitura, por exemplo, minha irmã lia várias vezes até que eu decorasse. No dia seguinte todos os alunos tinham que fazer a leitura do texto para a professora, como eu não sabia ler, repetia tudo que eu tinha decorado junto com meus irmãos. Não posso deixar de mencionar a importância que teve a minha irmã como incentivo para leitura, ela gostava e ainda gosta muito de ler. Na adolescência ela pegava emprestado livros na biblioteca municipal e vendo isto, comecei a tomar gosto pela leitura, pois para mim era um estímulo. O gênero que mais me interessava eram os contos de fadas. Hoje a leitura se faz mais presente pela necessidade profissional embora goste bastante de ler. Como meu tempo é bastante corrido, os

momentos de leitura são direcionados basicamente para as capacitações ou quando estou pesquisando algo para melhorar meu desempenho em sala de aula. Sempre gostei de ler. Mas tem alguns tipos de leituras que me chamam a atenção desde criança (contos, fábulas e as revistas em quadrinhos) não sei se era por ser os que eu tinha mais acesso na época. Esses gêneros era os que tinham na biblioteca municipal. Era o único lugar onde eu tinha contato direto com livros. Por gostar de ler incentivo os meus alunos a lerem todos os dias. Quando não faço algum tipo de leitura (direcionada) eles cobram: “Professora, você não vai ler hoje?”. As leituras que contribuem para a minha formação profissional, normalmente as faço quando participo de capacitações ou quando pretendo melhorar o meu desempenho em sala de aula. Ler sempre faz bem para quem o faz, não importa o tipo. Sempre aproveitamos algo, pode ser para melhorar nossa maneira de escrever, nos informar, saber como um objeto funciona ao ler um manual de instrução ou quando lemos um cartaz ou algo na TV. Enfim, ler é fundamental na vida do ser humano. (professora Janete)

Estamos diante da narrativa da professora Janete e, acrescentamos que a condução analítica será similar à análise da narrativa da professora Iracir, focalizamos suas histórias com a leitura e a escrita, assim como os mediadores de letramento que marcaram/marcam essas histórias e o letramento na prática docente alfabetizadora.

5.2.1 Alfabetizadoras e suas histórias de leitura e escrita

A narrativa da interlocutora Janete retoma sua história de vida pessoal (no contexto familiar) marcada pela ausência de incentivo à leitura e à escrita. É importante destacar que o percurso vivido pela professora Janete no processo de construção de seu letramento não foi linear e apresenta conflitos, resistências e lutas na construção de suas aprendizagens acerca da língua escrita. A narrativa da professora destaca, que apesar da preocupação de seus pais em levar os filhos para a cidade em busca dos estudos, mesmo assim, praticamente, não havia investimentos efetivos para incentivar o aprendizado da língua escrita, ou seja, no contexto familiar seus pais não construíram ambiente favorável à leitura e à escrita. Pelo contrário, entendiam que a leitura era perda de tempo e, por isso, retiraram dos filhos a oportunidade de ler e escrever no contexto familiar.

Sobre essa questão, a interlocutora destaca: *Filha de um casal de agricultores analfabetos, oriundos da zona rural do município de José de Freitas, os mesmos, pela necessidade de colocar os filhos para estudar veio morar na zona urbana. Mesmo vindo em busca dos estudos na cidade posso afirmar que para a leitura tive pouco incentivo por parte dos meus pais. Os mesmos não sabiam ler, e nem construíram ambiente favorável em casa. A realidade vivenciada pela interlocutora no contexto familiar, em relação à leitura e à escrita,*

nos faz lembrar as histórias de muitas crianças da escola pública que se encontram em processo de alfabetização. É comum encontrarmos crianças, cujas famílias esperam tão somente da escola ações para incentivar o letramento e a alfabetização, sabemos, contudo, que essa situação pode ser desconstruída por meio da ampliação da parceria família/escola.

Ao abordar essa temática, Kleiman (1995) menciona que os conhecimentos adquiridos por meio de leituras de prestígio social terminam, muitas vezes, por fugir do alcance dos profissionais da educação porque, em grande parte, são provenientes de camadas sociais populares que sofrem com as desigualdades sociais e culturais e, por isso, ficam distante da forma prestigiada de letramento.

5.2.2 Mediadores de letramento nas histórias de vida de alfabetizadoras

Nesse relato escrito, a professora Janete rememora sua história de vida, realçando os mediadores de seu letramento. Destaca como figura principal nesse processo a sua irmã mais velha, afirmando: *[...] O pouco incentivo acontecia porque minha irmã mais velha sabia ler e a minha mãe pedia para que ela me ajudasse.* Conforme destaca em sua autobiografia, confessa que a leitura não era vista pela mãe como elemento importante para seu desenvolvimento escolar ou mesmo pessoal: *[...] na verdade, minha mãe não gostava que lêssemos, achava que era falta do que fazer [...].* A partir desse relato identificamos que a interlocutora Janete teve no ambiente familiar experiências restritas de letramento, o que reforça nosso entendimento no que concerne à importância das situações sociais de leitura e de escrita no processo de ensino aprendizagem.

Diante da narrativa da mencionada professora, inferimos que as famílias vivenciam diferentes níveis de letramento e produzem diferentes relações com a leitura e com a escrita, aspecto que converge para as discussões de Guedes-Pinto (2008) em pesquisa sobre os mediadores de letramento de professores, ao constatar que os mediadores pessoais, isto é, os sujeitos com os quais se depararam em seu percurso, a exemplo dos irmãos, algum professor da escola, amigos, entre outros, exerceram função importante na sua trajetória de letramento docente. A interlocutora, reportando-se a seu processo de escolarização, particularmente ao seu processo de alfabetização, expressa que quando a professora indicava como tarefa de casa a leitura, por exemplo, era auxiliada pela irmã que lia várias vezes até que memorizasse o texto a fim de reproduzi-lo na escola. Para dar conta da tarefa de casa os alunos, a exemplo de Janete, tinham que fazer a leitura do texto para a professora, como não sabia ler, repetia o que tinha memorizado.

O relato da interlocutora evidencia que a irmã mais velha constituía referência no incentivo à leitura, segundo relata: [...] *ela gostava e ainda gosta muito de ler*. A narrativa da interlocutora, conforme já mencionado, realça a importância dos mediadores no processo de letramento das crianças. Por exemplo, a professora Janete refere-se à contribuição de sua irmã no desenvolvimento de seu gosto pela leitura. Revela que a leitura se faz mais presente em sua vida pela necessidade profissional, mas, também, faz parte de sua história de vida pessoal. Ressalta, entretanto, que como seu tempo é bastante corrido, os momentos de leitura são direcionados basicamente para as capacitações ou quando está pesquisando algo para melhorar seu desempenho em sala de aula.

5.2.3 Letramento na prática docente alfabetizadora

A professora Janete, apesar de não ter vivido em um ambiente que priorizasse a leitura e a escrita, revela que, mesmo assim, desenvolveu o gosto por essas duas práticas sociais. Lembra em sua narrativa de tipos de leituras que despertavam sua atenção (contos, fábulas e as revistas em quadrinhos), por serem aqueles que ela mais teve acesso na infância. O relato da professora destaca a escola como um espaço de aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita, pois como registra em sua narrativa, a instituição escolar foi o lugar onde teve contato direto com livros.

Em sua narrativa, Janete afirma que incentiva seus alunos a lerem todos os dias. Refere que quando não faz algum tipo de leitura eles cobram: *Professora, você não vai ler hoje?*. A professora reconhece que a leitura contribui para a formação da pessoa. Quando nos referimos à prática docente alfabetizadora precisamos considerar o encontro de muitos fatores além do contexto de leitura. Entram em cena a afetividade, a construção de conhecimentos e o conteúdo pedagógico que garantem o crescimento humano do aluno.

Para fundamentar esta processualidade analítica, tomamos como referência as proposições de Street (2014) ao ressaltar a importância de se trazer os eventos de letramento para a agenda política, como tarefa dos educadores. Ou seja, é importante articular o letramento escolar ao letramento social, explicitando os interesses políticos individuais e coletivos que estão presentes no contexto social em que os estudantes estão inseridos. A professora Janete acredita que toda leitura é significativa para a vida, considera que se trata de uma prática social que só beneficia o leitor. Nas palavras da professora Janete com a leitura: [...] *Sempre aproveitamos algo, pode ser para melhorar nossa maneira de escrever, nos*

informar, saber como um objeto funciona ao ler um manual de instrução ou quando vemos um cartaz ou algo na TV.

Desse modo, diante da complexidade que é esse processo, Janete sintetiza, afirmando que ler é fundamental na vida do ser humano, principalmente para aquele que tem como ofício o ensino como é o seu caso e dos demais professores alfabetizadores. A esse respeito, Perrenoud (2001) nos lembra que ensinar é enfrentar a complexidade e no caso de professores alfabetizadores, faz parte da prática do letramento o enfrentamento de conflitos entre o que se pretende realizar e o que, de fato, se tem realizado. Para dar conta das exigências e da complexidade da alfabetização, advogamos que os alfabetizadores invistam em diversificadas leituras, bem como invistam na sua formação continuada.

5.3 Narrativas de Jesus

Venho de uma família com poder aquisitivo baixo, onde minha mãe era merendeira de escola [...] e meu pai era lavrador. Sou a sétima filha (cinco homens e duas mulheres) e uma coisa que nunca esqueci é que meu pai, embora não alfabetizado, nos contava belas histórias todas as noites antes de dormirmos e sempre nos ensinava a rezar, são lembranças marcantes, coisas que não vimos mais, deve ser por essa razão que sempre gostei de ler contos e romances. Comecei a estudar aos sete anos de idade sempre junta com minha irmã, mais velha do que eu dois anos, ficamos reprovadas na primeira série e também na quarta série, onde nos separamos [...]. Não lembro em qual momento iniciou-se o meu processo de alfabetização e nem tenho traumas desse momento como algumas pessoas relatam, acredito que foi naturalmente. [...]. Terminei o pedagógico e comecei a trabalhar, amei minha experiência como professora, voltei para o científico e no final do segundo ano fiz o concurso público municipal para professor em 1997, fui chamada e abri mão do segundo turno para concluir o científico, tão logo prestei vestibular para pedagogia e passei, mesmo contra a vontade de minha família, pois não queriam que eu estudasse fora e que só ficasse com o pedagógico, alegavam que já era o suficiente. Vale comentar que sou a única entre sete irmãos que cursou o ensino superior.[...]. Foi muito bom ter concluído os dois cursos, pois ambos serviram de base no percurso para o ensino superior, facilitando a realização de leituras e de produções textuais. Tanto a troca de experiências entre colegas como o embasamento teórico na pedagogia serviram de apoio em meus planejamentos e na minha prática em sala de aula. Buscando na minha infância relembro momentos que certamente contribuíram significativamente para o meu processo de alfabetização, como por exemplo: sempre a noite meu pai mesmo não alfabetizado nos contava maravilhosas histórias e era somente de memória, apenas usando sua criatividade, talvez seja por essa razão que eu tenha a prática de contar e criar histórias para meus alunos em sala de aula. Meu irmão quando morava em Teresina sempre trazia caça-palavras e livros da Bianca e da Juliana entre outros, eu

sempre lia todos rapidamente, pois a curiosidade e a ansiedade são características que faz parte de minha personalidade. Ainda na minha infância me recordo dos famosos cancioneiros com músicas (Nenhum de Nós, Kid Abelha, Balão Mágico, Raul Seixas, Roupas Nova, Menudo, Dominó, etc.) que eu e minha irmã gostávamos de cantar lendo-os deitadas, balançando na rede, das literaturas de cordel, onde falavam do fim do mundo ou do Lampião, das cartilhas pequenas que tinham o alfabeto que comprávamos para estudar em casa e também das pequenas tabuadas que tinham o desenho de uma professora, era tudo tão simples e inocente, mas conseguíamos aprender a ler. Durante todo o meu percurso de educadora em atividade, busquei participar assiduamente de todas as formações, pois acredito que sempre poderemos aprender algo novo que possa nos possibilitar o desempenho de um melhor trabalho, que possamos ter ideias inovadoras para ajudar nossos alunos a despertar o interesse pela leitura, podendo assim fazer com que eles possam ter uma alfabetização mais completa e não tão complexa [...].

O nosso olhar analítico sobre a narrativa da professora Jesus tem como ponto de partida o propósito de visualizar, em suas histórias de leitura e escrita, os mediadores culturais que orientam essas histórias e as nuances, implícitas e explícitas, que demarca o letramento na prática docente. Constatamos a presença de vários mediadores sociais e de variados portadores de texto, em suas histórias de leitura e escrita. A interlocutora refere-se aos cancioneiros, aos caça-palavras e aos livros de romances, explicitando que as vivências pessoais com a leitura foi aprimorando seu gosto pelo ato de escrever.

5.3.1 Alfabetizadoras e suas histórias de leitura e escrita

No que concerne às histórias de leitura e escrita da professora Jesus, em sua narrativa consta um percurso escolar marcado por encantamento e por dificuldades. A interlocutora revela tensões vivenciadas no contexto familiar (no que concerne ao aspecto de conciliar a separação da irmã e seus estudos), desse modo, informa: *Comecei a estudar aos sete anos de idade sempre junto com minha irmã, mais velha do que eu dois anos, ficamos reprovadas na primeira série e também na quarta série, onde nos separamos. Ela casou-se e foi embora, sendo que a partir daí comecei a seguir meu caminho sozinha.*

Essas lembranças da professora Jesus estão revestidas de emoção e de saudades e indicam momentos de afetividade, pertencimento e de forte relação familiar. As memórias de infância, registradas nos primeiros traçados de sua narrativa são reveladoras de experiências de contação de histórias orais, introduzidas pelo pai as quais foram importantes para a descoberta da magia da leitura. Encontramos nos escritos de Yunes (2009), que essa prática social é um fator determinante de iniciação prazerosa no contato com os livros, por envolver,

entre os interlocutores, o estabelecimento de laços afetivos e maior liberdade imaginativa, conforme revela este trecho da narrativa da professora: [...] *sempre a noite meu pai mesmo não alfabetizado, nos contava maravilhosas histórias e era somente de memória, apenas usando sua criatividade [...]*. A interlocutora descreve o momento de escuta do texto oral como um evento de letramento literário, anterior a sua alfabetização, e confirma as ideias da autora acerca da importância das práticas sociais no incentivo à leitura e à escrita. Ao rememorar as cenas de vida pessoal, as lembranças do passado inserem-se no presente de vida profissional (na prática docente), mostrando que as experiências vivenciadas na trajetória pessoal inspiram a interlocutora para contar e criar histórias para seus alunos em sala de aula.

No relato da Professora Jesus, identificamos que o contato com a literatura foi vivenciado antes de seu processo formal de alfabetização, e seguiu pelo campo profissional. A forma como a interlocutora narra a sua história de letramento nos encaminha a perceber que as práticas de letramento apresentam como as pessoas, em determinados grupos, compartilham conhecimentos, ações, discursos e, dessa forma, constituem suas identidades. Em Kleiman (1995), o letramento é compreendido como práticas relacionadas a usos da escrita, em contextos específicos para determinadas finalidades e propósitos, compreensão que se apresenta na narrativa da professora Jesus, ao mencionar que o curso pedagógico e o ensino médio (científico) representam uma importante base para ingressar no ensino superior, dando suporte para a realização de leituras e de produções textuais, conforme o excerto narrativo a seguir: [...]. *Foi muito bom ter concluído os dois cursos, pois ambos serviram de base no percurso para o ensino superior, facilitando a realização de leituras e de produções textuais.*

Ao fazer referência à produção textual, a interlocutora menciona, como suporte, a importância das agências promotoras de letramento, as escolas onde cursou o ensino médio e o curso pedagógico como suportes para o encontro com a leitura e a escrita no ensino superior. Essas práticas da escrita foram mediadas por agentes de letramento, no caso, os professores, que estabeleceram as atividades de produções textuais escritas. Na análise de alguns recortes da narrativa da professora, percebemos a relevância do trabalho docente na mediação do desenvolvimento e de hábitos de leitura e na valorização de práticas de leitura e escrita, que situam o letramento como conjunto de atividades sociais de usos da língua escrita em diferentes esferas de domínio da vida social, demarcada no tempo e no espaço, portanto, uma prática social histórica e situada.

O letramento, assim considerado, demanda uma experiência intensa de interação verbal, tendo em vista que vive em um universo feito de palavras, e por meio delas se

constitui como sujeito social. Paulino e Cosson (2009, p. 69), afirmam que “[...] somos construídos tanto pelos muitos textos que atravessam culturalmente os nossos corpos, quanto pelo que vivemos”. Ao considerar o enunciado destes autores, compreendemos que é possível configurar a formação de leitores e escritores como aprendizagem contínua, pois o repertório textual dos sujeitos depende de seu acesso a livros e a eventos de letramento vivenciados por ele na escola e fora dela.

Diante da análise realizada, inferimos que o letramento da professora Jesus não foi restrito ao espaço escolar, apesar de alguns pesquisadores, a exemplo de Kleiman (1995), considerá-lo a mais importante das agências de letramento. O letramento da interlocutora envolveu outros espaços sociais, outras agências promotoras de letramento como a família, igreja, rua, local de trabalho, só para citar alguns. Outro aspecto que destacamos no relato da interlocutora diz respeito ao desenvolvimento da linguagem oral no processo de letramento por ser essencial na promoção da segurança de expressão para nossos alunos, quando no exercício de qualquer profissão, no caso da nossa interlocutora, no exercício da profissão de professora.

Sobre esta temática comporta concordar com Freire (2014), ao ressaltar que todo processo de alfabetização tem que compreender e constatar fato histórico e social e tem, metodologicamente, que envolver a provocação por parte do educador aos educandos no sentido de que exercitem, em nível sistemático, a oralidade. Assim, na organização do trabalho pedagógico, particularmente na alfabetização, os alunos podem participar de situações diversas, envolvendo diferentes gêneros orais, planejadas de acordo com suas vivências, de acordo com seus conhecimentos prévios, ao lado de outros aspectos importantes neste âmbito. Dessa forma, os alunos são chamados a refletir sobre as diferentes exigências postas por situações distintas de uso oral da linguagem e a compreender as semelhanças e as diferenças entre as modalidades da língua, materializadas por diferentes gêneros textuais.

5.3.2 Mediadores de letramento nas histórias de vida de alfabetizadoras

A narrativa da professora Jesus destaca a importância de seu pai para seu letramento no período da infância. Embora não fosse uma pessoa alfabetizada, sabia contar belas histórias, todas as noites antes de a família dormir e sempre ensinava a rezar. A relevância da história familiar é traduzida nos seguintes relatos: *[...] são lembranças marcantes, coisas que não vimos mais, deve ser por essa razão que sempre gostei de ler contos e romances. [...]*

sempre à noite meu pai mesmo não alfabetizado nos contava maravilhosas histórias e era somente de memória, apenas usando sua criatividade [...].

Ao analisarmos a narrativa de Jesus, constatamos a expressividade das práticas familiares na mediação do letramento dos filhos. O relato confirma a importância da oralidade como recurso linguístico para contar histórias e no incentivo à leitura. A contação de histórias é uma prática cultural, uma forma de iniciação das crianças ao mundo das narrativas ficcionais. No caso da interlocutora Jesus, o pai atuou como um mediador afetivo, que projeta em sua fala vivências, experiências e cultura. A escola tende a negligenciar a prática da oralidade, assim como as experiências, neste âmbito, trazidas pelos alunos. Conforme Marcuschi (2007), a oralidade na escola é quase inexistente, o que mostra a necessidade de maior atenção a esta modalidade de linguagem no cenário escolar. Consideramos necessário expandir, ou talvez implantar, atividades que contribuam para a ampliação da proficiência oral do aluno.

Ao lermos a narrativa de nossa interlocutora, percebemos momentos de sua história de vida familiar, que certamente contribuíram significativamente para seu processo de alfabetização e de letramento. A interlocutora faz referência ao pai, que com criatividade contava histórias e ao irmão que, também, figura como mediador do letramento. O irmão comprava livros e revistas que despertavam sua curiosidade e seu interesse pela leitura. Assim, a professora Jesus reconhece a família como um relevante mediador sociocultural da leitura, seja pelo papel da oralidade realizado pelo pai no cotidiano da vida doméstica, seja nas experiências com o irmão, que exerceu importante função em sua trajetória como leitora e escritora.

Os mediadores de letramento do contexto familiar, isto é, os sujeitos com os quais se deparou em seu percurso de vida pessoal (o irmão e o pai) exerceram funções importantes na trajetória da professora. Conforme Muniz e Oliveira (2014), a história de leitura dos indivíduos é sempre marcada pelas oportunidades de materiais e pelos encontros com outros leitores. O mediador segundo as autoras é, em muitos casos, a ponte entre o leitor e a literatura, uma peça importante para formação leitora. Essa formação do leitor se inicia em suas primeiras leituras de mundo, nas práticas de ouvir histórias narradas oralmente ou a partir da leitura de textos escritos, na elaboração de significados a partir da audição de textos e na descoberta de que as marcas impressas produzem muitos significados. O irmão e o pai figuram como mediadores sociais de leitura, de caráter pessoal, promotores de uma ação e disseminação da cultura escrita e, por via do acesso aos livros, revistas, tabuadas e cartilhas.

A narrativa da interlocutora ressalta a influência de outros mediadores em suas histórias com a linguagem escrita, que serviram como fonte de leitura prazerosa. Ressalta, também, as literaturas de cordel, as cartilhas e as tabuadas como material de leitura. É importante ressaltar que o uso de gêneros textuais que circulam socialmente colabora na contextualização dos conhecimentos socializados na escola, valorizando os saberes dos alunos e suas práticas leitoras e escritoras.

A escola necessita proporcionar um ambiente alfabetizador para que a criança possa desenvolver adequadamente a leitura e a escrita e constituir-se como leitora e escritora. A professora Jesus analisa, ainda, seu percurso no ensino médio, e no curso pedagógico, ressaltando o compartilhamento de experiências com os colegas como facilitadores de leituras e produções textuais. Diante do relato da professora e considerando o modelo ideológico de letramento, cabe à escola não separar oralidade e escrita, visto que se associam em diferentes práticas e contextos, portanto, a escola precisa ser sensível à diversidade local nas práticas de letramento.

Este modelo de letramento propicia a compreensão que as pessoas têm dos próprios usos e dos significados da leitura e da escrita. Street (2014) alerta-nos para os cuidados com a dicotomização entre a escrita e a oralidade, posto que a primeira é regida pela racionalidade e pela lógica, ao passo que a segunda refere-se a funções interpessoais da linguagem. A história de leitura da professora Jesus é, também, a história da relação com o outro, por isso, o mediador pessoal é tão importante no processo de apropriação dos textos lidos, seja de forma presencial ou a distância.

5.3.3 Letramento na prática docente alfabetizadora

Toda prática alfabetizadora envolve um evento de letramento, logo, cabe dizer que as práticas sociais são permeadas por significados, tanto culturais, históricos, quanto ideológicos, marcadas pelo grupo social no texto envolvido no evento. O mesmo texto pode apresentar diferentes significados, a depender do grupo social a que é destinado. No caso da professora Jesus, analisamos o relato sobre sua prática docente alfabetizadora e identificamos que acredita no potencial do ser humano, por meio das formações e na possibilidade de transformação das realidades, para o exercício da profissão e para a reelaboração da prática docente.

A interlocutora Jesus rememora seu percurso como professora e afirma que sempre buscou participar assiduamente de atividades de formações, pois acredita que sempre é

possível aprender algo novo que nos possibilite melhor desempenhar nosso trabalho, e o desenvolvimento de ideias inovadoras para ajudar nossos alunos no despertar de interesse pela leitura, de modo que possam ter uma alfabetização mais completa e não, tão necessariamente complexa. Na verdade, a interlocutora vislumbra a reelaboração de sua prática partindo da valorização das formações, conforme destaca: *os PCNs que abordou as diversidades culturais, temas transversais entre outros e, sobretudo, fez o professor ler um pouco mais, a do GESTAR que veio revolucionar a maneira de como elaborar avaliações contextualizadas, a da POSITIVO que desafiou o professor a sair do quadro, a pesquisar, foi uma quebra de paradigmas (Aprendendo com Tecnologias), o Palavra de Criança que trabalha o lúdico e, por fim, o PNAIC, que aprendemos sobre os direitos de aprendizagem.*

As formações mencionadas pela interlocutora apontam a leitura e a escrita como um ato social, nas quais os conhecimentos prévios e os conhecimentos coletivos dos alunos colaboram no processo da construção de sentidos para a leitura e a escrita. Reconhecemos, assim, a importância da escrita, da leitura e do estudo do texto em seus vários gêneros para a formação humana e para a prática do letramento na profissão docente. A professora Jesus realça as formações das quais participou como importantes para o seu letramento e para o desenvolvimento de sua prática docente alfabetizadora, por viabilizarem seu encontro com diversos textos, inclusive, para o enriquecimento de sua atividade pedagógica com os alunos.

A interlocutora, em sua narrativa, refere-se, também, à importância dos eventos de letramentos experienciados na infância como contribuição para sua prática alfabetizadora, conforme explicita: *[...] talvez seja por essa razão que eu tenha a prática de contar e criar histórias para meus alunos em sala de aula.* As situações de leitura vivenciadas pela professora, em sua infância, ocorrem com muitos jovens na atualidade, razão por que devemos considerá-las importantes práticas de letramento. Apesar da importância das práticas sociais e dos diversos usos da língua escrita no letramento das pessoas, o currículo escolar persiste em valorizar, notadamente, a utilização de textos indicados em livros didáticos e em cartilhas, como os mais adequados, mas que não valorizam e nem respeitam o letramento propiciado pela família e pela comunidade à qual pertencem os alunos.

No que concerne a este aspecto, comporta citar Cunha (2004) e seu entendimento sobre prática docente enquanto uma prática construída no decorrer do tempo, por sujeitos em constante busca de conhecimentos e de aprendizagens, incluindo-se nesse grupo professor e aluno, ambos exercendo um papel cotidiano como educador e, educando, respectivamente. Em outras palavras, o que a autora defende é que os professores desenvolvam contínua reflexão sobre seu próprio processo de aprendizagem e sobre a sua prática, como agentes

letradores. Significa conhecer o universo da formação leitora, os eventos e as práticas de letramento que fazem parte da vida dos alunos, é uma forma de compreender e elaborar ações no processo de letramento, para, assim, constituir melhores estratégias no ensino da leitura e da escrita na escola.

O letramento na prática alfabetizadora depende, em grande medida, dos eventos e práticas de letramentos vivenciados pelo docente ao longo de seu percurso. Essa ideia é manifestada pela professora Jesus quando defende a utilização de letramentos variados, acreditando na melhoria da prática docente e nas possibilidades de que essa prática possa contribuir com o desenvolvimento sóciohistórico e cultural de seus alunos. Para o alcance desse objetivo é preciso que as professoras se apropriem de teorias e de metodologias compartilhadas nas formações continuadas, para que possa estimular, em sala de aula, o desenvolvimento do pensamento crítico reflexivo dos alunos em seu processo de letramento.

Os letramentos da interlocutora ocorreram na integração com conhecimentos diversos, de diferentes naturezas e fontes, como a história de vida pessoal e escolar, a história de formação inicial e continuada, conhecimentos sobre o currículo, o conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, as experiências na profissão, a cultura pessoal e profissional, a aprendizagem com os parentes, entre outros. A professora Jesus, na escrita de seu memorial, revisita momentos singulares da infância, que certamente contribuem para que reflita sobre seu trabalho como alfabetizadora, recorda acerca de diferentes práticas de letramentos vivenciadas na família, na escola e em outros espaços que dizem respeito a sua história de vida.

A revisitação das práticas de letramento possibilita aos professores pensar em torno da possibilidade de ampliação do letramento social no âmbito da prática docente alfabetizadora. O ensino da linguagem escrita tem funções sociais e é preciso aguçar a curiosidade e valorizar os saberes que os alunos possuem. Conforme Freire (1996), o saber do senso comum, da experiência será superado se a curiosidade epistemológica se tornar ingrediente da prática do professor, compreensão que reforça, que confirma, acerca de efetividade, de investirmos em processos da formação continuada, por exemplo.

5.4 Narrativas de Raimundinha

Meu primeiro contato com a leitura aconteceu em minha residência. Morávamos na zona rural do município de Altos- PI. Meu pai, todos os finais de semana, saía para fazer a feira e lá apareciam repentistas cantando e vendendo literatura de cordel,

romances e outros. Ele comprava um para cada dia da semana, logo após o jantar, iluminados por um candeeiro, sentávamos no chão da sala eu e meus irmãos e os vizinhos só para ver meu pai cantando os repentis. Ele pedia para nós escolhermos qual queria ouvir e na sua sabedoria cantava aqueles repentis. Até hoje, não consigo esquecê-lo, nem daquele ritmo. Tenho consciência do quanto meu pai influenciou na minha profissão. Quando terminava de ler colocava os livrinhos na sacola e pendurava em um prego na parede. Pela manhã quando ele saía para trabalhar eu pegava uma cadeira e tirava a sacola, chamava minhas coleguinhas e fingia que estava lendo, pois a letra do repente estava na minha mente. Elas acreditavam e isso me deixava muito feliz. Hoje reconheço o quanto meu pai colaborou com a minha história de letramento. Outra grande contribuição foram as brincadeiras de roda e os jogos que fazíamos na infância. Eu tinha uma prima que sabia ler e ela tinha mania de escrever no chão o nome da brincadeira ou do jogo. Quem adivinhasse o nome iniciava a brincadeira ou o jogo. Quando iniciei os estudos tinha 9 anos, até então não tinha muito contato com livros escolares. A professora escrevia no quadro e fazia nós copiarmos, embora não tivesse coordenação motora para escrever [...]. A professora [...] todo dia cobrava a leitura do alfabeto e quem já tinha decorado ela entregava uma cartilha. Mesmo sem eu ter memorizado as letras, ela me entregou uma das cartilhas. Fiquei feliz, só que minha alegria durou pouco, foi somente até chegar um aluno novato que vinha de outra escola. [...]. Quando chegamos em casa, eu e minha prima que estudava comigo contou todo o episódio para o meu tio. Ele brigou [...] afirmando que eu iria aprender sim, porque ele iria me cobrar o tempo todo e não me daria sossego, e foi o que aconteceu. Tudo que estava escrito ele mandava eu ler, cobrava o alfabeto e quando eu não conseguia dizer as letras ele dava palmadas, foi muito difícil, mas consegui [...]. Ao terminar o fundamental I, logo iniciei o fundamental II. Neste período já sabia ler, não com fluência, mas eu era persistente e a cada dia me esforçava para melhorar. Morava com meus tios e minhas primas, a mais velha estava terminando o ginásio. Ela pegava muitas revistas, gibis e livros emprestados na biblioteca. E quando saía de casa, eu juntamente com minha prima mais nova pegávamos todos estes materiais para ler, escondido, porque ela tinha muito ciúmes e não permitia que tivéssemos acesso. Eram revistas Sabrina, Contigo, Fotonovela, a Turma dos Trapalhões e gibis. Na escola tinha oportunidade de leitura somente dos livros didáticos e nem era muito cobrado. Porém, no decorrer deste tempo tive a sorte de ter muitos professores bons. Terminei o ensino fundamental e fiz o ensino médio sem muitas cobranças de leitura, só lia para fazer provas. Os professores passavam questionários de 15 a 20 questões e decorávamos para tirar nota para passar. Não tínhamos nenhum incentivo para ler. Somente uma professora se preocupou em motivar leituras e passava pesquisas, íamos à biblioteca, mas não havia muita cobrança por parte da professora. Concluí o segundo grau profissionalizante e segui para o curso pedagógico. Nesta modalidade de ensino o estímulo à leitura melhorou um pouco. Os professores exigiam a leitura de obras literárias e de outros livros. Eram constantes as pesquisas e apresentações de seminários o que me aproximava mais do contato com a leitura e a escrita. No curso, era requisitada a confecção de cartilhas para alfabetização de acordo com a orientação de muitos teóricos. Ao terminar o pedagógico comecei a trabalhar numa escola de ensino infantil e lá pude perceber a necessidade de me aprofundar nas leituras para buscar mais conhecimento para poder lidar com os problemas e desafios que surgiam com aquelas crianças. No ano seguinte fiz o concurso e fui lotada numa sala de 2º ano com 36 alunos, não tinha experiência, mas queria ver aquelas crianças lendo. Fiz um

diagnóstico e pude constatar que só 4 alunos estavam alfabetizados [...]. Foi quando uma luz surgiu, uma amiga me orientou a trabalhar com projetos. Elaborei um projeto para minha sala. Com este projeto tive a oportunidade de ler e trabalhar diversos gêneros textuais: o convite, o bilhete, a carta, as cantigas, os cartazes, as listas, os contos, as fábulas, as parlendas e as poesias. O resultado de tudo isso foi que no final do ano os alunos estavam lendo. [...] fui chamada para trabalhar em uma creche. Lá só brincávamos com as crianças, estas evidenciavam comportamentos que me chamavam muito a atenção. Algumas crianças choravam muito, outras mordiam, uns ficavam muito tristes e cada um expressava um comportamento. Esta situação me despertou o interesse pela leitura científica de autores que manifestaram pesquisas em torno do comportamento e do desenvolvimento humano, dentre eles Piaget, Vigotsky, Emília Ferreiro e outros. Tudo que tratava de comportamento e de assuntos referente ao cognitivo passou a me interessar. Eu não queria só brincar com aqueles pequenos, da forma como acontecia, porque mostravam ser muito inteligentes, mas os problemas eram tantos como, por exemplo, a falta de recursos. Contudo, eu queria fazer alguma coisa por eles, foi, então, que li Paulo Freire [...] que em trechos de sua obra afirma que para um bom educador não existem dificuldades e que até embaixo de uma árvore é possível ensiná-los. Isso me marcou muito, era tudo que eu precisava saber. Comecei a fazer brinquedos com sucata juntamente com as crianças e cada descoberta deixava-os muito animados. Todos os dias levava uma novidade para estimulá-los e estava funcionando. Para a surpresa de muitos quase todas as crianças saíram alfabetizadas. Eu queria mais, fiz o vestibular e passei, minha escolha foi pedagogia porque já estava apaixonada pela educação. Formei-me, fiz o concurso público, passei e fiz várias especializações. Estou constantemente participando de qualificações, a exemplo das formações continuadas, entre outros. Precisamos estar preparados, pois a cada ano temos à frente um novo desafio. Nossa clientela está sempre mudando e nós precisamos acompanhá-los nesta evolução. É importante frisar que neste percurso que tracei, tive a oportunidade de lê a produção de vários teóricos e artigos científicos sendo que cada leitura representa para mim uma nova descoberta. Hoje, embora diante dos muitos desafios o único meio de vencer é estudando [...]. Contudo, acredito que a educação é o caminho certo para as mudanças, razão pela qual busco meios de contribuir para uma educação melhor [...]. Esses estudos me ajudaram bastante a fazer uma reflexão sobre a minha prática. Também os cursos de especialização que fiz [...] contribuíram muito para o meu crescimento profissional. Já participei de muitos programas oferecidos pelo governo federal e municipal voltados para o campo educacional como [...] os PCNs que foi o marco inicial para a mudança na educação, Gestar I e II [...] projeto da POSITIVO, o Aprendendo com Tecnologia – o qual fez a diferença em nossa prática, e atualmente o PNAIC que veio nos orientar como alfabetizar e letrar, respeitando os direitos da criança, e como trabalhar de forma sequenciada, cujo objetivo consiste em romper com práticas de professores que ainda se utilizam de propostas pedagógicas pautadas quase que, exclusivamente, em atividades mecânicas e descontextualizadas, distanciando os alunos de práticas sociais de escrita e de leitura. Tais programas vieram para dá suporte [...]. Se cabe ao professor, como um dos agentes de leitura e escrita, despertar no aluno o interesse pela leitura, não poderá fazê-lo se ele próprio não possui este hábito (de ler). Por isto, no contexto profissional, realizo essa prática diariamente. Leio sobre romances, contos, poesias, propagandas, crônicas, peças de teatro, piadas, notícias, reportagem, fábulas, jornais, adivinhas e tudo o que levam ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita

dos alunos. Nas horas vagas busco lê tudo o que possa ajudar em meu trabalho como educadora e alfabetizadora, gosto de ler revista Nova Escola, Superinteressante, Mundo Jovem, Veja, artigos, e leituras na internet. Ao longo deste percurso de graduação e especializações e várias formações continuada, além de colaborar muito com a minha carreira de docente, tem também contribuído para a elevação da qualidade do ensino na minha sala de aula.

A narrativa da interlocutora Raimundinha relembra suas experiências com a leitura e com a escrita em diferentes tempos e espaços de sua vida. Descreve os mediadores de letramento que marcaram/marcam sua história de vida pessoal e profissional, assim como faz referências ao letramento na prática docente alfabetizadora. Percebemos em sua narrativa que o letramento desenvolvido no contexto familiar provocou seu encantamento pela leitura, entretanto, o conhecimento que possuía sobre leitura e escrita foi ignorado pela escola.

5.4.1 Alfabetizadoras e suas histórias de leitura e escrita

A história de leitura e escrita da interlocutora Raimundinha nos mostra que o letramento está presente em diferentes domínios da vida dos indivíduos como experiência histórica e socialmente situada. Seu relato realça que os variados usos da língua escrita e da leitura tendem a ocorrer de diferentes formas e em diferentes lugares, ou seja, ocorrem em espaços sociais distintos, não se restringindo ao espaço escolar. No caso da mencionada interlocutora seu letramento iniciou-se, primeiramente, no ambiente familiar. Isso significa dizer que, vivendo em sociedades letradas, sujeitos escolarizados ou não-escolarizados, de uma forma ou de outra, são afetados pelo fenômeno do letramento. O letramento vivenciado pela professora, no contexto familiar foi marcado pelo uso da leitura como fonte de diversão e de entretenimento.

Hamilton, Barton et al (1994) advogam que a escrita desempenha diferentes funções na vida diária dos indivíduos, em múltiplas atividades nas quais a língua está presente; configurando-se em eventos de letramento. Esses eventos consistem em ações nas quais leitura e escrita fazem parte e em que grupos culturais distintos lidam de formas diferenciadas com usos e práticas sociais de escrita, conforme ilustra o relato da interlocutora Raimundinha: *Meu pai, todos os finais de semana, saía para fazer a feira e lá apareciam repentistas cantando e vendendo literatura de cordel, romances e outros. Ele comprava um para cada dia da semana, logo após o jantar, iluminados por um candeeiro, sentávamos no chão da sala, eu e meus irmãos e os vizinhos só para ver meu pai cantando os repentistas.*

A narrativa da interlocutora mostra aspectos diferenciados em seu letramento, evidenciando que os usos da escrita no contexto familiar vinculam-se às funções sociais da escrita. No processo de escolarização (educação básica), a leitura cumpria apenas formalidades didático-pedagógicas, pois a professora utilizava métodos baseados na memorização e mecanização da leitura e da escrita, sem sequer tomar conhecimento das práticas de letramento vividas por Raimundinha em seu contexto social. Podemos observar este fato quando a interlocutora deixa evidente que, na escola, o tipo de leitura apresentada era fiel ao livro didático, tirando a oportunidade de Raimundinha em obter melhor desempenho, aproveitando as diversas situações de leitura e escrita de que participa em suas práticas sociais diárias.

Kleiman (2001) aponta que, na conjuntura sociopolítico brasileira, muitos professores vivem a exclusão das leituras de prestígio por diversos fatores e, particularmente, por serem provenientes de segmentos sociais de baixo poder econômico. Concordamos com a autora e ilustramos essa compreensão lembrando que a interlocutora Raimundinha, em face da condição econômica da família, ingressou na escolarização formal somente aos nove anos de idade. Ao relatar sobre esse processo de escolarização Raimundinha destaca marcas de um letramento pautado na lógica da cultura dominante e na pedagogia tradicional. Ao mencionar os usos escolares da leitura, baseados na memorização, nos remete ao letramento dominante, e sobre os aspectos ideológicos da escrita. Essa reflexão nos encaminha para os postulados de Giroux (1997), ao afirmar que a cultura dominante, longe de ser neutra, é caracterizada por ordenamento e legitimação de formas privilegiadas de linguagem, ou seja, por valorizar um conjunto de códigos da classe dominante.

Apoiamos as teorizações de Giroux (1997), segundo as quais o professor deve desenvolver um discurso e uma prática, que combinem a análise da linguagem crítica com a linguagem da possibilidade, oferecendo aos alunos oportunidades para lutas e reformas democráticas no cotidiano das escolas. Esse entendimento supõe que o alfabetizador deve conhecer o contexto social dos alunos, trazendo para a sala de aula possibilidades de leitura e escrita que abranjam práticas letradas, escritas e orais, requeridas socialmente, criando ideias e produzindo com interesse, descobrindo o potencial que possui.

Ao abordarmos o letramento da interlocutora em sua fase de vida adulta, identificamos uma história de letramento que segue em ritmo crescente, com a ampliação de oportunidades leitoras e escritoras. A narrativa da professora mostra que os desafios vivenciados como alfabetizadora impulsionaram seu interesse pela leitura como ferramenta que possibilita melhorar, qualitativamente, a prática. Ao narrar sobre sua história de vida

profissional, menciona a contribuição de experiências docentes no fortalecimento de sua paixão em lecionar e possibilitar o letramento às crianças. Enfatiza que [...] *as novas brincadeiras, os alunos, tudo a encantava e fazia buscar novos métodos de ensino, já que naquela época se primava mais pelo lúdico e secundarizava-se a aprendizagem, que acabava ficando de lado.*

Sobre a história de letramento podemos registrar que, tanto na educação básica, quanto no ensino superior, as práticas de leitura e escrita objetivam apenas o cumprimento de exigências pedagógicas sem investimentos efetivos na formação leitora. Os dados realçam que a escola e os professores precisam considerar que as crianças estão imersas no mundo letrado e que, ao ingressarem no processo de escolarização trazem diversas experiências com as linguagens oral e escrita, que podem ser valorizadas nas práticas educativas de alfabetização e letramento. Os dados realçam, também, que são inúmeras as possibilidades de se trabalhar com a linguagem escrita como objeto sociocultural com os pequenos, desde que respeitados seus processos de desenvolvimento, interesses e necessidades.

5.4.2 Mediadores de letramento nas histórias de vida de alfabetizadoras

Na leitura da narrativa da interlocutora encontramos destaque para a influência familiar no processo de letramento, com referências aos usos de gêneros textuais presentes no cotidiano da sociedade. A professora relata que suas primeiras aproximações com a leitura ocorreram a partir de sua função recreativa com a literatura de cordel: *Meu primeiro contato com a leitura aconteceu em minha residência [...]. Ele (o pai) pedia para nós escolhermos qual queria ouvir e na sua sabedoria cantava aqueles repentis. Até hoje, não consigo esquecê-lo, nem daquele ritmo.* De acordo com o relato da professora, a leitura/escrita vivenciada no contexto familiar estava envolta no encantamento, na diversão, constituindo atividade interessante e prazerosa.

Os dados mostram, também, uma forte referência paterna para o letramento da interlocutora, conforme descreve: [...] *fez nascer em mim um querer aprender.* Ou seja, a leitura de livros de cordel, em face de seu conteúdo criativo e recreativo, a deixava extremamente realizada, e potencializava tentativas de que ela, também, fizesse a leitura dos textos de cordel. Sobre esse assunto, Soares (2014) comenta que a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que são lidas para ela, está rodeada de material escrito e percebe seus usos e funções. Essa criança é ainda

“analfabeta”, porque não aprendeu a ler e escrever, mas se encontra inserida no mundo do letramento, e, de certa forma, é criança letrada.

O relato da interlocutora deixa transparecer, por um lado, que o letramento é essencial a todo indivíduo, e que é importante fazer os sujeitos se confrontarem com a grande diversidade de textos orais e escritos que circulam na sociedade. Por outro lado, falta por parte da escola o entendimento de que quanto mais cedo se começar a introduzir textos que produzem sentido na vida da criança, melhor ela desenvolverá e produzirá escritas significativas. No caso da interlocutora Raimundinha, o letramento fez parte do seu convívio familiar, contudo, no processo de escolarização teve dificuldades na alfabetização. Talvez este fato tenha acontecido porque a escola valoriza, apenas, o letramento pedagógico, secundarizando os conhecimentos que as crianças trazem do seu contexto social e familiar.

Estudos realizados no decorrer desta investigação (STREET, 2014; KLEIMAN, 1995) mostram que é necessário valorizar o vocabulário do aluno e investir no enriquecimento dele para que se identifique como letrado. Por meio da observação do professor, é possível produzir textos e aumentar seu aprendizado sobre o mundo. Desse modo, retomando os dados do estudo, compreendemos que a escola não considerou os saberes da interlocutora sobre a leitura, abordando apenas o letramento pelo viés escolar, portanto, marginalizando o letramento social, o que Street (2014) chama de pedagogização do letramento e que, muitas vezes, atende à hegemonia da classe dominante.

É importante esclarecermos que o letramento torna possível progressos cognitivos e sociais e faz parte de uma construção nas experiências extraescolares: na vida social, comunitária, familiar. Neste âmbito, a professora Raimundinha revisita importantes momentos da infância que funcionaram como mediadores para o seu letramento: *Outra grande contribuição foram as brincadeiras de roda e os jogos que fazíamos na infância. Eu tinha uma prima que sabia ler e ela tinha mania de escrever no chão o nome da brincadeira ou do jogo. Quem adivinhasse o nome iniciava a brincadeira ou o jogo.*

Dentre os mediadores de letramento elencados no relato da interlocutora, podemos mencionar, considerando a proposição de Oliveira (2014), que os mediadores sociais institucionais: escola, família, biblioteca, entre outros, assim como os mediadores pessoais: pai, mãe, irmão, tio, vizinho, amigo, professor, dentre outros, são pontes para o desenvolvimento do gosto pela leitura em qualquer fase da trajetória de leitura e escrita do indivíduo. Acerca dos mediadores sociais da cultura, podem ser realçados a influência familiar, a atuação dos professores, o compartilhamento de experiências nos processos

formativos e na vida profissional. A interlocutora ressalta, também, como mediadores a literatura de cordel, o livro didático, as brincadeiras, as leituras acadêmicas, entre outros.

As referências dos mediadores sociais da cultura, a partir da narrativa da professora Raimundinha, convergem para as ideias de Barton e Hamilton (1998) ao afirmarem que os atos de ler e escrever colaboram com a organização da vida, com a comunicação pessoal e com o lazer particular. A narrativa da interlocutora evidencia situações de leitura realizadas em seu cotidiano e descreve experiências de práticas de letramento vivenciadas na escola. Faz referência a diferentes mediadores, que permearam suas histórias de letramento na família, nos momentos de lazer e na escola, colocando em realce o papel representado pelo pai, pela prima, pelo tio, pela professora. Em relação à professora, como mediadora de letramento menciona: *A professora escrevia no quadro e fazia nós copiarmos, embora não tivesse coordenação motora para escrever [...]. A professora [...] todo dia cobrava a leitura do alfabeto e quem já tinha decorado ela entregava uma cartilha.*

Conforme a narrativa da interlocutora, a escola utilizava o método tradicional com ênfase na mecanização da leitura. Neste caso, a escola assume o compromisso com o letramento pedagógico (escolar), deixando de lado o trabalho ou uma prática com o letramento social. O que observamos é que o processo de mediação, ou seja, a atuação do professor como um agente letrador revela como resultado a formação de sujeitos letrados e leitores ativos. É necessário, portanto, que os professores reflitam sobre suas práticas como agentes letradores, pois, segundo Bortoni-Ricardo e Machado (2013), a negligência dos professores na mediação durante as atividades de leitura é uma atitude recorrente em nosso país, em nossas escolas.

Outro fator interessante, no caso da mediação escolar no letramento da interlocutora, diz respeito às experiências familiares com a escrita: *Morava com meus tios e minhas primas, a mais velha estava terminando o ginásio. Ela pegava muitas revistas, gibis e livros emprestados na biblioteca. E quando saía de casa, eu juntamente com minha prima mais nova pegávamos todos estes materiais para ler escondido, porque ela tinha muito ciúmes e não permitia que tivéssemos acesso. Eram revistas Sabrina, Contigo, Fotonovela, a Turma dos Trapalhões e gibis. Na escola tinha oportunidade de leitura somente dos livros didáticos e nem era muito cobrado.*

A referência feita ao contexto familiar, como mediadores de letramento e sobre os usos sociais da leitura, mostra que ler e escrever associam-se com ações rotineiras nos percursos de vida das pessoas e desenvolvem-se com variadas finalidades. Enquanto, no caso da leitura de revistas e de gibis, que a interlocutora lia em casa com a finalidade de lazer e de

entretenimento, na escola a leitura era utilizada pelo professor para buscar o conhecimento escolarizado. Observamos no relato de Raimundinha que o livro didático era pouco atrativo por não ter relação com o contexto diário das crianças.

A interlocutora faz referência ao ensino médio como fase em que os professores tinham uma atuação restrita como mediadores da leitura e da escrita: [...] *fiz o ensino médio sem muitas cobranças de leitura, só lia para fazer provas. Os professores passavam um questionário de 15 a 20 questões e decorávamos para tirar nota para passar. Não tínhamos nenhum incentivo para ler. Somente uma professora se preocupou em motivar leituras e passava pesquisas, íamos à biblioteca, mas não havia muita cobrança por parte da professora.* É inquietante percebermos que a escola não amplia o letramento dos alunos por não realçar os múltiplos letramentos possíveis. Por esta razão, é importante o uso de metodologias diversificadas para favorecer o desenvolvimento da leitura e da escrita, tornando significativas essas situações e práticas (leitura e escrita) na mediação do professor.

A professora Raimundinha evidencia que no prosseguimento dos estudos, até chegar ao curso pedagógico, a função de mediador que seus professores exerciam tornou-se mais significativa, conforme relata: *Concluí o segundo grau profissionalizante e segui para o curso pedagógico. Nesta modalidade de ensino o estímulo à leitura melhorou um pouco. Os professores exigiam a leitura de obras literárias e de outros livros. Eram constantes as pesquisas e apresentações de seminários o que me aproximava mais do contato com a leitura e a escrita. No curso, era requisitada a confecção de cartilhas para alfabetização, de acordo com a orientação de muitos teóricos.*

O relato da professora Raimundinha indica que a atuação do professor requer comprometimento com a ampliação da leitura de seus alunos. Ensinar o domínio da leitura e da escrita é importante, mas o diferencial de ensino deve ser o letramento, para preparar o aluno para a vida, para formá-lo como um cidadão capaz de mudar a sua realidade por meio de efetivas práticas sociais. O professor precisa ampliar as leituras de sua formação acadêmica, incluindo leituras referentes ao letramento social, porque as práticas de letramento não podem estar desconectados da sociedade e da realidade que circunda o aluno.

5.4.3 Letramento na prática docente alfabetizadora

Para que a prática docente alfabetizadora seja significativa, é importante ampliar o uso da leitura e da escrita observando as práticas sociais. Há necessidade do uso de metodologias apropriadas para motivar o desenvolvimento da leitura e da escrita na escola,

tornando-as significativas. No relato da professora Raimundinha, sobre a sua prática docente, transparece a necessidade de o profissional de ensino buscar um constante aprendizado para exercer sua atividade docente com as crianças. A esse respeito afirma: [...] *estas evidenciavam comportamentos que me chamavam muito a atenção [...]. Esta situação me despertou o interesse pela leitura científica de autores que manifestaram pesquisas em torno do comportamento e do desenvolvimento humano, dentre eles Piaget, Vigotsky, Emília Ferreiro e outros. Tudo que tratava de comportamento e de assuntos referentes ao cognitivo passou a me interessar.* A interlocutora relata o gosto que desenvolveu pela leitura como fonte de informação e de conhecimento para exercer sua prática docente. Os dados mostram que este processo ocorre tanto no final da educação básica com o curso pedagógico, quanto na educação superior no curso de pedagogia.

No que se refere a sua prática docente afirma que esta não se restringe ao uso do livro didático e a meros exercícios mecânicos. Buscou aprimorar sua prática docente realizando leituras que contribuíssem para uma ação mais efetiva com seus alunos, conforme retrata: *no contexto profissional [...]. Leio sobre romances, contos, poesias, propagandas, crônicas, peças de teatro, piadas, notícias, reportagem, fábulas, jornais, adivinhas e tudo o que leva ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita dos alunos.* Ao analisarmos o relato da professora Raimundinha, concordamos com Cunha (2004) ao postular que a prática docente é construída, no decorrer do tempo, por sujeitos que estão em busca de conhecimentos e de aprendizagens.

A interlocutora explicita acerca de seu interesse na ampliação do próprio letramento, ao mencionar que nas horas vagas lia diferentes textos que auxiliam em sua prática pedagógica, a exemplo das revistas Nova Escola, Superinteressante, Mundo Jovem, Veja, artigos de livros e leituras na internet. Constatamos em sua narrativa que sua prática docente se apresenta de forma diversificada para despertar nos alunos o gosto pela leitura e pela escrita. A professora é enfática ao registrar que começou a fazer brinquedos com sucata juntamente com as crianças e cada descoberta deixava-os muito mais animados: *Todos os dias levava uma novidade para estimulá-los e estava funcionando. Para a surpresa de muitos, quase todas as crianças saíram alfabetizadas.*

A narrativa da interlocutora evidencia que o letramento em sua prática pedagógica se estende muito além do livro didático. Segundo sua narrativa, busca como alternativa para a formação de leitores o desenvolvimento de projetos para alfabetizar e ampliar os letramentos dos alunos, utilizando diferentes portadores de textos como, por exemplo, o convite, o bilhete, a carta, as cantigas, os cartazes, as listas, os contos, as fábulas, as parlendas e as poesias.

Neste caso, a professora contempla os usos sociais da leitura e da escrita, cujo resultado é ter os alunos lendo e escrevendo.

Barbosa (1990) ressalta que os métodos tradicionais de alfabetização tratam a língua escrita de forma fragmentada, desvinculada do contexto de produção, ficando presos aos aspectos gráficos, letras, sílabas e som, desprezando a construção de sentido. Esses métodos alfabetizam, mas não formam leitores e escritores, reforça esse autor. Considerando a dinamicidade da prática docente alfabetizadora é preciso que o ensino da língua escrita se desenvolva de forma a facilitar tanto o aprendizado do aluno, quanto o trabalho docente, o que exige investimentos nos processos formativos.

No relato da interlocutora percebemos que realizou investimentos em seu letramento, participando de formações continuadas, em leituras e reflexões sobre a prática docente, segundo seu registro narrativo: *Estou constantemente participando [...] das formações continuadas, entre outros. [...] neste percurso que tracei, tive a oportunidade de ler a produção de vários teóricos e artigos científicos sendo que cada leitura representa para mim uma nova descoberta [...]. Esses estudos me ajudaram bastante a fazer uma reflexão sobre a minha prática. Também os cursos de especialização que fiz [...] contribuíram muito para o meu crescimento profissional.* Brito (2007) defende que as formações que os professores realizam devem incorporar o diálogo com as práticas docentes desenvolvidas nas escolas. É por este viés que a formação pode colaborar com o fortalecimento da prática docente e com a ampliação dos saberes dos professores, apresentando-os a um novo paradigma formativo fundamentado na perspectiva reflexiva.

A prática do professor alfabetizador não se restringe apenas a propiciar a aprendizagem de conteúdos e à leitura de forma mecânica, mas deve também fornecer as condições necessárias para que essa prática se torne realidade. Para tanto, precisa acontecer com a utilização de materiais didáticos para que os alunos cheguem aos resultados almejados. Como, por exemplo, os alunos devem ter acesso a materiais de leitura com diferentes tipos de textos que circulem na sociedade para que sejam capazes de entender os significados e uso das palavras em diferentes contextos. Em relação a essa análise, recorremos a Freire (1989), ao compreender que “[...] A leitura de mundo precede a leitura da palavra [...]” (p. 11) e que “[...] a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (p. 20).

Outro aspecto enfatizado pela interlocutora que nos chamou a atenção em sua prática docente foi o uso das tecnologias, segundo seu relato o projeto da POSITIVO (Aprendendo

com Tecnologia) fez a diferença em sua prática. Conforme registra, este foi um programa que deu suporte ao trabalho do professor no processo de alfabetização. Diante deste olhar analítico e compreensivo, inferimos que o letramento de Raimundinha, a partir de seu compromisso profissional teve uma dimensão ampla na experiência escolar. Ao analisarmos sua narrativa, percebemos que vivenciou uma formação na perspectiva de um letramento que favorece: “[...] o trato com as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista” (ROJO, 2009, p. 119). Constatamos em sua prática docente a preocupação em desmontar a visão estreita dos que se baseiam na compreensão do letramento como processo técnico e descontextualizado, voltado apenas para a aquisição de conhecimentos.

5.5 Narrativas de Rozilda

Considero bastante desafiadora as situações que vivenciei para minha aprendizagem na leitura e na escrita. Eu morava em uma localidade chamada Açude e estudava em uma fazenda que ficava próxima, chamada Natal. Minha primeira professora que se chamava Maria Anita ministrava aula numa turma multisseriada de 1º ao 4º. Meu primeiro contato com a leitura e a escrita aconteceu naturalmente pelo fato de eu ser muito curiosa. Gostava sempre de olhar as cartilhas e prestar atenção no que a professora ensinava às outras séries da turma. Aprendi a lê e a escrever com 7 anos, foi um momento mágico. De repente eu percebi que estava lendo e escrevendo palavras simples quando a professora fez um ditado. Foi tão emocionante que saí falando para os outros alunos. Como minha mãe sabia ler e escrever ela representava para mim uma parceira que me incentivava bastante, enquanto que minha professora usava várias estratégias de ensino como leitura diária, ditado, brincadeiras educativas, cópias de texto, leitura repetitiva do alfabeto e outras. Deste modo, fui construindo a minha história como aluna, como leitora e como profissional, pois desde criança eu já brincava de ser professora com minhas bonecas e meus irmãos. Achava que toda professora tinha que usar óculos por isso sempre confeccionava um. Como aluna em sala de aula, sempre auxiliava a minha professora que era uma profissional dedicada e sempre me incentivava a seguir esta carreira. Hoje, como professora gosto de inovar minha prática pedagógica buscando auxílio nos cursos de formação continuada. Utilizo várias estratégias de ensino e procuro organizar ambientes favoráveis que possibilitem um melhor ensino e uma melhor aprendizagem dos alunos. Monto meu cantinho da leitura, exponho sempre os livros paradidáticos, além de outros tipos de gêneros textuais para que meus alunos possam compreender e assimilar diferentes tipos de textos. No que se refere à escrita faço diversos tipos de produções. Como meus alunos são do 1º ano procuro facilitar a escrita interagindo com o cotidiano da vida deles com o seu contexto escolar. Neste espaço busco articular a leitura convencional e a escrita diária para que eles aprendam a atuar na vida em sociedade com mais segurança e harmonia. Desde criança queria ser educadora e ao longo dos meus estudos encontrei pessoas legais que me incentivaram na conquista desta

escolha. No início foi a minha mãe que relatava as novelas assistidas pelo rádio, além de resgatar histórias diversas como romance e histórias de vidas e memórias passadas de pessoas que faziam parte da comunidade, sendo estas algumas das circunstâncias de minha inserção no mundo letrado. Recordo-me da prática de alguns professores que pretendiam fazer com que os alunos aprendessem a identificação de todas as letras do alfabeto e números com o uso da cartilha chamada ABC, de uma tabuada e outros recursos da época. Abordavam diariamente o alfabeto que no início do ano eram apresentados e escritos apenas com letras de forma (bastão) e posteriormente utilizam a letra cursiva e de imprensa. Esse conteúdo era ensinado por meio de atividade permanente devido a necessidade da turma. Essas atividades foram válidas e contribuíram para o exercício de minha prática pedagógica, hoje em minha prática realizo atividades oferecendo embasamento aos meus alunos para que as aulas não sejam de forma mecânica e cansativas. Abordo os temas de maneira diferenciada, utilizando suportes textuais, cartazes, livros, bingos de letras, de números, pesquisas, objetos, leitura do alfabeto aleatoriamente, ditado em forma de histórias, lista de compras, bula de remédio, recorte e colagem e uso de jogos de forma lúdica. No ensino médio tive a oportunidade de conhecer um professor de Língua Portuguesa e Redação [...] este professor trouxe orientações significativas, viabilizando estratégias que me proporcionavam uma maior aproximação ao mundo da escrita, priorizando atividades que exigiam a produção textual. Vários aspectos relevantes serviram para enriquecer meu percurso profissional e contribuíram para a reelaboração e ressignificação da minha prática docente. Algumas experiências concretizam o propósito de efetivar-me como agente transformadora do conhecimento no processo de letramento, a exemplo de minha formação acadêmica que me permitiu ampliar conhecimentos acerca de estudos realizados por pesquisadores da educação, que chamamos de teóricos, o curso de capacitação, formação continuada, participação em grupos sociais, roda de conversas, debates, seminários, depoimentos, socialização de experiências, leituras de livros paradidáticos, gêneros de vários tipos, PCNs, PNAIC e cursos que preparam para o uso das novas tecnologias. Estes são alguns dos elementos que propiciaram condições favoráveis para que eu pudesse interpretar e construir novos conhecimentos, foi a partir desse letramento que tenho ressignificado a minha prática alfabetizadora, o meu modo de ser professora, melhorando e ampliando o que já conheço. É este contexto que tem me possibilitado novas reflexões sobre minha atuação como professora alfabetizadora. Considero importante registrar que o uso do plano diário e da rotina é essencial para o progresso do ensino e sua flexibilidade permite mudanças em sua execução quando surge a necessidade de adequar a rotina da turma, modificando-a, sem perder de vista a proposta pedagógica. Deste modo, obteremos avanços e resultados almejados, construindo e consolidando o direito de aprendizagem de cada aluno.

A narrativa da professora Rozilda enfatiza o uso de gêneros textuais, no processo de letramento de seus alunos e na prática docente alfabetizadora. Trata-se de uma ação que é fruto do resultado de sua própria experiência como aluna e de suas experiências em eventos de letramento, proporcionados no contexto social em que viveu e em que vive, ainda. A

interlocutora em sua narrativa enfatiza o cuidado que possui na organização e desenvolvimento de sua ação docente para tornar os conteúdos escolares mais interessantes e motivadores. Estudos de Guedes-Pinto (2008), a esse respeito, alicerçados em Bakhtin (1997), ratificam as variadas vozes presentes nas narrativas de professores como as vozes do discurso escolar, as vozes da universidade, as vozes da família, as vozes da religião, tornando, assim, visível como os processos de apropriação da cultura escrita, que dialogam com diferentes instâncias sociais, a exemplo dos diferentes poderes na circulação dos discursos. No caso da professora Rozilda, sua narrativa tem como sustentação as experiências vividas, os conhecimentos produzidos ao longo da vida, bem como os estudos realizados nas formações de que tem participado.

5.5.1 Alfabetizadoras e suas histórias de leitura e escrita

A interlocutora relata sobre o importante papel desenvolvido pela figura materna em suas experiências com a língua escrita, mostrando que a família tem uma significativa participação no processo de escolarização das crianças. Lembra que o aprendizado da escrita foi desafiador, mas não foi traumático, em face de seu interesse pelo aprendizado da língua escrita. Em relação ao processo de escolarização, descreve situações de leitura e de escrita vivenciadas nesse processo, com destaque para o uso de cartilha como material de leitura. As atividades descritas, no que se refere ao trabalho da escola com a escrita, mostram a escola como espaço de valorização do letramento escolar.

A narrativa da professora Rozilda se destaca pelo entusiasmo na escrita de sua história de leitura e escrita. A interlocutora informa que provém de um ambiente familiar em que as brincadeiras a direcionavam para o letramento escolar. A ludicidade e a curiosidade, presentes na infância da interlocutora, produziam uma relação harmoniosa com o letramento, segundo narra: [...] *desde criança eu já brincava de ser professora com minhas bonecas e meus irmãos. Achava que toda professora tinha que usar óculos por isso sempre confeccionava um.*

A narrativa da professora Rozilda evidencia a influência de letramento escolar como um meio de interpretar o mundo, a cultura e as relações dentro de um campo social, ao brincar de ser professora. Com a leitura analítica dos dados percebemos a forma que encontrou de se firmar no mundo social, ou seja, desde cedo iniciou a construção de sua identidade por meio de práticas de letramento realizadas nas brincadeiras. Uma característica da interlocutora, que

ajudou na sua aproximação, desde cedo, com atividade de leitura e de escrita foi sua postura de aluna, auxiliando a professora nas atividades de sala de aula.

A professora Rozilda revela que os sujeitos com os quais interagiu em seu percurso de vida exerceram funções importantes em sua trajetória. Neste sentido, conhecer seu universo de formação leitora e os eventos que fizeram parte de sua vida são formas de compreender suas ações no processo de letramento, seja o letramento escolar, seja o letramento social. A leitura e a escrita são, pois, práticas sociais constitutivas de eventos de letramento. Cada indivíduo, na interação social, produz significados que integram seus modos de ler e de sentir as palavras. Esses significados são marcados por questões de ordem individual e social, então, não há como pensar leitura e escrita distante das práticas sociais de letramento.

Podemos inferir que a interlocutora, embora a escola desenvolvesse uma prática tradicional, foi mobilizada para aprender a leitura e a escrita, conforme descreve: [...]. *Gostava sempre de olhar as cartilhas e prestar atenção no que a professora ensinava às outras séries da turma.* Refere-se ao momento em que aprendeu a ler como [...] *um momento mágico.* As escritas da professora Rozilda demonstram o prazer que a aprendizagem da leitura desperta na criança. Demonstra, também, que o gosto e a atenção com os livros e as cartilhas no início de sua escolarização justificam a satisfação em buscar conhecimentos por meio da leitura e da escrita, no desenvolvimento da prática docente.

Nos diferentes contextos sociais as oportunidades de aprendizagem da leitura e da escrita são construídas por meio de práticas de letramento localmente desenvolvidas por participantes de um determinado grupo social (COOK-GUMPERZ, 1991). No caso da professora Rozilda, o relato sobre novelas assistidas pelo rádio, que sua mãe realizava e o resgate de histórias diversas como romances, histórias de vidas e memórias socializadas entre as pessoas que faziam parte da comunidade, se constituíam em eventos de letramentos valorizados pela cultura da família da interlocutora. Para Kleiman (1998), o letramento está presente também na oralidade, segundo a autora, atividades como escutar notícias de rádio representam eventos de letramento, pois o texto ouvido tem as marcas de planejamento e lexicalização típicas da modalidade escrita.

Nas próprias palavras da professora Rozilda, essas atividades são [...] *algumas das circunstâncias de minha inserção no mundo letrado.* A oralidade presente no processo de letramento da interlocutora chama atenção para o cuidado que devemos ter ao partirmos para o ensino da escrita. Freire (2014, p. 115) evidencia que a linguagem primeira é essencialmente oral, pois não começamos com a escrita, conforme relata o autor “[...] a história não começa

de uma forma escrita, mas com palavras e ações”. A relação entre a oralidade e o letramento vivenciado pela interlocutora corresponde às características do modelo ideológico de letramento defendido por Street (2014), que valoriza a inserção da fala e da escrita no contexto da cultura e da vida social. Trata-se de uma visão, que respeita o modo como se comunicam oralmente ou por escrito, a relação entre os indivíduos, sua formação e interesses pessoais, os recursos gestuais, o tom de voz e todos os demais aspectos que entram na atividade comunicativa.

Sua narrativa nos remete para a análise da inter-relação existente entre a leitura da palavra e a leitura do mundo, para que o ensino e a aprendizagem do ler e do escrever superem as atividades mecânicas, baseadas no treino e na memorização. A professora Rozilda recorda de alguns professores que orientavam suas práticas com o objetivo de que as crianças memorizassem as letras do alfabeto e os numerais, tendo como recurso o uso da cartilha chamada ABC, da tabuada, entre outros recursos da época. A interlocutora descreve como a aula era desenvolvida diariamente, partindo do ensino do alfabeto que no início do ano era apresentado apenas com letras de forma (bastão), para, posteriormente, utilizar as letras cursiva e de imprensa.

A análise do processo de alfabetização de Rozilda, vivenciado na escola, denuncia que a prática docente na alfabetização respaldava-se na racionalidade técnica, com uma alfabetização fundamentada no método tradicional. O que destacamos como diferencial nas histórias de letramento da interlocutora é o fato de que uma aluna de turma multisseriada, em seus primeiros contatos com a leitura e a escrita, descrevem esse aprendizado como processo que aconteceu naturalmente: *[...] de repente eu percebi que estava lendo e escrevendo palavras simples quando a professora fez um ditado. Foi tão emocionante que saí falando para os outros alunos.* A escola, mesmo não dando ênfase ao letramento social vivenciado em seu contexto familiar, conseguiu realizar com êxito o ensino da leitura e da escrita.

5.5.2 Mediadores de letramento nas histórias de vida de alfabetizadoras

Os percursos de letramentos dependem muito das experiências vivenciadas pelo leitor, e da intervenção de mediadores de leitura, em suas várias formas e diferentes facetas. Esse processo, permeado por interação, contribui para a ampliação do letramento dos indivíduos. As considerações analíticas acerca da narrativa da interlocutora Rozilda, ratificam o papel da mãe como mediadora e como uma forte influência para o seu letramento.

O letramento de Rozilda aconteceu por meio de eventos de letramento promovidos no contexto familiar, escolar e social, com a participação de diferentes mediadores. Sobre o letramento no contexto familiar, a interlocutora registra que: *No início foi a minha mãe que relatava as novelas assistidas pelo rádio, além de resgatar histórias diversas como romance e histórias de vidas e memórias passadas de pessoas que faziam parte da comunidade, sendo estas algumas das circunstâncias de minha inserção no mundo letrado.* A narrativa evidencia que a oralidade como prática social desenvolvida naturalmente em contextos informais corresponde a um evento de letramento carregado de experiências com o literário oral e com a escrita.

Os dados mostram a importância da oralidade como forma de letramento, e confirma o pensamento de Marcuschi (2007) ao entender que não se justifica o privilégio da escrita sobre a oralidade, pois ambas têm um papel importante a cumprir e não como instâncias que competem entre si. Assim, o letramento pode desenvolver-se no cotidiano de forma espontânea, mas, em geral, no âmbito da escola se caracteriza como apropriação da escrita, que se desenvolve em contextos formais, isto é, no processo de escolarização. O autor mencionado reconhece que a prática de leitura em voz alta foi marca das sociedades dos séculos XIII a XVIII, período em que a alfabetização era rara e o livro propriedade de poucos. Por isso, para muitos, a única maneira de contato com a cultura escrita era por intermédio da leitura compartilhada, realizada por mediadores sociais da cultura. Ainda hoje essas leituras ocorrem no seio da família, como também, em locais públicos e são realizadas com o intuito de entretenimento ou de instrução.

Esse evento de letramento, por sua importância na formação leitora, atualmente, é revisitado e estimulado nas instituições escolares e em projetos de propagação da leitura. Acerca dos mediadores de letramento na escola, a interlocutora, lembra do papel dos professores como mediadores de seu letramento. A professora Rozilda atribui relevância à prática de alguns professores que marcaram seus aprendizados no processo de letramento. Destaca em sua narrativa a importância da prática de um professor de Língua Portuguesa em seu percurso no ensino médio, esse professor, segundo suas afirmações, *[...] trouxe orientações significativas, viabilizando estratégias que me proporcionavam uma maior aproximação ao mundo da escrita, priorizando atividades que exigiam a produção textual.* Os relatos da interlocutora retratam vários aspectos demarcados como relevantes e que serviram para enriquecer seu percurso profissional e seu nível de letramento.

Percebemos a partir da leitura analítica da narrativa o reconhecimento da importância atribuída aos professores como mediadores de suas aprendizagens no quadro de sua formação

leitora e escritora. Kleiman (2007, p. 414) argumenta a representação usual sobre o professor como mediador na sociedade, “[...] como aquele que está no meio, aquele que medeia, por exemplo, a interação entre autor e leitor, arbitrando sobre significados e interpretações”. Sob esta identidade compreendemos que é responsabilidade docente inserir os alunos nas práticas de letramento que caracterizam os saberes escolares. Conforme Street (2003a), deve ocorrer de modo que promova uma hibridização entre práticas de letramento dominantes e práticas de letramento vernaculares.

O posicionamento da interlocutora, evidenciado em sua narrativa, nos convoca a pensar, de modo especial, sobre os gêneros discursivos efetivados no contexto familiar e escolar, e sobre o acesso das crianças à escrita, que ocorre muito antes de seu ingresso definitivo no processo de escolarização. O ambiente familiar da professora Rozilda deu início ao seu acesso ao mundo da escrita e da leitura. Deste modo, concordamos com Koerner (2010, p. 41) quando nos alerta que “[...] é no mínimo, ingênuo considerar que o acesso à escrita ocorre primeiramente no ambiente escolar”. Os dados da pesquisa evidenciam que a interlocutora foi uma criança que brincava com a escrita, fazendo de conta que estava lendo e escrevendo.

Diante do exposto, o que podemos inferir, independente do contato com a escrita, o que precisa ser considerado é que existem contatos que são determinantes no processo de letramento das pessoas, seja na escolarização, seja no contexto social. Sobre o processo de formação, a professora Rozilda destaca a importância da universidade como mediadora institucional para sua formação leitora e escritora, para seu letramento, por viabilizar seu encontro com textos acerca dos estudos realizados por pesquisadores da educação. Conforme a narrativa da interlocutora, a formação constituiu fonte do letramento acadêmico, com o objetivo de ampliar seus conhecimentos, ou seja, o espaço universitário se constituiu como produtor de um contato positivo com o letramento acadêmico.

5.5.3 Letramento na prática docente alfabetizadora

Ao rememorar sua prática como mediadora no letramento de crianças, a interlocutora enfatiza que gosta de inovar sua prática docente, buscando auxílio de conhecimentos produzidos nos cursos de formação continuada. Essa formação, segundo destaca, possibilitou aprender e utilizar várias estratégias de ensino, além de valorizar a organização da sala, favorecendo um ambiente acolhedor que possibilitasse um melhor ensino e uma melhor aprendizagem dos alunos. Partindo desta perspectiva, concordamos com Garcia (2008, p. 32),

ao mencionar sobre a importância de “[...] que as professoras possam ter acesso às diferentes linguagens que estão postas na sociedade em que vivem, para que possam, em suas salas de aulas, utilizá-las e torná-las acessíveis a seus alunos socializando-as”. A interlocutora se reporta à organização do ambiente de letramento como aspecto importante para o ensino e para despertar o interesse dos alunos pela leitura e pela escrita.

Na organização do ambiente de alfabetização e de letramento a interlocutora informa que monta o cantinho da leitura, expondo sempre os livros paradidáticos, além de outros tipos de gêneros textuais para que os alunos possam conhecer e compreender as singularidades dos diferentes tipos de textos. No que se refere à escrita, informa que valoriza diversos tipos de produções para facilitar a escrita, promovendo a interação entre escritas do cotidiano, da vida deles com as escritas do contexto escolar. Agindo desta forma, a interlocutora torna visível a importância do letramento social, evitando o que Street (2014) chama de pedagogização do letramento, ou seja, a priorização do letramento escolar. A interlocutora não compreende o letramento apenas pelo viés escolar, mas entende que é necessário valorizar os tipos de letramento que as crianças vivem em seus contextos sociais. Neste espaço, articula a leitura convencional e a escrita diária para que aprendam a atuar na vida em sociedade com mais segurança e harmonia.

Em sua narrativa destaca que no exercício da prática docente realiza atividades oferecendo embasamento aos alunos para que as aulas não sejam de forma mecânica e cansativas. Na perspectiva de valorização do letramento, aborda os temas de maneira diferenciada, utilizando suportes textuais, cartazes, livros, bingos de letras, de números, pesquisas, objetos, leitura do alfabeto aleatoriamente, ditado em forma de histórias, lista de compras, bula de remédio, recorte e colagem e uso de jogos de forma lúdica. Ao que parece, a interlocutora valoriza a interação e a produção de conhecimentos por meio das várias linguagens e gêneros textuais.

Conforme Bakhtin (1985, p. 270), “[...] para a interação é necessário tanto o domínio das formas da língua quanto das formas do discurso, isto é, o domínio dos gêneros do discurso”. A compreensão e o conhecimento dos gêneros na prática de professores deve levar em consideração a situação inicial de produção, os sujeitos da interlocução, as relações sociais, institucionais e interpessoais. O autor vê os gêneros como lugar da manifestação da ideologia, considerando-os como formas de visão sobre o mundo. Em nosso entendimento, assumir o papel de agente de letramento implica propor novas orientações para as atividades didático-pedagógicas por meio das quais os alunos empreendem suas ações. A professora Rozilda afirma, também, que viver essas inúmeras experiências em sua história de vida

serviram para se efetivar como agente transformadora no processo de letramento, a exemplo de sua formação acadêmica que lhe permitiu conhecer estudos realizados por pesquisadores da educação. Classifica como importante os cursos de formação que preparam para as demandas da prática docente.

Deste modo, acredita alcançar avanços e resultados almejados, construindo e consolidando o direito de aprendizagem de cada aluno. Para a interlocutora, estes são alguns dos elementos que propiciaram condições favoráveis para que pudesse interpretar e construir novos conhecimentos e ampliação do seu letramento. Conforme registra: [...] *É este contexto que tem me possibilitado novas reflexões sobre minha atuação como professora alfabetizadora.* Sob esta ótica, podemos ressaltar que a trajetória pré-profissional, a formação e a vivência do trabalho docente têm possibilitado pensar a ressignificação de sua prática alfabetizadora e de seus modos de ser professora.

5.6 Narrativas de Maria Francisca

Minha história de leitura e de escrita iniciou-se por incentivo de minha mãe, que mesmo não sendo alfabetizada sempre buscou uma forma de colaborar com o meu aprendizado. Residia na zona rural, longe de escolas, passei a frequentá-las somente quando meus pais conseguiram mudar para a zona urbana, já com oito anos de idade. Por uma bênção tive uma ótima educadora no meu primeiro ano de escola que contribuiu muito para o meu desenvolvimento. A prática de leitura na época era aquela individual, onde o aluno fazia a leitura em pé, na frente da turma e em voz alta. Essa maneira utilizada na escola fez com que eu valorizasse cada vez mais o incentivo de minha mãe que, na época, possuía como única fonte de acesso à leitura, os livrinhos e folhetos da igreja, por ser integrante do grupo religioso na comunidade. Todos os dias ela fazia questão de ouvir uma leitura feita por mim e paralelo a isto me incentivava a ler a cartilha da escola. Na adolescência, talvez já tomada pela tendência para educadora, decidi ser catequista. Era uma atividade que me fazia sentir realizada por compartilhar do pouco que sabia para outras pessoas. Deste modo, procurava cada vez mais aprimoramento na leitura e na escrita a ponto de sonhar ser escritora. Cheguei até a comprar cadernos para escrever contos criados por mim. Já no ensino médio, senti que ficou a desejar porque não pratiquei a leitura como deveria. Entretanto, continuava o desejo de ir além e já estava determinada a fazer uma licenciatura para realizar o sonho de ser educadora. Ao concluir o meu curso superior e ingressar na vida profissional pratiquei a leitura e a escrita como algo fundamental na vida de quem procura a cada dia novas portas para o conhecimento. Estas foram ações que me levaram a perceber a significativa importância de ir além do livro didático, perfazendo o caminho pelos diversos tipos de leitura. Hoje ao rever minha história veio-me a convicção de que a leitura e a escrita sempre estarão juntas, possibilitando a abertura de novos horizontes e transformando o meu mundo em algo mais aberto, livre e

encantador. Foram vários os aspectos relativos ao letramento que contribuíram para minha prática docente. Desde os anos iniciais de estudo sempre fui incentivada ao hábito da leitura, gostava muito de ouvir histórias contadas pelos meus pais e professores. Esse fator contribuiu para o surgimento da vontade de poder compartilhar algo bom com outras pessoas, foi o alimento para o sonho de me tornar educadora. Quando ingressei em minha licenciatura procurei ampliar meus conhecimentos investindo em leituras de pesquisadores da educação como Paulo Freire, Vygotsky, Piaget e outros teóricos que contribuíram para a minha compreensão sobre a tarefa de professora que prepare o aluno para a vida e não somente para tirar boas notas na escola. Outros aspectos favoráveis para a minha prática docente foram os diversos minicursos e formações que participei, neles encontrei entusiasmo para esta missão tão árdua, porém, muito agradável e prazerosa que é a arte de ensinar. Levando em conta a enorme possibilidade de ser educadora, faz-se necessária uma constante reflexão sobre todos os aspectos vivenciados no meu dia a dia e que colaboraram para o enriquecimento de minha prática docente, fazendo valer cada momento dedicado a esta linda missão.

A interlocutora Maria Francisca, a exemplo das demais interlocutoras, faz referências a um membro da família como um dos primeiros articuladores da leitura e da escrita. No caso, evidencia a mãe como responsável pelo incentivo de leituras de cunho religioso e que serviram, mais tarde, para despertar seu ingresso no letramento escolar e seu interesse pela docência.

5.6.1 Alfabetizadoras e suas histórias de leitura e escrita

A narrativa da professora Maria Francisca rememora suas experiências pessoais de leitura e escrita na infância entrelaçadas às dificuldades por morar distante de escolas, realidade cotidiana comum em muitas famílias da zona rural e por ter como única fonte de acesso à leitura os livros e folhetos da igreja. Lopes (2004), em sua pesquisa sobre letramento social, identificou que práticas relacionadas à expressão de fé e crença religiosa são exemplos típicos de inevitáveis encontros com a escrita. Segundo a autora, práticas de elaboração de programas religiosos correspondem a uma prática social que se desdobra em diversos eventos de letramento e que motiva outros tantos.

A participação de Maria Francisca em eventos da igreja, mediados pela mãe, foi influência determinante para que se tornasse catequista. Esta função no espaço religioso, exercida pela interlocutora, corresponde a uma prática social em que exige planejamento, leitura e registros escritos para sua efetivação, o que podemos verificar em seu relato: *Na adolescência, talvez já tomada pela tendência para educadora, decidi ser catequista. Era*

uma atividade que me fazia sentir realizada por compartilhar do pouco que sabia para outras pessoas. Deste modo, procurava cada vez mais aprimoramento na leitura e na escrita a ponto de sonhar ser escritora.

Compreendemos que nas atividades de catequese são selecionadas, previamente, leituras de passagens bíblicas, cânticos e mensagens, apoiados em textos escritos. Por meio deste evento, vivenciado pela interlocutora, a construção de um sujeito leitor e escritor foi sendo delineado. No detalhamento desta situação de letramento Maria Francisca comenta sobre suas intenções em tornar-se escritora, embora não tenha chegado a concretizá-lo, conforme descreve: *Cheguei até a comprar cadernos para escrever contos criados por mim.* Percebemos que o gosto pela leitura e pela escrita emergiu da interação social em seu contexto sócio-histórico e do prazer em poder compartilhar o conhecimento por meio da leitura. A esse respeito, Chartier (1990, p. 151) advoga que “[...] saber ler é outra coisa, que não apenas poder decifrar um único livro, mas mobilizar, com utilidade ou por prazer, as múltiplas riquezas da cultura escrita”. As características do letramento na vida da interlocutora trazem significados, desde a melhoria de sua autoestima, a ponto de comprar um caderno para registrar contos que criara, como também, ao jeito de melhor poder socializar-se com as outras pessoas, de comunicar-se com mais facilidade e tornar-se professora de catecismo.

Sobre sua história, rememora sua morada que era na zona rural, local de difícil acesso tanto foi que só passou a frequentar a escola com oito anos de idade. Ao referir-se à prática de sua professora, compreendemos que Maria Francisca presencia a prevalência de rituais didáticos fundados na compreensão da escrita como código, de cunho, eminentemente, tradicional, com rituais de memorização de letras e textos. Talvez, reduzidos pela cultura escolar “[...] a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons” (FERREIRO, 2001, p. 40). Na verdade, a autora fala de representações da precarização das condições didáticas referentes às práticas de alfabetização vividas na comunidade.

Assim, atitudes de cunho tradicional são reveladas no excerto da interlocutora: *A prática de leitura na época era aquela individual, onde o aluno fazia a leitura em pé, na frente da turma e em voz alta.* Essa prática de leitura como avaliação é costumeira no ambiente escolar, porém, Kleiman (1995) adverte que é inadequada adotar a prática da leitura como avaliação, porque não incentiva o leitor, não favorece sua competência leitora e, a rigor, inibe sua formação. A autora alerta para as possíveis consequências dessa prática de leitura, sobre os efeitos deletérios dessa exigência que pode afetar não apenas a autoconfiança do

aluno, mas pode interferir em aspectos afetivos, assim como reduzir o desenvolvimento da compreensão do que foi lido.

Nesse sentido, a autora evidencia a necessidade de que a leitura seja desenvolvida de forma prazerosa e não de dever. Entretanto, isto fez a professora Maria Francisca resgatar os ensinamentos e o incentivo da mãe para a leitura nos momentos de prática religiosa. As práticas de leitura em que os sujeitos tomam parte em seu cotidiano estão restritas aos grupos sociais a que pertencem e à atividade a que se dedicam, bem como ao contexto sócio-histórico que vivencia. Esse entendimento nos remete aos postulados de Barton e Hamilton (1998), pois advogam que os atos de ler e escrever colaboram com a organização da vida, a comunicação pessoal, o lazer particular, a produção de sentido e a participação social.

No transcurso de sua narrativa, a interlocutora faz referências à ausência de um letramento adequado quando cursou o ensino médio, mas persistiu o desejo de ir além, de fazer uma licenciatura. Ao tecer suas lembranças, a interlocutora realça que concluiu o curso superior e ingressou na vida profissional praticando a leitura e a escrita: *como algo fundamental na vida de quem procura a cada dia novas portas para o conhecimento. Estas foram ações que me levaram a perceber a significativa importância de ir além do livro didático, perfazendo o caminho pelos diversos tipos de leitura [...] possibilitando a abertura de novos horizontes e transformando o meu mundo em algo mais aberto, livre e encantador.*

A interlocutora compreende a leitura e a escrita como processos de libertação e de transformação. Em suas declarações demonstra reconhecer as potencialidades da escrita para promover uma reversão em seu modo de vida. Nessa dinâmica, os atos de ler e de escrever acomodam um significado social que se traduz em símbolo de uma mudança que se inicia na própria história pessoal de cada um. Percebemos o seu caráter ativo, o que caracteriza um processo em que muitos se encontram: professores, alunos, outras pessoas, atividades/ações diversificadas. A narrativa de Maria Francisca nos remete aos postulados de McLaren (2000), ao afirmar que os alunos precisam ler não como um processo de submissão à autoridade do texto, mas como um processo dialético de compreensão, de crítica e de transformação. Assim, ao pensar em ir além do livro didático, mostra autonomia em lidar com diferentes tipos de textos e discursos.

5.6.2 Mediadores de letramento nas histórias de vida de alfabetizadoras

A narratividade da professora Maria Francisca discorre sobre os mediadores de letramento que fizeram parte de sua vida, dando destaque ao incentivo da mãe como um dos

mediadores pessoais de letramento, conforme registra: *Minha história de leitura e de escrita iniciou-se por incentivo de minha mãe, que mesmo não sendo alfabetizada sempre buscou uma forma de colaborar com o meu aprendizado.*

A mãe da interlocutora, mesmo sem ter o letramento escolar foi capaz de estabelecer condições propícias de leitura à Maria Francisca, especialmente por meio de sua prática religiosa. Em seu contexto familiar havia carência de material escrito, restringindo-se aos acervos religiosos. Vejamos o registro narrativo da interlocutora: [...] *o incentivo de minha mãe que, na época, possuía como única fonte de acesso à leitura, os livrinhos e folhetos da igreja, por ser integrante do grupo religioso na comunidade. Todos os dias ela fazia questão de ouvir uma leitura feita por mim e paralelo a isto me incentivava a ler a cartilha da escola.* A mãe de nossa interlocutora é citada como um relevante mediador sociocultural da leitura, seja pelo papel da oralidade, ao incentivar a filha a ler os escritos da igreja, seja como ponte ou apoio para a leitura das cartilhas da escola.

Ao analisarmos estes dados narrativos, fazemos referência aos estudos de Oliveira (2014, p. 41), esta afirma: “Quando ativamos nossas memórias de infância, os primeiros contatos com o mundo da narrativa estão associados à família”. É nessa instituição (família) que as crianças, em geral, aprendem os primeiros significados sociais da leitura e da escrita e compartilham experiências com o letramento oral ou escrito. Coube, então, à mãe o papel de mediadora, mesmo não sendo alfabetizada, isto prova que um sujeito pode ser letrado sem a aquisição da técnica da leitura e da escrita do modo escolar.

A interlocutora em referência lembra com muito carinho da professora, no início de sua escolarização como importante mediadora para seu letramento: *Por uma bênção tive uma ótima educadora no meu primeiro ano de escola que contribuiu muito para o meu desenvolvimento.* A narrativa da interlocutora nos remete aos estudos de Bortoni-Ricardo et al (2012) ao identificarem o processo interativo do professor, que é apontado pela autora como o parceiro mais competente, que ajuda o aluno a construir seu conhecimento, o desenvolvimento de competência comunicativa e de sua consciência crítica, sem deixar de lado as experiências de letramento, anteriormente adquiridas, seus conhecimentos, crenças e valores dos alunos, para fazer sentido a sua leitura. Para que o docente se torne um mediador competente é importante que ele conheça o contexto social do aluno. Conforme Terzi (1995), o desconhecimento da orientação do grupo social a que pertence o aluno pode impedir a compreensão do desenvolvimento das necessidades que ele apresenta.

Outros mediadores importantes elencados pela interlocutora dizem respeito aos mediadores institucionais, a exemplo da universidade e da instituição escolar em que trabalha.

Ambos são responsáveis por manter vivo o desenvolvimento da atividade leitora. Seja pela leitura obrigatória dos livros solicitados pela academia, seja pelas leituras exigidas para seu exercício profissional.

5.6.3 Letramento na prática docente alfabetizadora

Em termos gerais, a narrativa da professora Maria Francisca aponta para o desvelamento de sua história como leitora e escritora, dando visibilidade a sua prática docente, como consequência de seu percurso como leitora. A interlocutora atribui a decisão pela docência, ao incentivo recebido pelos pais e pela professora, nos momentos de práticas de letramento efetivadas em seu percurso como leitora e escritora. Destaca que a prática de ouvir histórias contadas por esses agentes de letramento concretizara seu desejo de ingressar na docência, tornar-se educadora, conforme registra: *Esse fator contribuiu para o surgimento da vontade de poder compartilhar algo bom com outras pessoas, foi o alimento para o sonho de me tornar educadora.* Também, atribui sua escolha às leituras de autores renomados no campo da pedagogia e da psicologia, como Paulo Freire, Vygotsky, Piaget e outros.

Assinala que esses teóricos foram fundamentais na relação professor-aluno, fortalecendo sua prática docente, compreendendo que sendo agente de letramento, prepara o aluno para a vida, perspectivando que este não fique restrito ao fato de tirar boas notas na escola, expandindo-se a outros campos, como já mencionado, desde que consideremos que sua prática é fundamentada nas leituras que realizou durante os estudos acadêmicos, além dos diversos minicursos e formações continuadas promovidas pelas agências de letramento. Constatamos, pois, esse entendimento por meio de sua narrativa: *Outros aspectos favoráveis para a minha prática docente foram os diversos minicursos e formações que participei, neles encontrei entusiasmo para esta missão tão árdua, porém, muito agradável e prazerosa que é a arte de ensinar.*

Segundo Freire (2006), nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, que também, se torna sujeito do processo. Concordamos com Freire (2006), pois acreditamos que na prática docente, professores e alunos revelam-se sujeitos ativos e interativos no processo de ensino e aprendizagem. Assim, compreendemos que a prática docente alfabetizadora necessita valorizar a cultura na qual esses sujeitos estão inseridos, funcionando como ponte entre vida real e social, já que a escola reflete, em seu interior, os valores de seu contexto social. A professora Maria Francisca, portanto, ao referir-se a sua

atividade de ensino define-a como arte e missão. Ao mesmo tempo, traz as palavras “árdua”, “agradável” e “prazerosa”. Encontramos neste conjunto de palavras o paradoxo, um sentimento ambivalente entre as expressões “árdua *versus* agradável” e “árdua *versus* prazerosa”.

Creemos que a interlocutora utiliza a palavra árdua porque a prática docente comporta os desafios impostos pelas grandes dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, afinal, cabe ao alfabetizador ampliar as janelas da leitura e da escrita. O uso da palavra missão, certamente, seja porque o professor é incumbido de desempenhar a tarefa de fazer o educando avançar rumo a novas aprendizagens, oferecendo condições para o letramento no contexto escolar. Atividades que, quando conseguidas, geram no professor uma agradável sensação de prazer ao conduzir o aluno a não somente ler letras, mas, essencialmente a atribuir sentido e significado àquilo em que lê.

A narrativa da professora Maria Francisca nos permite inferir que suas práticas de leitura e escrita, advindas das formações e minicursos, provocam entusiasmo na interlocutora para exercer sua prática docente alfabetizadora, na perspectiva do letramento. Outro aspecto abordado por Maria Francisca, em referência à sua prática docente, diz respeito à reflexão do professor diante das atividades efetuadas no âmbito escolar. Considera uma ação necessária, conforme seu registro narrativo: *Levando em conta a enorme possibilidade de ser educadora, faz-se necessária uma constante reflexão sobre todos os aspectos vivenciados no meu dia a dia e que colaboraram para o enriquecimento de minha prática docente, fazendo valer cada momento dedicado a esta linda missão.*

Quando a interlocutora se reporta à reflexão como atividade necessária para o enriquecimento da prática docente, esta compreensão converge com o pensamento de Zeichner (1993), ao argumentar sobre a importância de problematizar a prática docente como ação que promove a reflexão, procedimento que conduz o professor a refletir sobre o próprio ensino, o que exige espírito aberto, responsabilidade e sinceridade. Implica, portanto, em uma avaliação da própria prática que ajuda nas possibilidades de melhoria da ação docente. Os dados da narrativa de Maria Francisca nos permitem concluir que as constantes reflexões sobre a atividade docente e as leituras provenientes da academia e das formações continuadas vieram a produzir efeitos relevantes em sua prática docente alfabetizadora, assegurando a participação dos alunos na cultura letrada.

5.7 Narrativas de Socorrinha

A leitura entrou em minha vida muito cedo. Por curiosidade, por vê minha mãe lendo revistas de fotonovelas, lendo cartas enviadas por meu pai que morava em São Paulo, dentre outras situações. Aos cinco anos de idade eu já comecei a lê as primeiras palavras. Lembro-me que todas as tardes por volta das 14 horas a mamãe deitava-se em uma rede que havia em seu quarto e eu deitava no chão embaixo da rede para lermos a cartilha do ABC. Aprendi a lê por repetição de letras e sílabas e logo depois palavras simples. Mamãe em sua humilde experiência, sem saber, ditava palavras e pequenas frases e eu curiosa como sempre fui, fazia tudo o que ela dizia. Sempre gostei de lê revistas e jornais mais houve um livro que despertou em mim ainda mais o gosto pela leitura que foi “E o vento levou”. A leitura deste livro durou uns 2 meses e meio, foi um trabalho do meu curso de magistério. Achei uma experiência incrível, pois até então, eu nunca havia lido um livro com tantas laudas. Quando ingressei no ensino superior passei a ampliar meu elo com a leitura, porém, sentia dificuldades em presentear-me com leituras científicas. Em minha prática profissional tenho o cuidado em lê, explorar as gravuras e buscar conciliar o livro com o aluno e vice-versa. Busco outras fontes e, assim, colocar a criança em diálogo com o conteúdo estudado. Apesar de me utilizar dessas estratégias e de algumas leituras para aumentar a minha capacidade de ensinar e compreender o aluno sinto que, ainda, fica muito a desejar, leio apenas as fontes que me são repassadas. Os cadernos do PNAIC, por exemplo, leio todos, busco seguir as orientações dos estudiosos para direcionar o meu trabalho na busca do ensino-aprendizagem. Participar de projetos como PRA LER, PNAIC, Positivo, Espanhol Conversação, dentre outros fizeram uma grande diferença na minha prática pedagógica. O aprendizado obtido durante essas formações me tornou cada vez mais experiente nas atividades realizadas em sala de aula como professora alfabetizadora. Como consequência dessas aprendizagens tudo melhorou em minha prática: aprendi a olhar para o outro (criança, colegas de trabalho, família), ampliei meus conhecimentos sobre avaliação e planejamento. Procuo desenvolver algo novo, motivador para as aulas não ficarem enfadonhas. Faço isto por meio de brincadeiras e jogos que trago de minha infância associados aos objetivos do meu trabalho pedagógico. A leitura de livros infantis e reportagens adequadas para a idade deles são elementos que busco tornar constante em minhas atividades, é um hábito que tento levar para os alunos e estendo aos meus filhos. Por meio da leitura adquirimos conhecimento, por meio dos livros e textos de circulação social é aberto o canal para que o sujeito se reconheça e se sinta parte integrante de seu grupo, de sua comunidade e do mundo.

A narrativa da interlocutora Socorrinha apresenta uma diversidade de usos de gêneros textuais presentes em seu processo de letramento e realça as experiências com as leituras vividas na infância (no ambiente familiar) e na fase adulta (no processo de escolarização/formação). A professora destaca o letramento em sua prática docente,

enfatizando que investe no enriquecimento dessa prática, utilizando diferentes fontes e atividades que envolvem a leitura e a escrita.

5.7.1 Alfabetizadoras e suas histórias de vida

A professora Socorrinha, ao narrar sua história de vida, descreve as condições em que foi se inserindo no processo de letramento. O relato, em análise, mostra que a interlocutora desde cedo teve acesso a diferentes gêneros textuais: cartas, revistas, livros, entre outros. A narrativa da interlocutora reforça a importância do ambiente de letramento na formação do leitor, conforme podemos constatar no seguinte excerto narrativo: *A leitura entrou em minha vida muito cedo. Por curiosidade, por ver minha mãe lendo revistas de fotonovelas, lendo cartas enviadas por meu pai que morava em São Paulo, dentre outras situações.*

A narrativa da interlocutora mostra aspectos da escrita no campo socioafetivo, aspecto que converge para o entendimento de Lopes (2004), ao analisar a interação comunicativa, que é constituída por meio de cartas, de bilhetes e de recados escritos enviados por alguma pessoa da casa a alguém das suas relações ou delas recebidas. Nesse sentido, nossa interlocutora menciona as cartas enviadas pelo pai e a escuta da leitura feita pela mãe como eventos de letramento que serviram de incentivo em sua formação leitora e escritora. A autora esclarece, ainda, que a compreensão de letramento refere-se à natureza social da escrita uma vez que se reporta ao conjunto das práticas sociais, em cujo processo estão envolvidas atividades de leitura e de escrita.

O letramento como prática social ocorre na vivência da professora Socorrinha a partir de suas experiências ao desfrutar do hábito de leitura em família, situação que, aliada à curiosidade, resultou, precocemente, em seu aprendizado da leitura e da escrita aos cinco anos de idade. Com a leitura dos dados da narrativa constatamos que a interlocutora desde cedo teve acesso a eventos de letramento, tanto na esfera familiar, quanto na esfera escolar, evidenciando a força de concepções do modelo autônomo arraigado nas relações sociais. A narrativa destaca que a família tem papel fundamental na inserção das crianças no letramento social. A esse respeito, constatamos que na família da interlocutora houve preocupação desde cedo com o letramento escolar da filha, utilizando práticas de letramento social e métodos baseados na repetição de letras, sílabas e palavras para auxiliar a alfabetização da interlocutora.

A interlocutora Socorrinha, ao ingressar no ambiente escolar, levou consigo diferentes vivências no que se refere à utilização de gêneros textuais escritos. Isto significa que chegou à escola com algum conhecimento sobre as práticas da modalidade escrita e com possibilidades de estabelecer relações da leitura e da escrita no contexto extraescolar. Esta compreensão nos remete às proposições de Traversini e Müller (2010) ao constatarem, em pesquisa realizada, que as crianças se referem à leitura e à escrita somente como práticas escolares sem estabelecer relações ao uso extraescolar. As crianças consideram que as aprendizagens sobre leitura e escrita construídas na escola servem apenas para serem utilizadas em instituições e não em outros espaços sociais. Com as experiências de letramento no contexto familiar, ao chegar à escola, a interlocutora reconhecia os usos sociais aos quais se refere a escrita de uma carta, de um bilhete, ou seja, compreendia a escrita como um meio para interagir com outros interlocutores.

A história de letramento da interlocutora expressa a construção do gosto pela leitura de revistas, de jornais e de livros, destacando como leitura marcante a obra *“E o vento levou”*. *A leitura deste livro durou uns 2 meses e meio, foi um trabalho do meu curso de magistério. Achei uma experiência incrível, pois, até então, eu nunca havia lido um livro com tantas laudas.* Seu relato descreve uma experiência de letramento escolar, leitura de um clássico da literatura no curso do magistério. Essa experiência proporcionou à interlocutora o desenvolvimento do interesse pela leitura literária. A narrativa reforça o quanto a iniciativa da instituição escolar, em propor a literatura como fonte de leitura, é relevante por propiciar o contato positivo com autores literários, despertando o gosto por práticas socioculturais de leitura.

Em relação ao letramento acadêmico, a interlocutora Socorrinha ressalta não ter se sentindo atraída por leituras científicas propostas na formação inicial, conforme descreve: *Quando ingressei no ensino superior passei a ampliar meu elo com a leitura, porém, sentia dificuldades em presentear-me com leituras científicas.* Este relato revela o descompasso entre práticas de leitura e escrita na academia e o letramento social. O tipo de leitura oferecido pela academia, ou seja, os textos acadêmicos de valor científico atendem às necessidades intelectuais, porém, não se inscrevem nas práticas sociais de leitura e escrita que marcam a história de vida social da interlocutora Socorrinha. Para explicitar a reflexão provocada pelo relato da professora, recorreremos às ideias de Marinho (2010), ao propor que o discurso acadêmico se sustenta por estratégias elaboradas de erudição pouco compreensíveis e usuais para um leigo, o que poderia representar uma possível violência simbólica presente nas relações acadêmicas de ensino-aprendizagem.

Outro fator que pode contribuir para uma leitura não prazerosa, particularmente no âmbito da academia, tornando-se algo cansativo deve-se ao fato de que, na maioria das vezes, as modalidades de leitura propostas na academia têm finalidades de avaliação e ocorrem a partir de tarefas pouco interessantes, o que causa certa rejeição ou resistência por parte dos estudantes. Esta postura comum no letramento acadêmico pode criar um campo de tensões, comprometendo a atividade leitora como ato fundamentalmente dialógico e de natureza social. A resistência dos estudantes, diante do letramento acadêmico, decorre, entre outras motivações, do fato de a leitura e a escrita serem vivenciadas na academia de modo distanciado de suas funções sociais, privilegiando apenas um gênero textual. A insatisfação diante das propostas de leitura e de escrita, tanto na academia, quanto na escola, acaba gerando um sentimento de indiferença e até mesmo de repulsa pelos atos de ler e de escrever.

Nessas circunstâncias, o que poderia ser uma atividade prazerosa e criativa, transforma-se no ritual enfadonho e mecanicista, objetivando meramente o cumprimento de tarefas acadêmicas/escolares. Os dados analisados mostram que é necessário refletirmos acerca das práticas de leitura e escrita desenvolvidas nos ambientes acadêmicos e escolares, uma vez que o processo de letramento das pessoas se inicia muito antes de seu ingresso na escola, lembrando, contudo, que esse letramento não se restringe apenas a este espaço.

Ao revelar que as leituras científicas propostas na academia não despertam o prazer pela leitura, a interlocutora apresenta um desafio para as instituições de ensino: valorizar a leitura e a escrita como bens socioculturais, de forma que o docente explore na sala de aula diferentes usos e funções sociais da língua escrita, a fim de formar leitores e escritores proficientes. Compreendemos que o desafio a ser enfrentado pelos professores passa a ser o de investir no desenvolvimento do gosto pela leitura e pela escrita, sem perder de vista os objetivos educacionais. Ou seja, as leituras acadêmicas podem dialogar com os usos e funções sociais da leitura e da escrita.

5.7.2 Mediadores de letramento nas histórias de vida de alfabetizadoras

No que concerne aos mediadores de letramento, a narrativa da interlocutora Socorrinha mostra que seu envolvimento com os processos de letramento aconteceu em contexto de aprendizagem não formal e em contexto formal de ensino. No contexto de aprendizagem não formal o letramento ocorreu a partir da interação e da mediação da família, tendo como figura central a mãe, que lia revistas e cartas enviadas pelo pai que morava em São Paulo. Foi, também, a partir de atividades realizadas pela mãe que foi se familiarizando

com a leitura e com a escrita, conforme sua narrativa: *Lembro-me que todas as tardes, por volta das 14 horas, a mamãe deitava-se em uma rede que havia em seu quarto e eu deitava no chão embaixo da rede para lermos a cartilha do ABC. Aprendi a ler por repetição de letras e sílabas e logo depois palavras simples. Mamãe em sua humilde experiência, sem saber, ditava palavras e pequenas frases e eu curiosa como sempre fui, fazia tudo o que ela dizia.*

Conforme Oliveira (2014), os percursos de letramento dependem muito das experiências vivenciadas pelo leitor, por intermédio de mediadores de leitura, em suas várias formas e facetas. Considerando o pensamento da autora, compreendemos que a interlocutora vivenciou momentos significativos de letramento e de aprendizagens, mediados pela família ao promover o contato com a diversidade de gêneros textuais e com os valores socioculturais inerentes às experiências vividas. Compreendemos, também, que a formação do leitor pode estar ligada às condições de vida no âmbito pessoal, social e econômico, o que leva a enfatizar que o leitor se forma ao longo de sua vida.

Sobre os mediadores de letramento no contexto formal de ensino, a narrativa da professora Socorrinha evidencia o papel dos professores e a importância dos portadores textuais como mediadores sociais, referindo-se às vivências nas instituições de formação de professores. Comenta sobre práticas de leitura e escrita na escola e na academia (em relação à formação inicial e continuada), realçando: *Apesar de me utilizar [...] de algumas leituras para aumentar a minha capacidade de ensinar e compreender o aluno sinto que, ainda, fica muito a desejar, leio apenas as fontes que me são repassadas. Os cadernos do PNAIC, por exemplo, leio todos, busco seguir as orientações dos estudiosos para direcionar o meu trabalho na busca do ensino-aprendizagem.* Em relação aos mediadores de letramento nas instituições formais de ensino, a figura do professor, de modo específico na formação inicial, emerge como mediador cuja preocupação central é com o incentivo a leituras direcionadas à ação pedagógica. A interlocutora, ao fazer referências aos cursos de formação continuada indica como mediadores sociais da cultura as leituras que podem responder às necessidades de sua prática docente, por exemplo, destaca a leitura dos cadernos utilizados na formação do PNAIC.

Os mediadores de letramento mencionados pela professora nos lembram estudos de Almeida (2001), alicerçados em Britto (1998), quando fazem referência aos professores de escola pública como leitores interditados. Segundo a autora, como cidadãos, os professores não possuem o perfil socioeconômico e cultural dos altamente letrados em virtude de suas condições de trabalho. Os professores, de acordo com essa autora, estão submetidos a práticas

de leitura limitadas por conta da falta de tempo, ocasionadas pela extensa carga de trabalho profissional e de trabalhos domésticos.

Nessa perspectiva, compreende que as práticas de leitura dos professores são limitadas em face do processo de exclusão do universo das leituras de prestígio. Almeida (2001) entende que as leituras do professor são relevantes para a constituição da identidade profissional docente, pois estão vinculadas à representação das práticas pedagógicas. No caso específico da professora Socorrinha, as leituras de caráter profissional permitem a ampliação de estratégias para sua ação docente, mostrando-se fundamentais para o desenvolvimento de suas atividades profissionais.

Por meio da leitura dos dados percebemos que a mediação do professor pode ser decisiva na formação de leitores/escritores e que é necessária a utilização de metodologias apropriadas para motivar o desenvolvimento da leitura e da escrita, tornando-as práticas sociais significativas. Sobre este tema, Kleiman (2005) considera o professor um agente de letramento capaz de ampliar as práticas externas à escola e afirma que a escola é a agência de letramento por excelência no âmbito da sociedade. Acredita que seja o papel dessa instituição estruturar seu trabalho em todos os ciclos, trabalhando com os múltiplos letramentos sociais.

5.7.3 Letramento na prática docente alfabetizadora

O relato da professora dá pistas acerca de um movimento ascendente de busca de formação para o trabalho docente. Para essa alfabetizadora, participar de projetos de formação continuada (PRALER, PNAIC, Positivo, Espanhol Conversação, dentre outros) fez uma grande diferença no fortalecimento de sua prática docente. O aprendizado obtido durante essas formações, segundo sua narrativa, tornou-a cada vez mais experiente nas atividades realizadas em sala de aula como professora alfabetizadora. Como consequência das aprendizagens construídas na formação afirma: [...] *aprendi a olhar para o outro (criança, colegas de trabalho, família), ampliei meus conhecimentos sobre avaliação e planejamento.*

O relato da professora converge para as ideias de Azevedo (2008) ao reforçar que quando em uma escola seus profissionais se mostram sensíveis aos apelos e desejos das crianças e/ou jovens nela matriculados, quando assumem o compromisso com a função social do ensinar, no seu sentido mais nobre, os processos aprendentes e ensinantes circulam entre os sujeitos, independentemente de que lugares oficiais ocupem.

Ao discorrer sobre sua prática docente, a professora Socorrinha enfatiza que procura desenvolver situações de ensino que sejam dinâmicas para as aulas não ficarem enfadonhas.

Essas situações de ensino acontecem por meio de brincadeiras e de jogos, associados aos objetivos do seu trabalho pedagógico. Ao descrever o movimento do letramento em sua prática, informa que privilegia a leitura de livros infantis e de reportagens adequadas à idade das crianças e que resgata situações de leitura e escrita vividas no cotidiano das crianças.

A interlocutora Socorrinha reconhece a importância do letramento e registra: [...]. *Por meio da leitura adquirimos conhecimento e por meio dos livros e textos de circulação social é aberto o canal para que o sujeito se reconheça e se sinta parte integrante de seu grupo, de sua comunidade e do mundo.* O relato nos chama a dialogar com os escritos de McLaren (2000), tendo em vista que o autor afirma que no espaço educacional os estudantes precisam aprender a ler não como um processo de submissão à autoridade do texto, mas como um processo dialético de compreensão, de crítica e de transformação. O pensamento do autor contém um chamamento para que tenhamos cuidados com o letramento dos alunos, assumindo compromisso com o letramento ideológico. Esse entendimento aparece no relato da narradora, pois considera que a leitura e a escrita devem promover a autonomia dos alunos e que estes precisam utilizá-las na promoção da construção de suas identidades e na valorização de sua cultura. A interlocutora compreende, portanto, que o letramento precisa ser útil à vivência das pessoas na sociedade e que as atividades escolares necessitam contemplar as funções sociais da escrita e, principalmente, devem promover um letramento que promova a autonomia.

Para resumir esta discussão, no presente tópico, consideramos os escritos de Kleiman (2008) ao referir-se à avaliação das professoras alfabetizadoras no que diz respeito às suas capacidades de ler e escrever, afirma que essas profissionais são representadas, muitas vezes, como não-leitoras, não porque não leiam, mas por que não apreciam a legítima literatura (em oposição à literatura para as massas), ou seja os professores leem, porém, essa leitura nem sempre corresponde à leitura oficializada, aquela respaldada pela escola. A escola ao negar o reconhecimento das experiências de leitura de sua clientela, como as leituras de massa, por exemplo, provoca o desinteresse dessa clientela diante das leituras oferecidas nos contextos escolar e acadêmico.

A escola e os professores, considerando aos propósitos culturais impostos pela classe dominante, em muitas situações, perdem a oportunidade de delinear a formação de um leitor mais crítico, mais articulado com outras formas de leitura. Conforme Kleiman (2008), a avaliação que se faz da professora alfabetizadora em relação às suas práticas leitoras e à valorização de um tipo de leitura (considerado superior a outros tipos), reproduz acriticamente a ideologia dominante.

Ao enfatizarmos a autonomia da escrita, estamos impondo, conseqüentemente, outras características que o modelo de letramento escolar defende, a exemplo da atribuição do desenvolvimento cognitivo como fator decorrente da aquisição da escrita, a separação da oralidade e da escrita, elevando-as a um nível dicotômico, assim como a delegação de poder a tudo que seja inerente à escrita e aos grupos que a dominam. Portanto, é salutar expressarmos a existência de muitas manifestações de letramento, lembrando que a escola representa apenas uma delas. Visto desta forma, o letramento é, na perspectiva de Street (2014), denominado modelo autônomo de letramento o qual acaba se revelando um padrão reducionista, concebendo a escrita um produto completo em si mesmo, desvinculada de um contexto.

Apesar de o professor ter um papel primordial com seu trabalho na formação do sujeito letrado, não é apenas dele o compromisso com a formação dos alunos. A escola também tem papel importante a ser realizado em conjunto com o trabalho do professor. Como nos dizem Bortoni-Ricardo et al (2012, p. 24), “O papel da escola está diretamente ligado ao do professor como mediador do processo de aquisição de uma cultura letrada pelos alunos, que vai desde sua alfabetização ao seu conhecimento de mundo”. A autora compreende que a escola exerce um importante papel como mediadora no letramento de seus alunos, percebendo que este papel não fica restrito apenas aos professores, sua abrangência, como sabemos, é bem mais ampliada.

6 *Formabilité*: do instituído ao devir nas práticas de letramento

Para a investigação que desenvolvemos, inspiramo-nos no método autobiográfico, porque proporciona ao sujeito o conhecimento de si e o conhecimento de nossas práticas, tendo em vista que revisitar nossas histórias caracteriza uma ação que nos possibilita reescrevê-la. Com o desenvolvimento das oficinas biográficas, um dos espaços de produção de dados, efetivou-se o desenvolvimento do *formabilité*. Implica que as histórias dos professores como agentes de letramento precisam ser reelaboradas para a reconstrução de outros significados. A reelaboração dessas histórias exige um projeto de si: projeto por meio do qual os professores alfabetizadores desvelam suas intencionalidades quanto à revisitação de suas práticas de letramento no processo de alfabetização das crianças.

Percebemos durante a pesquisa realizada, no percurso do processo de produção de dados, os resultados foram se revelando, pois a partir da reflexão efetivada a respeito das práticas de letramento, as interlocutoras apresentaram propostas a serem empreendidas para sua prática futura como professoras alfabetizadoras. Essas propostas foram elaboradas a partir

do compartilhamento de experiências e de conhecimentos, vividos/produzidos pelas interlocutoras nas oficinas biográficas de projeto, como *formabilité*.

O *formabilité* significa o projeto de si, como propõe Delory-Momberger (2006), e possibilita a articulação de três dimensões da temporalidade (passado, presente e futuro). Por essa razão, as interlocutoras tiveram oportunidades de refletir sobre suas histórias pessoais de letramento, sobre as práticas de letramento que desenvolvem e sobre o que projetam para reelaboração dessas práticas. Quanto ao *formabilité*: o projeto de si, as interlocutoras externaram suas proposições, como vemos, em seguida, na proposta de Iracir:

O processo de letramento ocorre quando estou alfabetizando os meus alunos em sala de aula, quando utilizo o ato de contar histórias fazendo os gestos e as personagens e depois quando faço a reescrita das histórias com alunos. Também utilizo leitura de livros infantis para serem feitas tanto individuais quanto em duplas, para alunos leitores e não leitores, assim, facilita muito. Pretendo me esforçar o máximo para alfabetizar meus alunos, só que existem vários fatores que dificultam essa alfabetização. Podemos citar a falta de apoio pedagógico escolar, gestão escolar, família e o aluno não querer aprender. Precisamos do apoio de todos para que aconteça essa sonhada alfabetização. As mudanças que vêm acontecendo na prática docente são as melhores possíveis e, com certeza, virão cada vez melhores dias de perspectivas para os alunos. Professor com conhecimento, boa didática, e amor ao que faz é sucesso com certeza. Sabemos que não somos 100%, mas 90% conseguiremos. (Professora Iracir)

A proposta da alfabetizadora Iracir consiste em permanecer e aperfeiçoar sua forma didática de trabalho, como forma de enriquecer a interação que há entre aluno e ação pedagógica. Vê os livros didáticos como fonte de diálogo entre os diferentes gêneros textuais, como facilitador em conjunto de alunos leitores e não leitores. Coloca como sua pretensão, também, esforçar-se ao máximo para alfabetizar seus alunos.

A narrativa da interlocutora reforça o reconhecimento de que trabalhar com a literatura infantil por meio de suas diversas estratégias constitui padrões que carregam significados para os participantes. Acrescentamos que quando em uma escola, seus profissionais se mostram universais aos apelos e desejos das crianças e/ou jovens nela matriculados, quando assumem o compromisso com a função social do ensinar, no seu sentido mais nobre, os processos aprendentes e ensinantes circulam entre os sujeitos, independentemente de que lugares oficiais ocupem. Deste modo, concordamos com Cook-Gumperz (2008) ao mencionar que qualquer tentativa de considerar a variedade, ou o nível de alfabetização, sem olhar os contextos comunicativos e lingüísticos mais amplos em que foi adquirida, juntamente com os valores que a sociedade atribui a essas habilidades letradas,

estaremos diante de uma simplificação e de uma distorção da relação entre os contextos de aquisição e as práticas letradas.

A professora reporta-se à diversificação das situações de ensino, analisando-as como mediadoras no letramento de alunos na alfabetização. De acordo com seu projeto de *formabilité* existe espaço para o diálogo, por constituir-se uma rica fonte de múltiplos olhares sobre o objeto de conhecimento. Coloca o diálogo com a família como solução para as possibilidades de fortalecimento das relações interpessoais, necessárias para a formação e para valorização da linguagem do aluno, que, segundo Freire (2005), exige respeito aos saberes dos educandos, favorecendo assim, uma educação sócio-interacionista, dialógica.

Estamos diante do *formabilité* delineado pela Professora Janete, cuja proposta passamos a analisar

Inclusão social: este processo tem ganhado maior intensidade à medida em que os pais tomam consciência da necessidade de incluir seus filhos com alguma deficiência, junto ao demais na sociedade. Em meio a esse processo surge a necessidade de capacitação de profissionais que possam atender de forma eficiente, tornando possível a interação da sociedade como um todo, possibilitando a convivência e desenvolvimento geral de forma igualitária. A minha adaptação a essa realidade requer a minha capacitação de forma contínua sabendo que não é possível lidar com as divergências de comportamento sem a devida preparação. Temos que ter a consciência que uma capacitação para trabalhar com as pessoas com algum tipo de deficiência exige uma preparação diferenciada. Para que eu possa atender aos dois públicos: alunos “normais” e “especiais” de forma mais próxima possível, preciso estar plenamente preparada, para isso preciso de leituras, cursos e formações. Busco minha qualificação para, no futuro próximo, atender ao público geral (alunos normais e com deficiência) e tornar cada vez mais o meu trabalho eficiente para meus alunos e para a comunidade em geral. Para o meu futuro pretendo buscar qualificação em educação especial para atender a este público tão presente em nossas salas regulares. Pretendo buscar minha adaptação para que eu possa, assim, tornar minha convivência com os demais ainda melhor. Sei que por mais que faça capacitações vejo que necessito cada vez de um novo aprendizado e que não estou pronta e acabada. Tenho consciência que o primeiro passo para a minha qualificação é o processo de conhecer, adaptar e vencer o maior desafio que é reconhecer nossas próprias necessidades e limitações. As dificuldades encontradas em meu dia a dia, em meu trabalho para lidar com pessoas de diversos comportamentos faz com que eu não pare, esteja sempre em busca de alternativas e essas alternativas só se encontra lendo. (professora Janete)

Partindo da narrativa da professora Janete, percebemos um projeto de si, voltado para a prática docente inclusiva, contemplando diferentes situações em que os letramentos podem acontecer. A professora elege a formação continuada para sua preparação. A ideia de nossa interlocutora encontra apoio nos estudos de Kramer (2006), ao mencionar que o professor

alfabetizador precisa reconhecer e valorizar as diferenças existentes entre as crianças e, dessa forma, beneficiar a todas no que diz respeito ao seu desenvolvimento e à construção dos seus conhecimentos.

Para essa autora, a pesquisa exige leitura de produções científicas, exige a escrita, colaborando com a formação de um profissional com mais autonomia, pois pesquisar proporciona ao estudante o desenvolvimento de leituras e valorização de seus conhecimentos, respeitando suas diferenças. Lembra, a propósito, que os estudantes que chegam ao ambiente escolar carecem de oportunidades para exercitar os conhecimentos trazidos de seu meio, a fim de se tornar um bom sujeito letrado.

A professora Janete, ao detalhar sua narrativa, expressa ter consciência que o primeiro passo para a sua qualificação é o processo de conhecer, adaptar e vencer o maior desafio que é reconhecer suas necessidades e limitações. E a formação que almejamos focaliza que o letramento do professor seja significativo, que faça uma leitura positiva da escola, considerando: “[...] escola e os sujeitos que nela estão a partir do que eles fazem e produzem e não a partir daquilo que não fazem ou não produzem” (GUDES-PINTO; GOMES; SILVA, 2005, p. 71). Diante da importância do letramento para a vida dos professores e alunos, esse propósito deve ser legítimo, porque o letramento para o docente, pensado apenas no âmbito da tecnologia, das capacidades de leitura e escrita na prática docente, não lhes assegura que se tornem, efetivamente, atuantes, ou seja, a agirem com criticidade e reflexão nas práticas sociais das quais estão imersos seus alunos. Por esta razão, não podemos abrir mão de formar professores crítico-reflexivos para bem exercitarem sua ação docente, no contexto dessas considerações, apresentamos o projeto de si ou *formabilité* da professora Jesus.

Na sociedade letrada atual, saber ler e atribuir significado ao que se lê é extremamente importante, pois se trata de uma competência decisiva à inclusão ou à marginalização de uma pessoa. Para que todos tenham a oportunidade de se tornarem cidadãos, de fato e de direitos, é dever da escola oportunizar o ensino da leitura a cada aluno. Nesse contexto, é que, futuramente, pretendo fazer um curso onde eu possa aprimorar minha formação profissional docente para embasar-me com novas metodologias e assim construir uma carta proposta contendo possibilidades de uma prática leitora com atividades que visem oportunizar o desenvolvimento da competência leitora dos alunos. Quando falamos em formação profissional docente, logo a associamos aos cursos que preparam para o exercício da profissão. Certamente durante esta preparação formal faz necessária a obtenção de conhecimentos básicos e indispensáveis para a atuação, mas é certo também afirmar que a formação docente não se dá exclusivamente no âmbito acadêmico. Assim é que, ao longo dos meus dezoito anos de serviços prestados à educação, percebo que a escola está mudando,

que os estudantes já não são os mesmos e que a sociedade, na qual estão inseridos, encontra-se em contínua transformação. Importa reconhecer que a sociedade precisa da construção de práticas pedagógicas com a nova realidade. Nas universidades buscam-se conhecimentos científicos específicos sobre a área de atuação e sua sistematização acerca das reflexões sobre a prática. Então, a mudança no ensino depende de nossa formação e da transformação das nossas práticas em sala de aula. Cabe a nós professores, tecer/desenvolver um trabalho reflexivo e uma construção permanente de nossas identidades pessoais e profissionais. (professora Jesus)

A interlocutora Jesus, da mesma forma que Janete, mostra-se preocupada com a inclusão no contexto escolar, ao mencionar que saber ler e atribuir significado ao que se lê é extremamente importante, pois se trata de uma competência decisiva à inclusão (ou marginalização) de uma pessoa. Propõe que a escola oportunize o ensino da leitura e da escrita a cada aluno. Assim agindo, entendemos que seja uma forma de valorização dos usos da linguagem, tanto oral quanto escrita. Para seu projeto de *formabilité*, sua proposição é fazer um curso onde possa aprimorar sua formação profissional docente, para embasar-se com novas metodologias com vistas a desenvolver a prática e a competência leitora dos alunos.

O que nos chama a atenção em sua proposta é sua intenção de despertar o interesse dos estudantes para a prática leitora, associando-a aos cursos que preparam para o exercício da profissão. Freire (2014), por exemplo, propõe, a partir de suas convicções políticas e filosóficas, um profundo respeito à autonomia do educador e, de igual forma, um profundo respeito pela identidade cultural dos alunos. Conforme o autor, o respeito a essa identidade cultural implica respeitar a linguagem do outro, a cor, o gênero, a classe e a capacidade intelectual do outro.

No contexto de apresentação e análise do *formabilité* das interlocutoras do estudo, passamos às proposições registradas pela professora Maria Francisca:

A missão de ensinar não é algo que venha a acontecer só por querer, é preciso ser tocado por uma força inexplicável, mas real, pois como já relatei anteriormente sei que ao decidir ser educadora tive o incentivo dos meus pais e mestres da educação, porém, o dom de ensinar creio que já nasce com a gente. Então, fazendo uma análise da minha prática docente cheguei à convicção de que tenho muito o que fazer para um bom aperfeiçoamento profissional, levando em conta a realidade de como deve ser o ensino nos dias de hoje. Temos em nossas mãos uma clientela de diferentes níveis de aprendizagem, sem falar na imensa responsabilidade em inseri-los adequadamente neste mundo globalizado. Tudo isso nos faz acreditar que a formação continuada é o melhor caminho para um bom educador se sentir realizado naquilo que faz. Assim pensando, pretendo inovar meus conhecimentos a partir de cursos que venham a transformar a minha sala de aula em um ambiente agradável e transformador. Um local onde meus alunos possam aprender com prazer. Sei que é um grande desafio,

sobretudo, diante de tantas dificuldades que enfrentamos em nosso dia a dia, como a persistente interpretação segundo a qual o fracasso escolar é provocado pela baixa qualidade do trabalho do professor. Mas não podemos desanimar e nem cruzar os braços. É preciso acreditar, buscar meios para solucionar as dificuldades. Creio que com uma boa formação e apoio dos órgãos governamentais poderemos garantir um futuro diferente e resultados satisfatórios em nossa prática docente. (professora Maria Francisca)

A professora Maria Francisca crê fielmente na formação continuada. Acredita que tem muito o que melhorar para o bom aperfeiçoamento profissional, tem consciência dos diferentes níveis de aprendizagem e encara como responsabilidade do professor inseri-los no mundo globalizado. Acredita que os conhecimentos provenientes de cursos funcionem como aspectos transformadores para tornar o cenário da sala de aula mais agradável, de forma a diminuir o fracasso escolar. Insiste na boa formação e nos órgãos governamentais para garantir um futuro satisfatório na prática docente. Para seu projeto de *formabilité* pretende inovar seus conhecimentos com a realização de cursos que venham transformar sua prática docente e, ainda, sua sala de aula em um ambiente agradável e transformador para que seus alunos possam sentir prazer no aprendizado.

Neste aspecto, compreendemos que a formação deve ser inerente à profissão professor. Brito (2011), a esse respeito, destaca que o ser professor configura-se como um dever, uma construção permeada por aprendizagens que se efetivam em situações diversas. Cita como exemplo o fato dos professores aprenderem em situações formais, sistemáticas e organizadas em cursos de formação inicial e continuada entre outros.

Revisitando, pela narratividade, a história e os propósitos da professora Raimundinha, passamos a considerar, analiticamente, o *formabilité* da mencionada interlocutora:

No meu crescimento de leitura e escrita tive contato com muitos mediadores que fortaleceram a minha prática profissional como agente letrador no processo de alfabetização. Mediante todos esses acontecimentos vejo, sim, a necessidade de reelaboração da minha prática leitora, pois diariamente tudo muda e é necessário que o educador esteja a par destas mudanças. Para fortalecer mais a minha carreira, busco participar das formações continuadas, na perspectiva de novas leituras para ampliar meus conhecimentos, fortalecendo a minha prática de leitura e escrita. Agora mesmo estou me especializando na área da educação especial, com ênfase em Libras, porque vejo a necessidade de, a cada dia, aprimorar meus conhecimentos, principalmente nesta área. Ultimamente estou trabalhando com alunos especiais, e isto tem me levado a encarar as situações didáticas com coragem e ideias de crescimento. Considerando que a aprendizagem é um processo contínuo de construção e superação, penso,

futuramente, fazer um mestrado, pois tudo na vida é mutável e para o bem comum da aprendizagem, é preciso sim o professor estar aberto para as mudanças com relação à prática docente, e aqui cito algumas: Quando iniciei a minha carreira de professora, tinha uma postura bastante tradicional devido a minha situação com pouca instrução e muita insegurança na minha prática pedagógica, embora buscasse me espelhar nos melhores professores, mas isso não era o bastante. Precisei buscar novas práticas e modelos para melhor nortear minha carreira no decorrer de minha vida profissional. Presenciei muitos professores que mantinham o método tradicional de forma intrínseca e isto não me agradava, por isso via a necessidade de procurar mudar. Tudo muda constantemente: a escola, os alunos, a família, a sociedade em si. Então, os professores precisam estar cientes destas mudanças, adequando-se à realidade. É necessário construir práticas pedagógicas condizentes com a realidade atual, que se modifica constantemente, já que a sociedade exige novos parâmetros educacionais para fortalecer e enriquecer a profissão docente. Com base nas necessidades dos alunos, dos professores e do sistema educacional, surgiram muitos recursos tecnológicos nas escolas, não o suficiente para uma nova mudança, mas ajuda muito. Surgiram os laboratórios, a lousa interativa, as salas de leitura. Esses recursos desapareceram de nossas escolas e hoje vejo a necessidade destes recursos e de outros como: data show, computadores, tablets, notebooks, para que os alunos possam fazer suas atividades on-line. Onde o próprio professor possa fazer bom uso e levar o aluno a ser um agente de participação e não se apresentar como um mero receptor. Não posso deixar de dizer que quando o educador cresce, profissionalmente, as aulas ficam mais atraentes e tudo isso faz com que o aluno se torne mais preparado para o mercado de trabalho, pois favorece sua mente criativa. (professora Raimundinha)

A professora Raimundinha dá ênfase aos seus mediadores que fortaleceram a sua prática docente em sua atividade de alfabetizar. Apesar desses mediadores, compreende a necessidade de reelaborar a sua prática leitora porque considera as mudanças fatores preponderantes e exigentes para adquirir este perfil. Assim como Janete, vê a importância da qualificação em educação especial. Pretende, como um de seus projetos, levar em frente curso que possui ênfase em Libras. Também, ainda como projeto de *formabilité*, pretende fazer mestrado por acreditar que a vida requer esse movimento dinâmico do professor em busca de conhecimento. Reconhece que mudou bastante de uma postura tradicional para uma postura bem mais flexível. Acredita que a sociedade atual exige essa modificação do professor. Desse modo, concordamos com Nóvoa (2009) ao acreditar que só há mudança se houver uma reflexão dos professores sobre seu próprio trabalho. Enquanto se mostrarem apenas injunções do exterior, permanecerão bem pobres as mudanças que terão propostas para seu campo profissional docente.

Deste modo, à escola, enquanto espaço de letramento, compete o ensino da escrita a partir de elementos padronizados da língua culta, sendo que a escola tem o papel de sistematização do conhecimento científico e isso implica uma relação de poder sobre outros

espaços de letramento, tornando-a mais visível exatamente por ter sido instituída como espaço de transmissão formal de conhecimentos. As reflexões realizadas realçam, ainda, a compreensão acerca das relações de dominação impostas pela escola como instituição que reproduz a ideologia dominante e, portanto, norteadas para ensinar a língua da cultura dominante. Por este viés é importante criarmos na formação do professor, espaços de crítica e de reflexão coletiva, aproximando os professores dos conflitos e dos impasses inerentes à profissão, fazendo-os perceberem que a formação contínua configura um caminho necessário a ser seguido.

Na reelaboração de suas histórias e da exigência de apresentação de um projeto de si, o desenvolvimento do *formabilité*, passamos a analisar a proposição da professora Rozilda:

Analisando meu papel de agente letrador no processo de professora alfabetizadora e como pessoa inserida numa sociedade letrada, posso dizer que no decorrer de minha vida profissional busquei várias estratégias para desenvolver minha prática pedagógica na construção de uma aprendizagem significativa, ampliando e auxiliando na execução das atividades realizadas na escola (sala de aula). Busquei contribuições de diversos estudiosos e teóricos como: Fischer, Soares, Carvalho, Emilia Ferreiro, Teberosky, Paulo Freire, Piaget e outros. Abordei diferentes técnicas e estratégias, interagindo teoria e prática. Assim, como diferenciação de níveis de leitura e letramento, utilizo várias metodologias, inclusive leitura e produções diferenciadas. Todos os dias exponho livros na sala para os alunos escolherem para leitura, no sentido de despertar para o hábito da leitura, pois compreendo que os atos de ler e escrever são patrimônios culturais que devem ser disponibilizados a todos, embora a criança tenha acesso à escrita por toda parte e de várias formas, e lendo ela constrói seu próprio conhecimento. Adquirindo o hábito de leitura a criança passa a escrever melhor e a dispor de um repertório mais amplo de informações. Na perspectiva inovadora de melhorar a minha prática docente e meu letramento pretendo ampliar meus conhecimentos procurando várias alternativas como: investir na compra de livros, revistas, procurar novos estímulos. Aperfeiçoar minha prática, participando de palestras, pesquisas, seminários e lendo artigos, realizar estudo de casos com alunos especiais, para isso já estou concluindo uma especialização no curso de AEE. Fiz curso de psicologia da educação. Pretendo participar de formação continuada, vivenciando a teoria e a prática. Colocar mais vídeo temático para as crianças assistirem, participarem de cursos tecnológicos, trabalhar com projetos, pois facilita o ensino e a aprendizagem das crianças. Trabalhar mais o lúdico e jogos em minhas aulas. Atuando assim, estarei mais informada e mais consciente do meu papel como facilitadora de aprendizagem. Estarei criando situações para a formação de novos leitores porque a aquisição da aprendizagem depende, em grande parte, da ação educativa da professora. É muito importante a atuação do professor para o desenvolvimento, capacidade e habilidade do aluno, porque aprender significa fazer, praticar e conhecer. Também precisa da oportunidade e condições necessárias para o aluno se desenvolver. Agindo assim, com certeza, acontecerão várias mudanças significativas em relação à minha prática docente como professora letrada, pois nosso

objetivo é auxiliá-lo na execução do nosso trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como alunos e como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade, contribuindo com a realidade educacional num âmbito global. Com certeza meus alunos vão se tornar cidadãos conscientes e capazes de atuarem e formar uma sociedade mais justa. (professora Rozilda)

Encontramos, na narrativa da professora Rozilda, reflexões acerca de seu papel como agente letrador. Para tanto, buscou referência em estudiosos da área fazendo uma revisitação nos estudos daqueles que tratam da alfabetização e do letramento, como forma de reelaborar sua prática docente. Ao descrever sua prática, esclarece que todos os dias expõe na sala de aula livros que despertem a atenção dos alunos para o hábito da leitura, pois em sua compreensão o ato de ler e escrever são patrimônios culturais, que devem ser disponibilizados a todos, embora a criança tenha acesso à escrita por toda a parte e de várias formas. Nesse entorno, Pacheco e Flores (1999) discutem que tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo, que compreende um conjunto variado de aprendizagem e de experiências ao longo das diferentes etapas formativas.

A esse respeito, entende a necessidade de várias estratégias para desenvolver a sua prática pedagógica na construção de uma aprendizagem significativa, ampliando e auxiliando na execução das atividades realizadas na escola. Essa proposição é pertinente para o aluno se sentir parte da história, compreendendo que são os homens que fazem a história de acordo com seus interesses políticos pessoais e/ou coletivos.

Rozilda possui uma perspectiva que, segundo ela, é inovadora: prosseguir em suas ações no sentido de ampliar seus conhecimentos, procurando várias alternativas como a compra de livro, revistas, manter-se atualizada nas palestras, pesquisas e seminários. Estes aspectos promovem a interação social do sujeito e fazendo do letramento um processo de construção de sentido, em que o sujeito da aprendizagem, em interação com os outros sujeitos e com base nos conhecimentos prévios, produz novas aprendizagens, amplia seus eventos/práticas de letramento, significa o conhecimento em processo constante.

A narrativa da interlocutora nos conduz a afirmar acerca do pensamento de Street (2014), que declara que são muito poucas as culturas, hoje, nas quais não exista algum grau de letramento, em que as crianças não aprendam a interpretar as logomarcas em produtos comerciais e anúncios, ou a ler a televisão com sua mescla, frequentemente sofisticada, de escrita, imagens e linguagem oral. Conforme Street (1995), as maneiras como as pessoas fazem uso da linguagem oral e da escrita estão atreladas às concepções presentes no contexto social, à identidade de um povo e as suas formas de produção da existência da sua

religiosidade, enfim, são determinadas por características sócio históricas, dependentes do tempo e do espaço em que vivem.

O *formabilité* da professora Socorrinha tem como cerne a proposição de ressignificar sua prática docente alfabetizadora, segundo registra:

Eu, Maria do Perpétuo Socorro Alves, analisando as histórias de letramento vivenciadas por mim desde a minha infância até hoje, inserida numa sociedade letrada quero fazer com que aspectos relativos a essas histórias venham a contribuir com a ressignificação da minha prática docente alfabetizadora. Portanto, as mudanças já vêm acontecendo, desde que passamos a dar valor a todas as formas de letramento a nós colocadas. Para isso, procuro desenvolver algo novo, motivador que dê significado ao meu trabalho, ampliando os meus conhecimentos. O aprendizado deve ser adquirido e repassado para outros, desta forma, o sujeito se reconhece e se sente parte integrante de um grupo, de uma comunidade e do mundo. Ler e escrever e tornar o cidadão capaz, livre e sonhador. Informo, ainda, que estou disposta a promover estas mudanças de leitura e escrita em minha prática pedagógica e pessoal. Na prática pedagógica procurarei ler livros diversos, explorar gravuras e buscar relacionar o tema lido com a vivência do aluno. Já na vida pessoal procurarei fortalecer meu elo com a leitura, buscando presentear-me com leituras diversas. Tentar tornar consciente o hábito de leitura dos meus alunos, para que eles espalhem esse gosto em casa para a família, amigos e outros. (Professora Socorrinha)

A interlocutora Socorrinha, da mesma forma que Rozilda, pretende inovar em sua prática, propõe desenvolver algo novo e motivador, certamente por meio de pesquisas como: *ler livros diversos, explorar gravuras e buscar relacionar o tema lido com a vivência do aluno*, acreditamos que sem esquecer as formas de valorização dos usos da linguagem oral e escrita. Compreende a necessidade de tornar consciente o hábito de leitura de seus alunos, isto ocorre porque a interlocutora desenvolve o pensamento crítico nas ações do *formabilité*, após as reflexões coletivas nas oficinas biográficas de projeto.

Zeichner (1993), por exemplo, dentro desta perspectiva, discute a formação do professor voltada para a prática reflexiva, sinalizando que a atenção deste profissional deve estar voltada tanto para dentro, para a sua própria prática, como para fora, para as condições sociais nas quais situa essa prática. O que nos chama a atenção na proposta da interlocutora é a sua intenção de despertar o interesse dos estudantes pela leitura e pela escrita. A professora Socorrinha entende que o letramento requer o exercício da reflexão e que as mudanças já vêm acontecendo, desde que passamos a dar valor a todas as formas de letramento que a nós são colocadas, apresentadas. Os conhecimentos teóricos adquiridos pelas alfabetizadoras devem

ser transformados na ocasião de ensino, considerando as capacidades e interesses dos alunos, de seu grupo social e de sua cultura.

Este pensamento se coaduna com os ideais da nova concepção de letramento, na qual Lopes (2004) advoga a esse respeito considerando que essa nova perspectiva social é resultante de posicionamentos e motivações a partir de análises e de novas posturas acadêmicas a respeito do universo da escrita. Acrescenta que, a partir dessa nova visão, surgiram novas discussões que vieram favorecer melhor compreensão da noção de letramento como uma prática social que atua e se insere em diversos contextos da comunidade escrita.

Diante da análise dos dados acerca do *formabilité* (do instituído ao devir nas práticas do letramento), estamos certos da importância da mediação do professor alfabetizador no letramento dos alunos. A atuação do professor alfabetizador neste contexto do processo de alfabetização, face ao papel político do alfabetizador, está atrelado ao papel da formação na perspectiva de um letramento que realmente prepare o professor para “[...] o trato com as línguas, as linguagens, as mídias, e as múltiplas práticas letradas, de maneira crítica, democrática e protagonista (ROJO, 2009, p. 119).

Os dados analisados ratificam a importância da reelaboração das práticas e investimentos em estudos e pesquisas que procuram ouvir os alfabetizadores, objetivando a reflexão e a reelaboração de suas práticas. No caso deste estudo, verificamos que nossas interlocutoras exercitaram a reflexão sobre seus papéis como mediadoras no letramento de seus alunos. Com a colaboração das oficinas biográficas de projeto, compreenderam que a socialização do conhecimento ocorre em situações de letramento, embora nem sempre observando sua dimensão crítica.

Compreenderam, também, o grande desafio de enfrentar a busca da qualificação para superação das lacunas no conhecimento produzido no processo de letramento e de alfabetização como parte do todo e na tarefa de letrar nossos alunos. Percebemos em todas elas o propósito de uso da criatividade e de busca da inovação, fundamentando-se na ciência e na técnica. É importante lembrarmos o que nos diz McLaren (2000) sobre o papel de ser educador, que deve ser aquele que entenda da política de dá nomes, seja à opressão, à violência e além de tudo alertar para o perigo dos discursos veiculados pelo sistema capitalista.

Como encaminhamento do nosso olhar conclusivo desta parte da análise, organizamos o Quadro 6, conforme segue, contendo, sinteticamente, aspectos singulares acerca das narrativas autobiográficas de nossas interlocutoras.

Quadro 6 - Síntese das informações das narrativas autobiográficas

Aspectos importantes	Iracir	Janete	Jesus	M ^a Francisca	Raimundinha	Rozilda	Socorrinha
Início da escolarização	Antes do 7 anos	7 anos	7 anos	8 anos	9 anos	7 anos	7 anos (Leu aos 5 anos)
Referências para o letramento inicial	Sua mãe no MOBREAL	Incentivo da irmã mais velha	O pai e o irmão	A mãe	Seu pai com a literatura de cordel	A professora do ensino fundamental e a mãe	Sua mãe
Primeira experiência de trabalho em sala de aula	1994	2003	1997	2000	1996	1989	1996
Visão de leitura hoje	Leitura X estudo – caminho para uma vida melhor	Necessidade profissional – fundamental na vida do ser humano	-	Novas portas para o conhecimento	Ressurgimento de um novo viver	-	É o canal para que o sujeito se reconheça e se sinta parte integrante de seu grupo, de sua comunidade e do mundo.
Disparadores para o processo de letramento	Revistas em quadrinho; textos religiosos e brincadeiras de roda	Livros de contos de fadas lidos pela irmã	Cancioneiros; literatura de cordel; cartilhas e tabuadas	Livrinhos e folhetos da igreja – grupo religioso da comunidade	Novelas assistidas pelo rádio; Histórias contadas sobre pessoas da comunidade; Romances.	Cartilhas juntamente com as estratégias da professora: leitura diária, ditado, cópia de textos e brincadeiras educativas	Revistas de fotonovelas; cartas do pai; Cartilhas do ABC

Fonte: Dados dos memoriais (2016)

Formulamos o Quadro 6 a partir da construção do perfil que as alfabetizadoras produziram em nossa primeira oficina biográfica e pelas narrativas produzidas até o quarto encontro. Utilizando os perfis das colaboradoras, extraímos informações que nos permitem descrever o grupo formado por sete professoras, mulheres com idade entre 35 a 51 anos. Todas as colaboradoras pertencem ao ciclo de alfabetização, embora completem sua carga horária com turmas fora do ciclo, no ensino fundamental II, como é o caso da situação das professoras Raimundinha e Iracir, que atuam no 6º e 7º ano, respectivamente. As demais professoras permanecem no fundamental I nas turmas de 4º ano (Janete e Jesus) e 5º ano e 6º ano (Maria Francisca), com exceção da professora Rozilda que, atualmente, na iminência de se aposentar, ministra aulas apenas no 1º ano do ciclo.

As professoras são todas oriundas de camadas sociais de baixa renda. A condição econômica fica explícita em suas narrativas autobiográficas, sendo que este aspecto teve bastante influência na escolha da profissão para algumas de nossas interlocutoras. Apesar de mencionarem outras influências, observamos, também, que o fator econômico interferiu na decisão de tornar-se professora. Raimundinha menciona que, a princípio, seu sonho “[...] era tornar-se médica de renome” e Jesus relata que seu sonho era ser psicóloga. Com exceção de Rozilda, conforme destaca: “[...] desde criança queria ser educadora e ao longo dos meus estudos encontrei pessoas legais que me incentivaram na conquista desta escolha”, as demais não se reportaram ao desejo inicial da profissão.

Signorini (2012) é enfática quando se reporta à hierarquização socioeconômica em que afirma que nesta se reproduz desigualdades no acesso à escrita e à cultura letrada, fato que promove a suposição de que a escola é o principal, senão único, meio de acesso ao letramento do tipo valorizado pela sociedade burocrática. Nesse sentido, conforme destaca a autora em referência, a sobrevivência na escola é comumente vista como fator de aquisição de bens culturais de prestígio. Isto significa que o meio de acesso ao letramento das alfabetizadoras resultou em mudanças em seus planos de um dia se tornar médica, psicóloga ou escritora, conforme destacam as alfabetizadoras Raimundinha, Jesus e Maria Francisca. Funciona como uma relação de causa e efeito entre o poder socioeconômico e o saber escolarizado. Corresponde a fatos de natureza ideológica, conforme pressupõe Street (2014) a esse respeito.

A narrativa de Rozilda dá um destaque para as classes multisseriadas no processo de letramento: *Minha primeira professora que se chamava Maria Anita ministrava aula numa turma multisseriada de 1º ao 4º. Meu primeiro contato com a leitura e a escrita aconteceu naturalmente pelo fato de eu ser muito curiosa. Gostava sempre de olhar as cartilhas e prestar atenção no que a professora ensinava às outras séries da turma. Aprendi a ler e a escrever com 7 anos, foi um momento mágico.*

Rozilda deixa evidente que o letramento aconteceu com sucesso, desmistificando alguns discursos negativos em torno do trabalho pedagógico em classes multisseriadas e do preconceito em torno dessa realidade. Desse fato podemos inferir dois fatores significativos: o trabalho docente e a determinação do discente. O trabalho da professora Anita, pelo que parece, compreendia as contradições do processo social, também a si e de suas ações (GIROUX, 1997). Observamos que as relações sociais mais próximas foram marcantes no letramento das alfabetizadoras, imprimindo marcas que definem a forma de trabalho que desenvolveram em suas práticas docentes.

Estudos de Huberman (2000) nos auxiliam a analisar, por meio dos “ciclos de vida”, características que harmonizam ou não as práticas de leituras das professoras. Diante das fases descritas pelo autor, nossas colaboradoras ultrapassaram a fase do *choque do real*, que acontece na entrada da carreira, nesta etapa o sentimento é de luta pela sobrevivência em meio aos conflitos do início da carreira, assim como ultrapassaram, também, a fase de *estabilização*, período em que já dominam a sala de aula, em que o professor adquire confiança em suas ações e domina um estilo de trabalho.

Pelas características, independente do tempo de trabalho, de cada uma, todas apresentam traços da *diversificação*, fase em que contestam as deficiências do sistema, procuram novos desafios e buscam sempre inovar. Mesmo a professora Rozilda, com os seus 25 anos de trabalho, prestes a ingressar em sua aposentadoria, deu início, recentemente, ao curso de Atendimento Educacional Especializado (AEE), pois acredita que esta formação representa grande auxílio em sua prática docente.

Observamos que todas atendem aos quesitos de qualificação em nível superior com graduação para atuar no magistério, em conformidade com a legislação vigente (LDB 9394/96) em seu artigo 61, e com as metas do PNE, que buscam assegurar que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Ao analisarmos seus perfis, percebemos que as alfabetizadoras possuem a crença de que a aprendizagem não se encerra com a graduação, dando continuidade a investimentos na pós-graduação.

Retomamos, assim, nesta condição parcial, aspectos relativos à Oficina composta pelos momentos biográficos, quando tivemos a oportunidade de conhecer as histórias de leitura e escrita das professoras e sobre seus processos formativos e como estes têm contribuído para efetivar seu letramento nos âmbitos profissional e pessoal. Portanto, reiteramos que após obtenção de todos os dados e de decidir sobre sua organização, partimos para as análises, o que implicou um trabalho que exigiu cuidados e atenção por parte do pesquisador, configurando-se como uma atividade de grande complexidade na pesquisa narrativa, mas que esperamos (pensamos) tê-la executado dentro dos parâmetros da investigação narrativa, como requer um estudo dessa natureza.



CONCLUSÃO: **os conhecimentos construídos**

Letramento é, sobretudo,
um mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é,
e tudo que você pode ser.

(Kate M. Chong. O que é letramento?)



CONCLUSÃO: **os conhecimentos construídos**

A produção poética de Kate M. Chong (s/d) inspirou-nos na travessia desta pesquisa, impulsionando-nos a refletir sobre os significados do letramento nos percursos das práticas de alfabetizadoras na escrita da conclusão deste estudo. A autora menciona que o letramento mostra quem somos e o que podemos ser em uma sociedade marcada pela escrita. Essa compreensão sobre letramento nos desafia a pensar sobre quem são as alfabetizadoras, nossas parceiras na pesquisa, como leitoras e escritoras em seus percursos de vida pessoal e profissional.

A epígrafe realça o letramento como revelação de si mesmo e como projeção do que podemos ser a partir das diferentes vivências de leitura e de escrita que permeiam o cotidiano dessas práticas sociais. A experiência vivida na investigação, que se desenvolveu como ampliação de nosso processo de letramento, teve como alicerce as leituras realizadas, os encontros de orientações, os momentos de qualificação da tese e a interação com as interlocutoras. Essa experiência permitiu revisitarmos quem somos como pessoa, como professoras/pesquisadoras e, principalmente, possibilitou-nos delinear um mapa acerca de nossas relações com a leitura e com a escrita, considerando seus usos e funções sociais.

A escritura de nossa tese, portanto, permitiu-nos viver uma aventura acadêmica marcada por muitas leituras e pela vivência da pesquisa como lugar de encontros e de interações que afetam nossas histórias de vida, deslocando-nos, várias vezes, para o lugar do outro, para terrenos alheios, ou seja, para o autoconhecimento e para o conhecimento do outro e de suas experiências (neste caso, referimo-nos a letramentos de alfabetizadoras que atuam em escolas da rede pública de ensino).

Com esse entendimento de que fazer pesquisa envolve o diálogo, a colaboração e compromisso social, delineamos a conclusão do estudo, retornando à questão central, que orientou toda nossa travessia na investigação: Quais as relações entre as experiências de letramento de alfabetizadoras em suas histórias de vida pessoal e profissional e a reelaboração de suas práticas no ensino da leitura e da escrita? A resposta a esse questionamento foi construída por meio de um planejamento rigoroso e metódico, mas que, em face da complexidade da pesquisa educacional, precisou de ajustes e de reelaborações e nos desafiou a pensar e repensar que nossas atitudes como pesquisadora demandam a ousadia e forte compromisso com a criação/produção.

Para subsidiar a busca de respostas ao problema de pesquisa, optamos pelo estabelecimento de questões norteadoras, conforme descritas na introdução deste relatório de investigação, abordando as situações de leitura e escrita que compõem as histórias de vida pessoal e profissional de alfabetizadoras, os mediadores de letramentos que afetaram/afetam as histórias de leitura e escrita dessas alfabetizadoras, as situações de letramento presentes na prática docente alfabetizadora e as possibilidades de reelaboração das práticas de letramento indicadas pelas alfabetizadoras.

Sobre as situações de leitura e de escrita inerentes às histórias de vida pessoal e profissional das alfabetizadoras, os dados analisados confirmam que seus processos de letramento antecedem à educação formal, pois vivenciaram diferentes usos e funções da leitura e da escrita no contexto familiar. A língua escrita, segundo as narrativas analisadas, constituem fontes de lazer, de entretenimento, de informação e de conhecimento. A leitura/escrita vivenciada nesse contexto envolvia o encantamento e a diversão constituindo atividade interessante e prazerosa, embora, em muitos casos, fosse utilizada para fortalecer o letramento escolar.

Em sintonia com as narrativas apresentadas acerca do letramento das alfabetizadoras, o estudo constata que a formação leitora e escritora das interlocutoras da pesquisa, teve início a partir de suas primeiras leituras de mundo, nas práticas de ouvir histórias narradas oralmente, na leitura de textos escritos, na elaboração de significados a partir dos textos ouvidos e na descoberta de que as marcas impressas produzem muitos significados, variados significados.

Os dados mostram que esses eventos são marcados por práticas vernaculares de letramento. Essas práticas são compreendidas como letramentos locais, autogerados, não regulados ou sistematizados por instituições ou organizações sociais, mas que têm suas origens na vida cotidiana, nas culturas locais, cabendo, assim, uma alusão aos estudos de Hamilton (2002) e Street (2014). Ou seja, nesse caso, não há a figura institucional impondo ou restringindo determinadas práticas dos participantes, pois não são reconhecidas pela cultura oficial e, conseqüentemente, são ignoradas e desvalorizadas pelas instituições educacionais e não contam como letramento validado socialmente e, por conseguinte, reproduzem o letramento autônomo descrito por Street (2014).

Com base nessa descrição, podemos afirmar que o modelo de letramento mais frequente no âmbito escolar seria o autônomo, responsável, de certa forma, pela vigência de uma concepção reducionista de leitura e escrita como atividades exclusivas do âmbito escolar,

que subvaloriza os textos de circulação social, que estão envolvidos nas práticas cotidianas das alfabetizadoras.

Os relatos narrativos mostram que os letramentos das interlocutoras ocorreram na integração com conhecimentos diversos, a partir de diferentes fontes, como a história de vida familiar e escolar, a formação inicial e continuada, as experiências na profissão, a cultura pessoal e profissional, a aprendizagem compartilhada, entre outros. É visível, pois, nos relatos analisados, que no processo de escolarização das professoras alfabetizadoras existiram marcas de um letramento pautado na lógica da cultura dominante e na pedagogia tradicional.

Sobre as situações de leitura e de escrita no processo de escolarização, as interlocutoras destacam usos da cartilha como principal material de leitura. As atividades descritas sobre os usos escolares da escrita mostram a escola como espaço de valorização do letramento pedagógico, o que nos impulsiona a refletir a respeito dos estudos de Heath (1983), que reconhece que o desenvolvimento da leitura pela criança é influenciado pelas orientações de letramentos próprias de sua comunidade. As formas de incentivo à leitura e à escrita evidenciadas nesta pesquisa não nos surpreendem, pois reconhecemos não haver uma pluralidade de ações por parte da escola para a utilização da língua escrita de forma contextualizada.

Os dados mostram o contato inicial de nossas interlocutoras com práticas letradas, o que envolveu uma pluralidade de materiais portadores de textos (revistas em quadrinhos, fotonovelas, cordel, tabuadas, cartilhas do ABC, folhetos bíblicos, contos de fada, entre outros). Esse fato evidenciou-se não porque possuísem grande poder aquisitivo ou porque as famílias tivessem um elevado nível de escolarização, mas está relacionado à participação das alfabetizadoras em diferentes instituições de letramento, diferentes do contexto escolar.

Encontramos, por exemplo, referências a atividades de catequese nas quais eram selecionadas leituras de passagens bíblicas, cânticos e mensagens, ou seja, ocorriam práticas de letramento situadas, relacionadas à expressão de fé e de crença religiosa. Entretanto, no processo de alfabetização vivenciado pelas interlocutoras as práticas de letramento ocorriam de modo abstrato, respaldadas na racionalidade técnica, com uma alfabetização fundamentada no método tradicional. As práticas de letramento valorizadas pela escola indicam que os usos da leitura e da escrita não atendiam as demandas sociais no que concerne ao ler e ao escrever. Os dados realçam que a escola restringiu o letramento das interlocutoras por não contemplar os múltiplos letramentos possíveis, como registrados em várias passagens do presente estudo.

Ratificamos que as interlocutoras não mencionaram ocorrências de incentivo à leitura na escola, que contemplassem os múltiplos letramentos ou as diversas formas de

participação nas práticas sociais letradas. Esses dados, inevitavelmente, levam-nos a refletir sobre o papel da escola na sociedade e, em particular, sobre suas responsabilidades na formação do cidadão para vivência em uma sociedade de múltiplos letramentos.

Os dados que se referem aos mediadores de letramentos, que afetaram as histórias de leitura e de escrita das alfabetizadoras, apresentam ocorrências desses mediadores em diferentes dimensões que integram pessoas e fontes materiais. Em relação ao papel das pessoas nas mediações de letramento constatamos que, na maioria dos casos, aparecem os familiares (figuras da mãe ou do pai), os professores e pessoas próximas ao núcleo familiar. O letramento mediando essas práticas letradas tem como fonte material, no caso desta pesquisa, a literatura de cordel, a contação de histórias de vida e os relatos de memórias socializadas entre as pessoas da comunidade, as novelas de rádio, entre outros. Estes dados evidenciam que o letramento está presente na oralidade, visto que o texto ouvido (KLEIMAN, 1998) tem as marcas de planejamento e lexicalização típicas da modalidade escrita.

É possível acrescentar que os diferentes letramentos ocorrem substanciados nas ações dos diferentes mediadores pessoais (pais, professores da infância, irmãos, vizinhos). As referências feitas pelas interlocutoras sobre os professores como mediadores de letramento, de modo específico na escolarização inicial, destacam que a preocupação central desses profissionais era incentivar a leitura para atendimento aos objetivos da ação pedagógica. Na análise empreendida, por exemplo, verificamos a ausência de relatos sobre usos de bibliotecas ou de salas de leitura pelas alfabetizadoras, no processo de escolarização. Este dado pode sinalizar que a maior preocupação da escola era viabilizar a aquisição da língua escrita com a finalidade de promover a aprendizagem dos conteúdos escolares.

As narrativas que tratam dos mediadores de letramento enfatizam também o processo de formação profissional, com destaque para as práticas letradas na universidade. As interlocutoras comentam acerca das atividades acadêmicas que se voltavam para leituras de textos e para as produções escritas de gêneros científicos, tanto na graduação e/ou de pós-graduação. Quando analisamos os mediadores de letramentos informados pelas interlocutoras da pesquisa, no ensino médio ou na universidade, encontramos menção ao uso de uma pluralidade de textos. Sobre essa temática aparecem relatos sobre a utilização de textos literários e de textos científicos na área da educação. Esses relatos indicam que o incentivo ao letramento é inserido tanto pela escola, quanto pela academia, a partir de determinadas práticas letradas que têm motivações ou estímulos relacionados ora ao conhecimento escolar, ora à atividade profissional docente.

A mediação da universidade no letramento das interlocutoras tem como fonte os textos, especialmente textos relacionados aos temas da educação, com a finalidade de cumprir as exigências pedagógicas inerentes à formação profissional. A leitura de artigos científicos é destacada pelas professoras como uma experiência de letramento que enriquece o conhecimento por explicitar posições teóricas e por fortalecer a formação profissional e a prática docente. A valorização da leitura de textos acadêmicos, por parte das interlocutoras, deve-se ao fato de, supostamente, atenderem às necessidades e aos desafios da profissão, porém é preciso esclarecer que não se inscrevem nas práticas sociais de leitura e escrita, por terem como objetivo apenas a ampliação do letramento acadêmico.

A pesquisa aponta que as experiências de letramento de alfabetizadores não se reduziram à esfera pedagógica, mas foram marcadas por situações sociais e pelas pluralidades que as constituíram, posto que participaram de diferentes contextos de letramentos na sociedade. Diferentes tempos e espaços de aprendizagem implicaram em diferentes formas de participação, em múltiplos usos da linguagem escrita e na utilização de diferentes gêneros textuais que estão vinculados às necessidades específicas no âmbito sociocultural.

Para ilustrar essa compreensão relembramos a atividade de catequese, descrita por uma das interlocutoras, que envolveu leituras bíblicas como mediadoras para situações de enriquecimento de um tipo de letramento. Afirmamos, portanto, que a família, o contexto de trabalho, a universidade, os pais, os professores, a igreja, entre outros, foram mediadores de letramento que compuseram as histórias de leitura e de escrita das interlocutoras da pesquisa. As possibilidades de relação do sujeito com qualquer objeto cultural, neste caso a língua escrita, proveniente das práticas culturais, sejam elas formais, sejam informais, serão sempre constituídas pelos efeitos diretos e indiretos das relações propiciadas por sua interação com os bens culturais de seu tempo/espaço.

As interlocutoras do estudo, na sequência das narrativas, relataram sobre situações de letramentos que ocorrem em suas práticas docentes alfabetizadoras. Ao narrarem sobre essas situações afirmam que investem na formação profissional por possibilitar aprendizagens importantes para a melhoria do desempenho na prática docente, bem como por colaborar com o desenvolvimento de ideias inovadoras e criativas que ajudam a despertar o interesse dos alunos pela leitura e pela escrita.

O desenvolvimento desta pesquisa nos permite afirmar que há necessidade de pensarmos a formação leitora e escritora dos estudantes investindo em múltiplos letramentos. A experiência com os múltiplos letramentos favorece, como explicitado na epígrafe desta seção conclusiva, olhar o horizonte e descobrir o que podemos, haja vista que as variadas

práticas sociais de leitura de escrita implicam, também, na leitura de mundo. As professoras assumem em suas narrativas, que os eventos de letramentos experienciados na infância contribuíram para o conhecimento de mundo e, a partir da rememoração do vivido, têm colaborado para repensarem suas práticas docentes como alfabetizadoras. A revisitação das histórias de vida pessoal e profissional nas interações com a leitura e com a escrita fez emergir importantes lembranças de momentos vividos na infância, que certamente contribuem para que reflitam sobre o trabalho desenvolvido na alfabetização de crianças.

As narrativas produzidas pelas interlocutoras sobre o letramento, em suas práticas docentes alfabetizadoras, revelam suas ideias e suas teorias sobre alfabetizar letrando. A partir dessas narrativas refletem sobre as limitações das práticas que se baseiam na compreensão do letramento como processo técnico e descontextualizado, voltado apenas para a aquisição de conhecimento. Entendem que a escola pode abarcar os múltiplos letramentos e pode conduzir o ensino da leitura e da escrita valorizando os usos sociais da língua escrita, comprometendo-se com uma formação crítica e cidadã dos leitores/escritores.

As interlocutoras da pesquisa, no âmbito das reflexões tecidas sobre as relações entre as experiências de letramento que alicerçaram suas histórias de vida pessoal e profissional e a reelaboração de suas práticas de letramento, confirmam nossa tese de que as experiências de letramento de professores alfabetizadores em suas histórias de vida pessoal e profissional demarcam suas práticas de letramento na alfabetização de crianças. Os dados analisados no estudo ratificam que as experiências vivenciadas pelas alfabetizadoras em suas histórias de letramento têm colaborado para a reelaboração de suas teorias e de suas práticas de letramento na alfabetização de crianças. Suas teorias sobre letramento foram reelaboradas, o que significa a ampliação de suas ideias sobre as possibilidades de existência de práticas docentes alfabetizadoras.

Percebemos que durante um bom período de tempo de exercício profissional conduziram suas práticas alfabetizadoras preocupadas com a dimensão técnica da língua escrita, ou seja, preocupadas com o ensino de uma tecnologia, mas os desafios vivenciados na profissão docente, aliados à revisitação da formação pré-profissional (processo de escolarização), da formação profissional e de experiências na prática docente, serviram como base para reelaboração de seus conhecimentos sobre alfabetização, letramento e, de modo igual, subsidiaram a reelaboração de suas práticas e de seus modos de ser na alfabetização das crianças no contexto da escola pública.

Sobre as possibilidades de reelaboração das práticas de letramento indicadas pelas interlocutoras, merece realce o potencial autoformador da pesquisa narrativa, por sua tríplice

dimensão: reflexão, pesquisa e formação. No âmbito do estudo que desenvolvemos, utilizando a oficina biográfica de projeto, associada à escrita de memoriais, as alfabetizadoras, ao articularem passado, presente e futuro teceram reflexões sobre as formas como experimentaram diferentes histórias de vida pessoal e profissional e declaram que, ao longo do percurso profissional, têm reconfigurado suas posturas e têm ampliado seus conhecimentos sobre a prática alfabetizadora e sobre alfabetizar. Essas informações ilustram o *formabilité*, os projetos de si que vislumbram para a prossecução de suas atividades profissionais.

Nos projetos de *formabilité* produzidos pelas interlocutoras revelam o interesse de participação em cursos de formação continuada com o objetivo de aprimoramento da prática nos aspectos teóricos e metodológicos, pensando no trabalho com a diversidade e a diferenciação, com a educação inclusiva e, principalmente, objetivando alfabetizar para a formação de leitores/escritores proficientes. O que os professores desejam é que a formação continuada possa colaborar com a problematização de suas concepções e de suas práticas, não simplesmente oportunizando o conhecimento de novas metodologias de ensino, mas como um dos dispositivos que propicia mudanças efetivas nas práticas docentes alfabetizadoras.

O estudo constata, também, que as interlocutoras projetam intenções de fomentar o diálogo com as famílias na perspectiva de fortalecimento das relações interpessoais para acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem. Na compreensão das alfabetizadoras é importante reconhecer as necessidades e as limitações das práticas para o replanejamento das atividades de ensino. No *formabilité*, propõem a ressignificação da prática docente, a partir do fortalecimento da reflexão na/sobre a prática. Em um projeto desenhado por uma das interlocutoras em relação à projeção de si, há a decisão de realizar investimentos em compras de livros, revistas e a participação em congressos, palestras, pesquisas e seminários, tudo isto com vistas à reelaboração de suas práticas no decorrer das atividades de letramento na alfabetização de crianças.

Os relatos narrativos evidenciam que a escola, ao negar o reconhecimento das experiências de leitura dos seus alunos, provoca o desinteresse destes diante das leituras oferecidas no contexto escolar e acadêmico. Desse modo, a escola e os professores, ao considerarem somente aos propósitos culturais impostos pela classe dominante, em muitas situações, perde a oportunidade de delinear a formação de um leitor mais crítico, mais articulado com outras formas de leitura.

As reflexões que tecemos nesta parte do estudo nos induzem a retomar o caso de Felipe, citado na seção introdutória desta tese. Nossa história com Felipe nos fez pensar criticamente o hiato existente entre o letramento promovido na escola e as práticas de

letramento vivenciadas por crianças em suas comunidades. Entendemos, desse modo, que é preciso desenvolver o processo de apropriação da leitura e da escrita de forma a promover o intercâmbio do indivíduo com o mundo, o que requer do professor, como mediador no processo ensino-aprendizagem da criança, uma formação sólida como condição para exercer bem seu papel na sociedade. Assim, em síntese, realçamos que o letramento precisa ser útil à vivência das pessoas na sociedade e que as atividades escolares necessitam contemplar as funções sociais da escrita e, principalmente, devem promover um letramento que propicie a autonomia destes no contexto sociocultural.

Para que a prática docente alfabetizadora seja delineada em sintonia com os pressupostos do letramento social, destacamos a importância de investimentos na formação de professores alfabetizadores como contribuição para o fortalecimento de suas posturas como leitores e escritores e para o enriquecimento de suas práticas para que exercitem a função de alfabetizar letrando. A propósito, evidenciamos a relevância das reflexões aqui empreendidas, acreditando que estamos colaborando com o campo teórico-metodológico que estuda o letramento e a prática de alfabetizadores. Evidenciamos, igualmente, a relevância do letramento crítico como fundamento para pensarmos as experiências de letramentos de alfabetizadores em suas histórias de vida pessoal e profissional, assim como a reelaboração de suas práticas no ensino da leitura e da escrita.

Defendemos, pois, que o letramento das alfabetizadoras em seus processos formativos aconteça em uma perspectiva crítica, por impulsionar o questionamento das relações ocultas de poder e as ideologias por meio das quais o discurso é construído, favorecendo a constituição de novos significados e ações perante a sociedade. Nesta perspectiva, compreendemos que, com o letramento crítico professores e estudantes, podem questionar o mundo, podem perceber as desigualdades, injustiças sociais e as relações de dominação inerentes a uma sociedade de classes, a exemplo de nossa compreensão, também, que essa ideia de formação possibilita uma educação com um sentido mais social, comprometida política e eticamente com as experiências de vida pessoal do professor, com sua prática docente alfabetizadora e com a formação cidadã das crianças.

Por esta razão, defendemos que tanto a academia, quanto as escolas de educação básica têm o desafio de propor múltiplos letramentos e de utilizar a língua escrita considerando suas diferentes funções e usos sociais, por entendermos, conforme sugere Freire (1999), que a educação sozinha não pode transformar o mundo, mas que sem ela a sociedade não poderá mudar. Ao finalizarmos a escritura desta tese temos a certeza de seu caráter

inconcluso, pois muitos conhecimentos ainda podem ser construídos sobre o objeto de nosso estudo, sobre os letramentos de professores alfabetizadores.

A conclusão do estudo, portanto, mostrou-nos que o tema estudado constitui terreno fértil para ampliarmos as reflexões sobre o letramento de professores, sobre a formação e sobre a prática docente alfabetizadora na perspectiva de permanentes aprendizagens como requer o ser professor. Mostra-nos de modo singular que, letramento, retomando o poema que utilizamos como epígrafe neste estudo, “[...] Não é treinamento repetitivo de uma habilidade, nem um martelo quebrando blocos de gramática. Letramento é diversão, é leitura à luz de vela ou lá fora, à luz do sol” (CHONG, s/d). A exemplo do que propõe Street (2014), preferimos fazer referência aos múltiplos letramentos, no que se referem usos da leitura e da escrita em contextos socioculturais específicos, marcados por relações de poder e por ideologias.



REFERÊNCIAS



REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- _____. Teoria da semicultura. **Primeira Versão**. Ano IV, nº 191. Agosto. Porto Velho, 2005. 19p.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- ALMEIDA, A. L. de C. O professor-leitor, sua identidade e as práxis. In: KLEIMAN, A. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. p. 115-135.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GENAN-DSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- AZEVEDO, M. A. Para a construção de uma teoria crítica em alfabetização escolar. In: AZEVEDO, M. A.; MARQUES, M. L. (Org.). **Alfabetização hoje**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.
- _____.; MARQUES, M. L. (Org.). **Alfabetização hoje**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- AZEVEDO, A. B. de. **Tutoria em EAD para além dos elementos técnicos e pedagógicos**. III Seminário EAD – Ufes – Formação de professores, tutores e coordenadores de polos para UAB. 22 a 24 set. 2008.
- BAKHTIN, M. **Estética de la creación verbal**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Argentina Editores, 1985.
- _____. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 278-326.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1990.
- _____. Os fabricantes do sentido. In: AZEVEDO, M. A.; MARQUES, M. L. (Org.). **Alfabetização hoje**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 71-83.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies**. London; NY: Routledge, 1998.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **Paradigmas educacionais na prática pedagógica**. Curitiba: Mimeo, 2009.

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

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

_____. A escola como organização que aprende. In: CANÁRIO, R. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997. p. 79-100.

BOLZAN, D. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

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

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, R. V. **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BORTONI-RICARDO, S. M. et al. (Org.) **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2010.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 183-191.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional** – Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.presidencia.gov/03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 de junho de 2010.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: português. Brasília MEC/SEF, 2000.

_____. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 12/8/1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 03 jan. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP 009/2001**, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo Demográfico – 2010. Disponível em: http://www.cepro.pi.gov.br/download/201309/CEPRO27_0b2c82f290.pdf. Acesso em: 23 jan. 2017.

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

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

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

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

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

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

BRZEZINSKI, I. História de vida: como tornei-me pesquisadora? **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 25, n. 11, jan./abr., 2006. p. 190-205.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 10. ed. São Paulo: Spicione, 2009.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CASTANHEIRA, M. L. C.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (Org.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora/Ceale, 2008.

CASTRO-GÓMEZ, S. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do Outro”. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005. p. 169-186.

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

CHARTIER, R. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1990.

CHARTIER, A. M.; HEBRARD, J. **Discursos sobre a leitura 1880-1980**. São Paulo: Ática, 1995.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COOK-GUMPERZ, J. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

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

CORTELLA, M. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção perspectiva: 5).

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 16ª edição. Campinas: Papyrus, 2004.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês de projeto. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 2, Maio/ago. 2006.

_____. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRN, 2014.

DEWEY, J. **Como pensamos**. 3 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

_____. How we think. In: LALANDA, M. C.; ABRANTES, M. M. **O conceito de reflexão em J. Dewey**. Portugal: Porto Editora, 1996. p. 41-61.

DIJK, T. A. V. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2008. 281p.

DORNELLES, L. V. A produção de sujeitos alfabetizados. In: DALLA ZEN, M. I.; XAVIER M. L. M. (Org.). **Alfabetizar: fundamentos e práticas**. 1 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010. p. 25-34.

ESTEVES, M.; RODRIGUES, A. **Análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

FERREIRA, L. S. Professoras e professores como autores de sua professoralidade: a gestão do pedagógico na sala de aula. **RBPAAE**, v. 25, n. 3, set/dez., 2009. p. 425-42.

FERREIRO, E. **Cultura escrita e educação: conversas de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa María Torres**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: ArtMed, 2008.

FORMOSINHO, J. Concepções de escola na reforma educativa. SPCE, **Ciências da Educação em Portugal: situação actual e perspectivas**. Porto: Afrontamento, 1991. p. 31-51.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. Professores, escola e formação. Políticas e práticas de formação contínua. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009. p. 287-302.

FORMOSINHO, J. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas.** Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, A. M. Educação para a paz segundo Paulo Freire. **Revista Educação.** Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: PUCRS, ano XXIX, n.2, Maio/Agosto, 2006. p. 387-393.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia.** Ijuí: Unijuí, 1998.

GARCIA, R. L. (Org.). **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

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

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I de.; LEITE, Y. U. F. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática.** Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

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

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____.; MCLAREN, P. A educação de professores e a política de reforma democrática. In: GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, I. C. R. Que professor se deseja para a sala de aula do ensino superior? **Aprender.** n. 22, jan./fev. 2005. p. 18-19.

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização: a criança e a linguagem escrita.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GUEDES-PINTO, A. L.; GOMES, G. G.; SILVA, L. C. B. Percursos de letramento dos professores: narrativas em foco. In: KLEIMAN, A. B; MATENCIO, M. L. M. (Org.). **Letramento e formação de professores: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2005. p. 65-92.

_____. **Memórias de leitura e formação de professores**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

GUEDES-PINTO, A. L. Os mediadores das práticas de letramento de professores em formação inicial. **Linguagem em (Dis)curso-LemD**. v. 8. n. 3. set./dez. 2008. p. 417 – 437.

HAMILTON, M.; BARTON, D. et al. **Worlds of literacy**. Clevedon: Multilingual Matters, 1994.

HEATH, S. B. **Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms**. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1983

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. P. 31-61.

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

ISAIA, S.; BOLZAN, D. P. V. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007. p. 161-177.

JOSSO, M. C. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

_____. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa, com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 90-13.

JUSTO, M. A. P. da S.; RUBIO, J. de A. S. Letramento: o uso da leitura e da escrita como prática social. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**. Volume 4. n 1. 2013. p. 1-17.

KAERCHER, G. E. da S. Brincando com as palavras e os livros na escolarização inicial. In: DALLA ZEN, M. I.; XAVIER, M. L. M. (Org.). **Alfabetizar: fundamentos e práticas**. 1 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010. p. 53-65.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-59.

_____. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In.: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 173-203.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

_____. As metáforas conceituais na educação linguística do professor: índices da transformação de saberes na interação. In: KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. de L. M. (Org.). **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. p. 203-228.

_____. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORREIA, M. L. G.; KOCH, F. (Org.) **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 75-91.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Revista Signo**. Santa Cruz do Sul, 2007. v. 32, n. 53, p. 1-25.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas: Pontes Editores, 2012.

KOERNER, R. M. **Entre saberes e fazeres da/na alfabetização**: o ato de mediar do professor alfabetizador. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2010.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e Fundamental. **Educação e Sociedade**, vol. 27, n. 96 –Especial, 2006. p. 797-818.

LARROSA, J. Dar a palavra: notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 281-295.

LECHNER, E. Oficinas de trabalho biográfico: pesquisa, pedagogia e ecologia de saberes. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n. 1. 2012. p. 71- 85.

LIBÂNIO, J. C. Docência universitária: formação do pensamento teórico-científico e a atuação nos motivos dos alunos. In: DÁVILA, C. (Org.). **Ser professor na contemporaneidade**: desafios, ludicidade e protagonismos. Curitiba: CRV, 2009. p. 69-83.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. Taubaté, São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

LOPES, I. de A. **Cenas de letramentos sociais**. 212f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco. CAC. Letras e Linguística, Recife, 2004. 212f.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. vol.10. n. 2. Belo Horizonte. 2010.

MCLAREN, P. Traumas do capital: pedagogia, política e práxis no mercado global. In: SILVA, L. H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 81-98.

_____. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____.; GUTIERREZ, K. Política global e antagonismos locais: pesquisa e prática como dissenso e possibilidade. In: MCLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 195-221.

_____.; GIROUX, H. Escrevendo das margens: geografias de identidade, pedagogia e poder. In: MCLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 25-49.

MALDANER, O. A. Concepções epistemológicas no ensino de ciências. In: SCHNETZLER, R. P.; ARAGÃO, R. M. R. (Org.). **Ensino de ciências**: fundamentos e abordagens. Campinas/Piracicaba: CAPES/UNIMEP, 2000a. p. 60-81.

_____. **A formação inicial e continuada de professores de Química**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

_____. Situações de estudo no Ensino Médio: nova compreensão de educação básica. In: NARDI, R. (Org.). **A pesquisa em ensino de Ciências no Brasil**: alguns recortes. São Paulo: Escrituras Editora, 2007. p. 237-253

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MELLO, M. B. de. Diferentes lógicas no ensinar e no aprender: por uma pedagogia das ausências. In: GARCIA, R. L.; ZACCUR, E. (Org.). **Alfabetização**: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes. 1 ed. v. 1. São Paulo: Editora Cortez, 2008. p. 34-54.

MIGNOLO, W. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Del Signo, 2010.

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

MOREIRA, J. Educação e saberes: a legitimação de verdades e sujeitos. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). **Formação e prática pedagógica**: diferentes contextos de análises. Teresina: EDUFPI, 2007. p. 63-84.

MORIN, E. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MUNIZ, D. M. S.; OLIVEIRA, J. A. de L. Mediadores sociais de leitura: pontes para a experiência literária. **Ponto de Acesso**. Salvador, v. 8, n. 2. ago. 2014. p. 43-60.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro. Lisboa: Educa, 2009.

_____. (Org.). **Vidas de professores**. 2a ed. Porto: Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA, I. A. **Filosofia da educação**: reflexões e debates. Petrópolis: Vozes, 2006.

OLIVEIRA, J. A. de L. **Mediadores das práticas de letramento literário na voz de professores de língua portuguesa.** Dissertação (mestrado) Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador, 2014. 126 f.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras.** Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil - ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001. p. 15-43.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores.** Porto: Porto Editora, 1999.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Org.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas.** São Paulo: Global, 2009. P. 61-81.

PEREIRA, M. V. Nos supostos para pensar a formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: LINHARES, C.; CANDAU, V. et al (Org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa.** Rio de Janeiro: DP & A, 2000. p. 23-41.

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

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p.93-114.

PÉREZ, C. L. V.; SAMPAIO, C. S. A pré-escola em Angra dos Reis: tecendo um projeto de educação infantil. In: GARCIA, R. L. (Org.). **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 45-82.

PIMENTA, S. G. et al. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____.; SOCORRO, M. L. O estágio e a formação inicial e contínua de professores. In: PIMENTA, S. G; LIMA, M. L. **Estágio e docência: questões propostas.** São Paulo: Cortez, 2010.

_____.; LIMA, M. S. **Estágio e docência: questões e propostas.** 4ª São Paulo: Cortez, 2009.

PINEAU, G. As Histórias de vida como artes formadoras da existência. In: SOUZA, E.; ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si.** Porto Alegre: Edipucrs, 2006. p. 41-59.

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

PRADO, G.; SOLIGO, R. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, G.; SOLIGO, R. (Org.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações.** Campinas, SP: Alínea, 2007. p. 47-62.

RIBAS, M. H. **A formação contínua e a construção da competência pedagógica: trajetos e projetos.** São Paulo, PUC, 1997 (tese de Doutorado).

RIBEIRO, V. M et al. Letramento no Brasil: alguns resultados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 81, dez. 2002, p. 49-70.

RIBEIRO, V. M. **Alfabetismo e atitudes: pesquisa com jovens e adultos.** São Paulo: Ação Educativa; Campinas: Papyrus, 1999.

RODRIGUES, A; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores.** Porto: Porto Editora, 1993.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: _____.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32.

_____. Concepções não valorizadas de escrita: a escrita como "um outro modo de falar". In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 65-90.

_____. O letramento na ontogênese: uma perspectiva sócio-construtivista. In: _____ (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas.** Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 121-171.

_____. "Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor". In: KLEIMAN, A.; (Org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 313-335.

SAMPAIO, C. S. A complexidade do processo ensino aprendizagem: o desafio de uma prática alfabetizadora comprometida com a inclusão social. In: GARCIA, R. L.; ZACCUR, E. (Org.) **Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes.** São Paulo: Cortez, 2008. p. 89-108.

SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, Outubro, 2002, p. 237-280.

SANTOS, F. das C. C. do N. **Alfabetizadoras experientes e a constituição da professoralidade: trajetórias narradas.** 2013. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação, Teresina, 2013. 144f.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCRIBNER, S.; COLE, M. **The psychology of literacy**. Cambridge, Inglaterra: Harvard University Press, 1981.

SERRANI, S. (Org.). **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2010.

SIGNORINI, I. Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores de língua. In: SIGNORINI, I; FIAD, R. S (Org.). **Ensino de língua**: das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 282-299.

SILVA, R. de C. da. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERE, M. R. (Org.) **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 25-44.

SILVA, W. R. (Org.). **Letramento do professor em formação inicial**: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

_____. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Alfabetização no Brasil**: o estado do conhecimento. Brasília, Rede Latino- de Americana de Informação e Documentação em Educação, 1989.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual de Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Poços de Caldas, 7 de outubro de 2003.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP & A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

SOUZA, E. C. de; BRAGANÇA, I. F. de. (Org.). **Memória, dimensões sócio-históricas e trajetórias de vida**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. **Social literacies**: critical approaches to literacy in education, development and ethnography. London: Longman, 1995. (Real Language Series).

_____. (Org.). **Cross cultural approaches to literacy**. Cambridge University Press, 2003.

_____.; LEFSTEIN, A. **Literacy**: an advanced resource book. London; New York: Routledge, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Ambigüidade do saber docente nas reformas relativas à formação universitária para o magistério.** Texto Digitado, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TERZI, S.B. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1995. p. 91-117.

TFOUNI, L. V. A escrita: remédio ou veneno? In: AZEVEDO, M. A.; MARQUES, M. L. (Org.). **Alfabetização hoje.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Letramento e alfabetização.** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

TRAVERSINI, C. S.; MÜLLER, C. Gosto de cruzar os braços: as representações culturais construídas pelas crianças. In: DALLA ZEN, M. I.; XAVIER, M. L. M. (Org.). **Alfabetizar:** fundamentos e práticas. 1 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010. p. 35-52.

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 4ª ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

YUNES, E. **Tecendo um leitor:** uma rede de fios cruzados. Curitiba: Aymar, 2009.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores, ideias e práticas.** Lisboa: EDUCA, 1993.

DALLA ZEN, M. I. H.; XAVIER, M. L. M. **Alfabetizar:** fundamentos e práticas. Porto Alegre: Mediação, 2010.



APÊNDICES



APENDICE A – Termo de confidencialidade

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

1.1 TERMO DE CONFIABILIDADE

Título do projeto: Formação e prática docente alfabetizadora: contextos de reelaboração do letramento de professores

Pesquisador responsável: Antonia Edna Brito

Instituição/departamento: Universidade Federal do Piauí

Telefone para contato: (86) 3237-1214/32155820

Local da coleta de dados:

Escola Municipal Agripina Portela

Escola Municipal Senhor Carvalho

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

Teresina, _____ de _____ de 2015.

Antonia Edna Brito
CPF nº 138116733-00
Pesquisadora responsável

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: Formação e prática docente alfabetizadora: contextos de reelaboração do letramento de professores

Pesquisador responsável: Antonia Edna Brito

Instituição/departamento: Universidade Federal do Piauí

Telefone para contato: 0863237-1214/32155820

Local da coleta de dados:

Escola Municipal Agripina Portela

Escola Municipal Senhor Carvalho

Caríssimo (a) professor (a):

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

O objetivo desta pesquisa investigar quais as relações entre as experiências de letramento de alfabetizadoras em suas histórias de vida pessoal e profissional e a reelaboração de suas práticas no ensino da leitura e da escrita. Subsidiadas pelas questões norteadoras: Que situações de leitura e escrita compõem as histórias de vida pessoal e profissional de alfabetizadoras? Que mediadores de letramentos afetaram as histórias de leitura e escrita de alfabetizadoras? Quais situações de letramento estão presentes na prática docente alfabetizadora? Que possibilidades de reelaboração das práticas de letramento são indicadas

pelas alfabetizadoras? O objeto dessa pesquisa se constituiu em “letramentos de professores alfabetizadores”.

A pesquisa a ser desenvolvida é de natureza qualitativa, subsidiada pela narrativa das interlocutoras e destina-se à interpretação de uma determinada realidade social considerando as características subjetivas dos sujeitos, dando sentido às práticas sociais (SOUZA, 2006). Empreenderemos uma análise acerca dos letramentos dos interlocutores construídos e mobilizados nos seus percursos de vida pessoal e profissional.

Nesta perspectiva, a pesquisa narrativa possibilita extrair aspectos que revelam e traduzem os significados implícitos sobre os sujeitos, e, obviamente, o objeto de pesquisa. Esse entendimento subsidiará a investigação, nos orientado sobre as questões que norteiam a pesquisa, sobre os sujeitos envolvidos e o objetivo central deste estudo. Conforme Souza (2006), a pesquisa narrativa evidencia e aprofunda aspectos das experiências educativas e da formação dos sujeitos, bem como potencializa entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em diferentes tempos, adentrando num campo subjetivo e concreto.

Para tanto, utilizaremos a produção dos dados da Oficina Biográfica de Projeto com base em Delory-Momberger (2006). A mesma são procedimentos que partem da narrativa que contém a história de vida e a experiência do sujeito – passado, como espaço de formação (*formabilité*) – presente, aberto a construção de um futuro (projeto de si). A Oficina Biográfica envolve três dimensões da temporalidade: passado, presente e futuro e tem como objetivo, segundo a autora (2006, p. 366) “[...] fundar um futuro do sujeito e fazer emergir seu projeto pessoal”.

Tencionamos construir uma caracterização da prática de professoras alfabetizadoras, no âmbito do seu percurso profissional a partir das reflexões sobre sua ação docente vivenciada durante toda a sua carreira, no contexto educacional, por intermédio dos memoriais de formação. O instrumento ajudará a alcançar os objetivos almejados em nossa investigação.

Portanto, a sua participação nesta pesquisa consistirá na produção de um memorial que será desenvolvido durante a realização da Oficina Biográfica de Projeto, que intencionamos gravar conforme haja autorização. Os mesmos são de caráter autobiográfico sobre as situações de leitura e escrita que marcaram/marcam suas histórias de vida pessoal e profissional, sobretudo, os aspectos que contribuíram/contribuem para a ressignificação de sua prática docente no ensino da leitura e da escrita, bem como os mediadores que implementaram/implementam suas histórias como leitores e escritores.

Os dados obtidos servirão para posterior análise e interpretação na investigação proposta. Esta pesquisa não lhe acarretará nenhum custo, como também nenhum dano moral ou físico. Em nosso entendimento impulsionará as discussões, bem como contribuirá com a produção de conhecimento teórico-metodológico sobre letramento, enriquecendo a prática dos profissionais da área.

Portanto, você também estará contribuindo para uma análise mais efetiva sobre letramentos de professores alfabetizadores, favorecendo a identificação de características importantes que favorece a ressignificação das teorias e práticas alfabetizadoras. É válido ressaltar que você terá acesso em qualquer etapa da pesquisa aos pesquisadores responsáveis para esclarecimento de eventuais dúvidas. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento sem autorização prévia, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados.

Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu _____ RG nº _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa – **Letramentos de professores alfabetizadores**- como interlocutor(a). Concordo em fazer da Oficina Biográfica de Projeto (OBP) e construir o memorial de formação contendo narrativas que envolve situações de leitura e escrita que marcaram/marcam a minha história de vida pessoal e profissional. Eu discuti com a Dra. Antonia Edna Brito sobre a minha decisão em participar desse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem utilizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro, também, que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu acompanhamento neste Serviço.

Teresina, ____ de _____ de 2015

Nome e assinatura do interlocutor na pesquisa

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

Testemunhas:

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

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

José de Freitas, _____ de _____ de 2015

Assinatura do pesquisador responsável

Observações complementares

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

APÊNDICE C – Carta de Encaminhamento

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

CARTA DE ENCAMINHAMENTO

Teresina, 26/09/2015

Ilma Sra.

Prof.^a MSc^a Adrianna de Alencar Setubal Santos.

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI

Cara Professora:

Estou enviando o projeto de pesquisa intitulado “**Formação e prática docente alfabetizadora: contextos de reelaboração do letramento de professores**”, para a apreciação por este comitê. Confirmando que todos os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa realizaram a leitura e estão cientes do conteúdo da resolução 466/12 do CNS e das resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).

Confirmando também:

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

Atenciosamente,

Pesquisador responsável- Antonia Edna Brito
CPF nº- 138116733-00

Instituição: Universidade Federal do Piauí

Área: Doutorado em Educação

Departamento: Centro de Ciências da Educação – CCE

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

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

APÊNDICE D – Declaração dos pesquisadores

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

DECLARAÇÕES DO(S) PESQUISADOR(ES)

Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Universidade Federal do Piauí

Eu (nós), Antonia Edna Brito – Profa. Dra. orientadora e a Doutoranda Francisca das Chagas Cardoso do Nascimento Santos, pesquisador(es) responsável(is) pela pesquisa intitulada: **Formação e prática docente alfabetizadora: contextos de reelaboração do letramento de professores.**

- Assumimos o compromisso de cumprir os Termos da Resolução nº 196/96, de 10 de Outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000 e 340/2004).
- Assumimos o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;
- Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade de **Antonia Edna Brito** da área de Educação da UFPI; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa.
- Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;

- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;
- O CEP-UFPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- O CEP-UFPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;
- Esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Teresina, _____ de _____ de 2015

Antonia Edna Brito

CPF nº- 138116733-00

Pesquisadora

Francisca das Chagas Cardoso do Nascimento Santos

CPF nº- 64075174349

Doutoranda

APÊNDICE E – Roteiro para a escrita do memorial de formação

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

ROTEIRO PARA A ESCRITA DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO

TÍTULO DA PESQUISA: Formação e prática docente alfabetizadora: contextos de reelaboração do letramento de professores

OBJETIVO GERAL: Investigar quais as relações entre as experiências de letramento de alfabetizadoras em suas histórias de vida pessoal e profissional e a reelaboração de suas práticas no ensino da leitura e da escrita.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCRITA DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO

Prezado(a) professor (a),

Solicito sua colaboração como participante de minha pesquisa de doutorado. Sua colaboração traduz-se na escrita de um memorial e na participação nas oficinas biográficas, conforme acordado anteriormente. No que se refere à escrita do memorial solicito que escreva sobre suas histórias de letramento nos percursos de vida pessoal e profissional. Para a escrita do memorial observe os seguintes aspectos:

- 01 – Perfil profissional (a pessoa e a professora que é, formação profissional, atuação profissional, tempo de serviço, entre outros.)
- 02- Histórias de leitura e escrita vivenciadas nos percursos de vida pessoal e profissional;
- 03- Aspectos relativos às histórias de letramento que contribuíram para a ressignificação da prática docente alfabetizadora;
- 04- Mediadores que marcaram/marcam suas histórias de letramento (vivências com a leitura e a escrita) em seu percurso de vida pessoal e profissional;
- 05- Análise de seu papel como agente letrador no processo de alfabetização, projetando as possibilidades de redimensionamento de sua prática docente no letramento de sua prática docente no letramento de seus alunos (*formabilité*).

APÊNDICE F – Autorização para a realização da pesquisa

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

Ofício s/n

José de Freitas, 11 de setembro de 2015.

Autorização para a Realização da Pesquisa

Vimos por meio desta, solicitar de Vossa Senhoria a permissão para realizarmos uma pesquisa de campo com os professores desta rede Municipal de Ensino de José de Freitas. A pesquisa faz parte de um projeto de doutorado de autoria de Francisca das Chagas Cardoso do Nascimento Santos. , discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, tendo como orientadora a professora Dra. Antonia Edna Brito. A pesquisa é intitulada: **Formação e prática docente alfabetizadora: contextos de reelaboração do letramento de professores.**

O objetivo da pesquisa é investigar quais as relações entre as experiências de letramento de alfabetizadoras em suas histórias de vida pessoal e profissional e a reelaboração de suas práticas no ensino da leitura e da escrita. Utilizaremos como metodologia a pesquisa narrativa, focalizando as narrativas autobiográficas no tocante ao percurso pessoal e profissional dos pesquisados. O instrumento de produção de dados é o memorial de formação que será obtido por meio da técnica da Oficina Biográfica junto aos professores alfabetizadores.

Certos de contarmos com sua colaboração, elevamos votos de estima e consideração.

Atenciosamente

Profª. Dra. Antonia Edna Brito
 Orientadora

Profª Ma. Francisca das Chagas Cardoso do
 Nascimento Santos

Ilmo. Sra Profª. Aldora Caland

Doutoranda

Secretária Municipal de Educação do Município de José de Freitas

APÊNDICE G – Contrato biográfico

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

O presente contrato estabelece acordos e regras entre a pesquisadora Profa. Francisca das Chagas Cardos do Nascimento Santos e as alfabetizadoras Janete Craveiro de Sousa, Iracir da Cunha Lima, Raimunda Ribeiro Chaves, Rozilda Vieira Costa, Maria do Perpétuo Socorro de Sousa Alves, Maria de Jesus Pereira Ramos Araújo e Maria Francisca da Costa, como partícipes no projeto de pesquisa intitulado: Formação e prática docente alfabetizadora: contextos de reelaboração do letramento de professores, cujos encontros tiveram início em abril de 2015. Por este contrato são definidas as regras acordadas coletivamente entre pesquisadora e participantes da pesquisa, quais sejam:

I- A pesquisadora compromete-se a:

1. Apresentar e discutir a proposta das oficinas biográficas de projeto;
2. Disponibilizar de forma clara a pauta, para facilitar o entendimento de todos os participantes;
3. Dialogar sobre o cronograma dos encontros para ajustes às possibilidades dos participantes;
4. Coordenar as oficinas, explicitando seus objetivos;
5. Socializar resultados da pesquisa

II- Em contrapartida, as partícipes comprometem-se com:

1. Pontualidade e assiduidade nos encontros e na realização dos trabalhos;
2. Participação com empenho das produções de memoriais;
3. Escrita e socialização de experiências de letramento vivenciadas na vida pessoal e profissional;
4. Interação democraticamente com seus pares nas oficinas biográficas de projeto.

E por estarem justos e acordados, assinam o referido contrato.

APÊNDICE H – Convite oficina biográfica de projeto

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

Você está convidada a participar de momentos biográficos* em minha pesquisa de Doutorado. Nesses momentos biográficos apresentarei minha pesquisa de doutoramento, discorrendo sobre a importância de sua colaboração na investigação. Os momentos biográficos serão construídos a partir da leitura da programação da investigação.

Data do encontro: 03/11/2015

Horário: 16:00 h

Local: Centro de Treinamento Governador Freitas Neto.

***Momento biográfico** – “Momento construído em torno de uma prática da história de vida inserida num protocolo autoformativo”. (DELORY-MOMBERGER, 2014, p.337)



Convite Oficina Biográfica

Bolsa e blocos de anotações



APÊNDICE I – Convite II- oficina biográfica de projeto

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

Cara Professora,

Retomaremos nossas oficinas biográficas de projeto com a realização da quarta oficina. Na terceira oficina Utilizamos **disparadores da memória** ou **muletas da memória** que corresponde a um tipo de recurso citado nos estudos de Guedes-Pinto; Silva e Gomes (2008). São objetos que evocam de algum modo o passado e auxiliam os sujeitos no processo de rememoração. Trouxemos para a oficina cartilhas, encartes de literatura de cordel, discos de vinil, calendários de bolso, bíblia, livros de catequese, revista Nova Escola entre outros que façam parte do contexto vivido pelas professoras em seu percurso de vida. Em seguida solicitamos que elaborassem uma narrativa contendo experiências de letramento vivenciadas na história de vida, realçando suas contribuições para a reelaboração de sua prática docente como agente letrador, assim como aspectos de seu percurso de letramento (formações, leituras de livros, experiência social e escolar, doméstica, entre outros.) que contribuíram para melhoria e sua prática alfabetizadora. Portanto, propomos para a nossa quarta oficina a socialização das narrativas produzidas na terceira oficina.

Data da oficina: 01/07/16

Horário: 17:00 h

Local: Centro de Treinamento Governador Freitas Neto