



*O esplendor das Rosas na Universidade e na Escola Básica: as (trans)formações prático-teóricas e suas repercussões no desenvolvimento profissional de docentes alfabetizadoras*



*Arita Mendes Duarte*

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
TESE DE DOUTORADO



**O esplendor das Rosas na Universidade e na Escola Básica: as (trans)formações  
prático-teóricas e suas repercussões no desenvolvimento profissional de  
docentes alfabetizadoras**

Arita Mendes Duarte  
Pelotas, 2022

Arita Mendes Duarte

O esplendor das Rosas na Universidade e na Escola Básica: as (trans)formações  
prático-teóricas e suas repercussões no desenvolvimento profissional de docentes  
alfabetizadoras

Tese apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Faculdade de  
Educação da Universidade Federal de  
Pelotas, como requisito à obtenção do título  
de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marta Nörnberg

Pelotas, 2022  
Arita Mendes Duarte

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas  
Catalogação na Publicação

D812e Duarte, Arita Mendes

O esplendor das rosas na universidade e na escola básica : as (trans)formações prático-teóricas e suas repercussões no desenvolvimento profissional de docentesalfabetizadoras / Arita Mendes Duarte ; Marta Nörnberg, orientadora. — Pelotas, 2022.

196 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2022.

1. Formação continuada. 2. Observatório da educação.  
3. Formação prático-teórica. 4. Desenvolvimento profissional docente. I. Nörnberg, Marta, orient. II. Título.

**O esplendor das Rosas na Universidade e na Escola Básica: as (trans)formações prático-teóricas e suas repercussões no desenvolvimento profissional de docentes alfabetizadoras**

**Data da defesa:** 29 de agosto de 2022

Banca examinadora:

---

Profa. Dra. Marta Nörnberg/Orientadora  
Universidade Federal de Pelotas – UFPel

---

Profa. Dra. Maristani Polidori Zamperetti  
Universidade Federal de Pelotas – UFPel

---

Profa. Dra. Gilceane Caetano Porto  
Universidade Federal de Pelotas – UFPel

---

Profa. Dra. Luciana Piccoli  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

---

Profa. Dra. Simone Manosso Cartaxo  
Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG

*Ao longo do percurso de meio século, tive alguns privilégios em minha biografia, o maior deles, certamente é minha mãe, a quem prometi que um dia daria muito orgulho me tornando doutora. Mãe, eis-me aqui!*

*“É impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores. Não estou a falar de mais um ‘programa de formação’ a juntar a tantos e outros que todos os dias são lançados. Quero dizer sim, da necessidade de uma outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ao longo dos diferentes ciclos da sua vida. Necessitamos de construir lógicas de formação que valorizem a experiência como aluno, como aluno mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado.”*

*António Nóvoa (1997, p. 18)*

## Agradecimentos

Pensar nos agradecimentos a serem feitos certamente é um dos momentos mais importantes desta Tese, pois, sendo esta a última escrita desse percurso, os sentimentos se misturam não me permitindo dissociar a alegria da conclusão das memórias dos momentos vividos.

Neste instante, torna-se impossível não lembrar as horas de ausências, os choros dos filhos e a batalha diária para conciliar os papéis de mãe, professora, estudante, esposa e filha. Contudo, tais memórias são agora substituídas pela satisfação de ver um sonho realizado. Gostaria, por isso, agradecer e reconhecer o imenso apoio que recebi.

Gratidão eterna à minha orientadora, Profa. Dra. Marta Nörnberg, pelos seus ensinamentos, pela paciência em todos os momentos, pelo amor presente em suas ações, por sua incansável dedicação e, sobretudo, por acreditar em minha capacidade.

Aos colegas do grupo de pesquisa, em especial ao Igor, pelas trocas constantes, pelo apoio e pelo incentivo de sempre para novas aprendizagens e escritas.

Às amigas e companheiras de profissão que se transformaram em Rosas, com as quais muitas vezes pude dividir o sonho, as angústias e os saberes construídos.

À minha mãe, pela vida, pelo amor incondicional e pelo cuidado com meus filhos nos momentos em que me recolhia aos estudos. Aos meus irmãos que me acompanham e incentivam e aos que permanecem sempre presentes *in memoriam*.

Ao meu esposo Renato e aos meus amores Vinícius e Leonardo por não permitirem que eu desistisse do meu sonho.

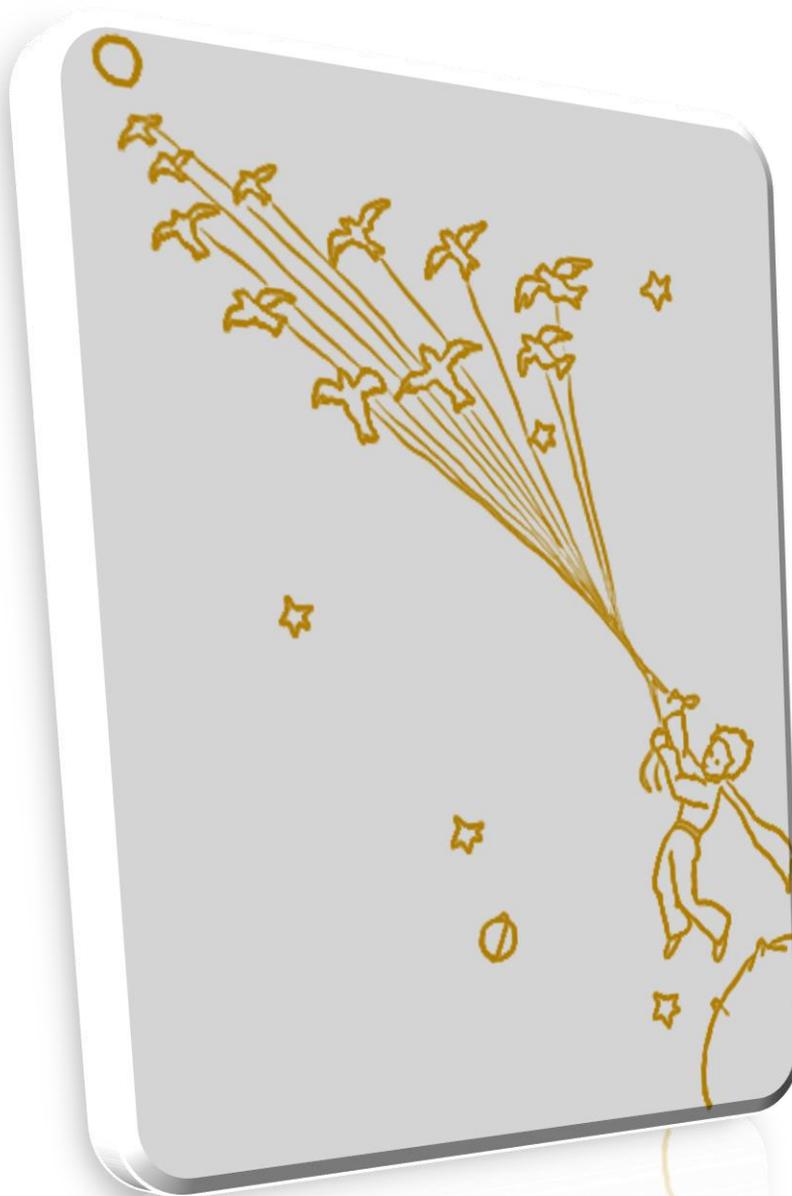
Agradeço ao meu príncipe Vinícius pela tradução do resumo em língua estrangeira Inglês e ao meu príncipe Leonardo pelo design da arte de capa.

Agradeço à equipe diretiva da escola em estudo (gestão 2015-2017), por possibilitar a realização do processo formativo. Agradeço a professora Julieta Ferreira pela tradução do resumo em língua estrangeira Espanhol.

Agradeço imensamente às docentes da banca examinadora pelo interesse e cuidado com meu trabalho e pelas valorosas contribuições para a conclusão desta investigação.

## Dedicatória

Dedico esta escrita aos pequenos príncipes Vinicius e Leonardo, razões para eu acordar todos os dias. E à dona Iva, por incentivar a realização de meus sonhos, acreditando sempre que eu conseguiria.



Um dia me disseram que filho de “peão” não podia ser “doutor”. Então, dedico esta Tese à pequena Arita que, contradizendo as probabilidades sociais, culturais e econômicas de seu núcleo familiar, ingressou na Universidade Pública e até aqui chegou: o momento de defesa de sua Tese.

## RESUMO

DUARTE, Arita Mendes **O esplendor das Rosas na Universidade e na Escola Básica: as (trans)formações prático-teóricas e suas repercussões no desenvolvimento profissional de docentes alfabetizadoras**. 2022. 196f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2022.

A formação docente e suas repercussões no desenvolvimento profissional requerem uma singular atenção aos percursos formativos. O presente estudo tem por tema a formação continuada de professoras alfabetizadoras no ambiente da escola. Seu objetivo de pesquisa foi analisar como a formação decorrente da interlocução entre a Universidade e a Escola Básica reverbera nas (trans)formações prático-teóricas e repercute no desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras de uma escola pública da rede municipal de Pelotas. A formação ocorreu no âmbito do programa Observatório de Educação (projeto Obeduc-Pacto/Capes-UFPel) via ações formativas desenvolvidas entre os anos de 2014 e 2017. Os operadores teóricos situam-se no campo da epistemologia da prática, da reflexão-na-ação e do entendimento da formação como processo de desenvolvimento profissional e organizacional da profissão professor e, ainda, como possibilidade de autoformação, heteroformação e interformação. Fez-se uso da metodologia de pesquisa narrativa, utilizando-se como instrumentos de produção de dados a narrativa texto-livre, a narrativa-questionário, e os registros do Diário de campo e Relatórios elaborados pela pesquisadora. A partir da exploração e análise dos dados, foram definidos cinco eixos de sistematização: reflexividade; experiência e formação; transformações prático-teóricas; interlocução entre a Universidade e a Escola Básica; e, reverberações no desenvolvimento profissional docente. O estudo evidencia as (trans)formações declaradas pelas professoras como decorrentes da formação realizada no coletivo singular. A formação prático-teórica é trazida pela voz das docentes participantes como decorrência de ter sido a formação realizada no *lócus da* escola e, ao mesmo tempo, reconhecem a importância da interlocução entre a Universidade e a Escola Básica. Com base nos resultados da pesquisa, sustenta-se a Tese de que a formação continuada em contexto de interlocução entre a Universidade e a Escola Básica valoriza as singularidades do coletivo no processo formativo e sustenta as professoras em seus processos de auto, hetero e interformação, reverberando em desenvolvimento profissional e em (trans)formações prático-teóricas em sala de aula.

Palavras-chave: formação continuada; formação prático-teórica; desenvolvimento profissional docente; observatório da educação.

## Abstract

DUARTE, Arita Mendes **The splendor of the Roses at the University and at the Basic School: the theoretical-practical (trans)formations and their reverberations on the professional development of literacy teachers**. 2022. 196f. Thesis (Doctorate in Education) – Postgraduate Program in Education, Faculty of Education, Federal University of Pelotas. Pelotas, 2022.

Teacher training and its reverberations professional development require special attention to training paths. The present study has as its theme the continuing education of literacy teachers in the school environment. Its research purpose was to analyze how the training resulting from the interaction between the University and the Basic School reverberates in the theoretical-practical (trans)formations and has repercussions on the professional development of literacy teachers in a public municipal school of Pelotas. The training took place within the scope of the Education Observatory program (Obeduc-Pacto/Capes-UFPel project) via training actions developed between 2014 and 2017. Theoretical operators are situated in the field of epistemology of practice, reflection-in-action and the understanding of training as a process of professional and organizational development of the teaching profession, and also as a possibility of self-training, hetero-training and inter-training. The narrative research methodology was used, using the free-text narrative, the questionnaire-narrative, and the records of the Field Diary and Reports prepared by the researcher as data production instruments. From the exploration and analysis of the data, five axes of systematization were defined: reflexivity; experience and training; theoretical-practical transformations; interactions between the University and the Basic School; and reverberations in the professional development of teachers. The study highlights the (trans)formations declared by the teachers as resulting from the formation carried out in the singular collective. The theoretical-practical training is brought by the participating teachers as a result of having been the training carried out in the locus of the school and, at the same time, they recognize the importance of the interaction between the University and the Basic School. Based on the research results, the following thesis is supported: Continuing education in the context of the interlinkage between the University and the Basic School values the singularities of the collective in the training process and supports the teachers in their self, hetero and interformation processes, reverberating in professional development and in theoretical-practical (trans)formations in the classroom.

Keywords: continuing education; theoretical-practical training; teacher professional development; education observatory.

## Resumen

DUARTE, Arita Mendes. **El esplendor de las Rosas en la Universidad y en la Escuela Básica: las (trans)formaciones práctico-teóricas y sus repercusiones en el desarrollo profesional de las docentes alfabetizadoras.** 2022. 196f. Tesis (Doctorado en Educación) – Programa de Posgrado en Educación, Facultad de Educación, Universidad Federal de Pelotas. Pelotas, 2022.

La formación docente y sus repercusiones en el desarrollo profesional requieren singular atención en los caminos formativos. El presente estudio tiene por tema la formación continuada de profesoras alfabetizadoras en el ambiente de la escuela. Su objetivo de pesquisa fue analizar como la formación decurrente de la interlocución entre Universidad y la Escuela Básica reverbera en las trans(formaciones) teórico prácticas y repercute en el desarrollo profesional de profesoras alfabetizadoras de una escuela pública de la red municipal de Pelotas. La formación ocurrió en el ámbito del programa Observatório de la educación (proyecto Obeduc-Pacto/Capes UFPel) en vía de acciones formativas desarrolladas entre los años de 2014 y 2017. Los operadores teóricos se sitúan en el campo de la epistemología de la práctica, de la reflexión en la acción y del entendimiento de la formación como desarrollo profesional y organizacional de la profesión profesor y, aun, como posibilidad de autoformación, heteroformación y interformación. Se hizo el uso de la metodología narrativa, siendo utilizados como instrumentos de producción de datos la narrativa texto libre, la narrativa cuestionario, y los apuntes del Diario de Campo e informes elaborados por la investigadora. A partir de la exploración y de análisis de los datos, fueron definidos cinco ejes de sistematización: reflexividad, experiencia y formación, transformación prácticos teóricas, interlocución entre la Universidad y la Escuela Básica, y, reverberaciones en el desarrollo profesional docente. El estudio evidencia las (trans)formaciones mencionadas por las profesoras como resultantes de la formación realizada en colectivo singular. La formación práctico-teórica es traída por la voz de las docentes participantes como resultado de haber sido la formación realizada en el *lócus* de la escuela y, al mismo tiempo, reconocen la importancia de la interlocución entre la Universidad y la escuela Básica. Basada en los resultados de la investigación, se sostiene la siguiente Tesis: La formación continuada en el contexto de interlocución entre la Universidad y la Escuela Básica valora las singularidades del colectivo en el proceso formativo, y sostiene las profesoras en sus procesos de auto, hetero e inter formación, reverberando en desarrollo profesional y en (trans)formación prácticos teóricas en el aula.

Palabras claves: formación continuada; formación práctico-teórica; formación teórico-práctica, desarrollo profesional docente, observatorio de la educación

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Eixos articuladores do projeto Obeduc-Pacto/Capes-GEALE	31
Quadro 02	Passos organizacionais do projeto de intervenção	41
Quadro 03	Identificação das obras selecionadas para análise	41
Quadro 04	Direitos de aprendizagem. Eixo: Análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética	42
Quadro 05	Modelo de ficha matriz utilizado na sistematização do estudo e análise das obras	43
Quadro 06	Ficha de sistematização da obra A	44
Quadro 07	Ficha de sistematização da obra B	45
Quadro 08	Ficha de sistematização da obra C	48
Quadro 09	Ficha de sistematização da obra D	51
Quadro 10	Classificação dos níveis de escrita	64
Quadro 11	Quadro organizacional da Tese	89
Quadro 12	Objetivos específicos e instrumentos de coleta de dados	90
Quadro 13	Dados da exploração realizada no catálogo de Dissertações e Teses da CAPES	102
Quadro 14	Dados de identificação das Teses escolhidas por aproximação temática	103
Quadro 15	Categorias de análise para leitura	106
Quadro 16	Perfil pessoal e acadêmico-profissional das docentes participantes	119
Quadro 17	Simbologia de associações da obra com a investigação	181

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Atividade A	68
Figura 02	Atividade B	69
Figura 03	Atividade C	69
Figura 04	Atividade D	70
Figura 05	Atividade E	70
Figura 06	Atividade F	71
Figura 07	Atividade G	71
Figura 08	Atividade H	72
Figura 09	Atividade I	72
Figura 10	Atividade J	73
Figura 11	Atividade K	75
Figura 12	Atividade L	75
Figura 13	Atividade M	76
Figura 14	Atividade N	76
Figura 15	Atividade O	77
Figura 16	Atividade P	77
Figura 17	Atividade Q	78
Figura 18	Atividade R	78
Figura 19	Atividade S	79
Figura 20	Atividade T	80
Figura 21	Atividade U	81
Figura 22	Atividade V	81
Figura 23	Atividade W	82
Figura 24	Atividade X	83
Figura 25	Atividade Y	83
Figura 26	Atividade Z	84
Figura 27	Marcador de página motivador da narrativa texto-livre	92

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMP	Acervo de materiais pedagógicos
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BEB	Bolsista de educação básica
BTP	Banco de textos das professoras
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONICET	El Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
FAE	Faculdade de Educação
GEALE	Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita
GEEMPA	Grupo de Estudos em Educação Metodologia de Pesquisa e Ação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IFSUL	Instituto Federal Sul-Riograndedense
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OBEDUC	Observatório de educação
OBEDUC- PACTO/Capes- GEALE/UFPel	Projeto de Pesquisa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Formação de professores e melhoria dos índices de leitura e escrita no ciclo de alfabetização
PCN	Parâmetros curriculares nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
RS	Rio Grande do Sul
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SECADI	Secretaria de Cultura
SMED	Secretaria Municipal de Educação e Desporto
UCPel	Universidade Católica de Pelotas
UFPel	Universidade Federal de Pelotas

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>1 A ORIGEM E A JUSTIFICATIVA DA TESE.....</b>	<b>23</b>
1.1 A SINGULARIDADE DO PERCURSO DE UMA “ROSA”.....	23
1.2 O OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DE HISTÓRIAS DE PROJETOS DE ESTUDOS E PESQUISAS.....	26
1.3 O PROJETO OBEDUC-PACTO/CAPES-GEALE/UFPEL: LUGAR DE INTERLOCUÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA BÁSICA.....	30
1.4 O CONTEXTO DA INTERVENÇÃO: A ASSERÇÃO DE UM JARDIM.....	35
<b>2 O PROJETO DE INTERVENÇÃO EM DIFERENTES PERÍODOS.....</b>	<b>39</b>
2.1 A ALFABETIZAÇÃO, O LETRAMENTO E A APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA.....	59
2.2 AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS ELABORADAS.....	66
2.2.1 A Sequência Didática elaborada para os 1º anos.....	67
2.2.2 A Sequência Didática elaborada para os 2º anos.....	74
2.2.3 A Sequência Didática elaborada para os 3º anos.....	79
<b>3 O PERCURSO METODOLÓGICO: A ENFLORAÇÃO DAS ROSAS.....</b>	<b>86</b>
3.1 A METODOLOGIA NARRATIVA TEXTO-LIVRE E A NARRATIVA-QUESTIONÁRIO.....	91
3.2 OS REGISTROS DO PROJETO DE INTERVENÇÃO: PLANEJAMENTOS, DIÁRIO DE CAMPO E RELATÓRIOS DE ATIVIDADES.....	94
3.3 A ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DE ANÁLISE: EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA E ANÁLISE DE NARRATIVAS.....	96
<b>4 AS APROXIMAÇÕES COM O CAMPO TEÓRICO.....</b>	<b>101</b>
4.1 O MAPEAMENTO DE ESTUDOS NA PÓS-GRADUAÇÃO.....	101
4.2 OS PARADIGMAS FORMATIVOS E OS SABERES PRÁTICO-TEÓRICOS...	108
<b>5 A ASSERÇÃO DE UM JARDIM PELA SINGULARIDADE DE SUAS ROSAS.....</b>	<b>117</b>
5.1 A ENFLORAÇÃO DAS ROSAS NO PERCURSO FORMATIVO.....	117
5.1.1 Rosa Amarela: conhecimento e compromisso com o grupo.....	120
5.1.2 Rosa Azul: respeito ao grupo e às limitações pessoais.....	126
5.1.3 Rosa Vermelha: contribuições e contradições da formação.....	130
5.1.4 Rosa Branca: engajamento e entusiasmo com a formação.....	135
5.1.5 Rosa Laranja: energia e dedicação ao grupo de formação.....	138
5.1.6 Rosa Champanhe: dedicação à formação.....	142
5.1.7 Rosa Violeta: autoconhecimento e ampliação da formação.....	150
5.1.8 Rosa Pink: retomar e refazer a ação.....	153

5.2 O ESPLENDOR COLETIVO DAS ROSAS NO PERCURSO FORMATIVO.....	157
<b>6 A IMERSÃO NOS SENTIDOS E NOS SIGNIFICADOS DA FORMAÇÃO.....</b>	<b>163</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: O CARNEIRO DENTRO DA CAIXA.....</b>	<b>177</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>185</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>191</b>

## INTRODUÇÃO

*Era uma vez um pequeno príncipe que habitava um planeta pouco maior que ele, e que tinha necessidade de um amigo [...] Para aqueles que compreendem a vida, isso pareceria, sem dúvida, muito mais verdadeiro*  
(Saint-Exupéry, 2015, p. 18)

A obra citada no início desta escrita chama-se “O Pequeno Príncipe” (SAINT-EXUPÉRY, 2015). O autor começa sua história contando sobre uma recordação desagradável de sua infância relacionada à percepção do significado do seu primeiro desenho, pois se tratava do grafismo de um elefante que havia sido engolido por uma jiboia (uma espécie de cobra). Para ele, o desenho estava claro e compreensível, porém, aos olhos do adulto, seu desenho não representava o que sua mente havia imaginado. E, sentindo-se desapontado, seu desejo de desenhar jiboias fechadas ou abertas foi desencorajado.

Dentre as provas de confiança, respeito e compreensão, temos a passagem da obra na qual o Pequeno Príncipe pede ao aviador (o adulto da história) que desenhe um carneiro. Após algumas tentativas (que o desagradam), ele desenha apenas uma caixa alegando imaginariamente que o carneiro lá dentro estava. Para sua surpresa e alento, o Pequeno Príncipe fica satisfeito. A partir daí se desenvolve uma linda história sobre a amizade, a vida e as relações que estabelecemos no coletivo.

A cada releitura do livro, um novo universo se abre diante de mim. Por isso, a opção por começar esta escrita com uma citação do livro se sustenta em dois motivos: o primeiro é ancorado no fato de a obra ter permeado a proposta formativa das docentes que, nesta pesquisa, tem seus percursos e sua participação em processo de formação voluntariamente investigados; e, o segundo, pelo meu fascínio literário permanecer, desde a infância, na obra clássica “O Pequeno Príncipe” (SAINT-EXUPÉRY, 2015). A escolha do excerto que faz alusão à amizade também decorre da compreensão de que muitas foram as pessoas que contribuíram com a construção desta pesquisa e dos estudos em torno dela realizados, seja compartilhando suas vivências e suas presenças de apoio e orientação, ou até mesmo suas ausências. Assim, cada sujeito, à sua maneira, foi responsável pela chegada à temática de investigação: a formação de professores.

Este estudo analisa como a formação de rede, decorrente da interlocução estabelecida entre a Universidade e a Escola Básica, reverbera nas (trans)formações

prático-teóricas e as suas repercussões no desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras<sup>1</sup> de uma escola pública da rede municipal de Pelotas. Assim, assumir este estudo significa dar voz à pesquisa e à importância da interlocução entre a Universidade e a Escola Básica.

Sendo docente alfabetizadora, sinto-me às vezes um pouco como o pequeno desenhista do livro, desencorajada, pensando, como diz o autor, que todas as pessoas grandes já foram um dia crianças, e lamentando que algumas não tenham vivas as lembranças dessa fase ao escolher a docência nos anos iniciais como nicho de sua profissão. Ao fazer tal opção, talvez devêssemos nos perguntar: o que é mais importante para o professor: formar seus alunos ou formar a si mesmo? Ou as duas, isto é, formar-se enquanto forma? De acordo com o pensamento de Nóvoa (1995), “formar é sempre formar-se”, principalmente quando os professores prosseguem em uma perspectiva formativa dinâmica, na qual as principais motivações são a aprendizagem das crianças, a interação com seus pares, o diálogo permanente e a reflexão constante; logo, não há formação de maior ou menor importância porque a formação é sempre imprescindível e constitutiva do que somos.

Nesse sentido, organizar e dinamizar um processo formativo requer garantir a articulação e o diálogo entre os professores, por serem estes, os protagonistas do fazer na sala de aula. Requer, igualmente, resistência à precarização do trabalho docente, geralmente atrelado à sobrecarga dos professores que desenvolvem afazeres dentro e fora da escola. E, por fim, requer prestar atenção na ausência de discussão pedagógica no âmbito da escola com vistas a qualificar a formação e apoiar o professor no difícil ofício de ensinar em diferentes contextos sociais, educativos e culturais da contemporaneidade.

Ao final da primeira década dos anos 2000, vimos o governo federal estabelecer um conjunto de programas que oportunizou a interlocução entre a Universidade e Escola Básica. Um deles foi o programa Observatório de Educação da Capes que, na Universidade Federal de Pelotas, desenvolveu ações formativas nessa perspectiva entre os anos de 2013 e 2020. Nesse programa, após a realização de um processo seletivo, com base em critérios previamente estabelecidos, fui selecionada para participar das atividades de pesquisa e formação do Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem

---

<sup>1</sup> Opto por grafar no feminino sempre que me referir ao coletivo de docentes, todas mulheres, com quem realizei esta pesquisa. Já quando faço referência ao campo da formação de professores, usarei os termos no gênero masculino, seguindo a normatização gramatical da Língua Portuguesa.

Escrita (GEALE) como bolsista de educação básica, representando a escola na qual fui professora. Em razão dessa participação como bolsista, desenvolvi um projeto de intervenção na escola com foco na formação docente e no planejamento das práticas docentes. É desse lugar e trabalho que se originou esta Tese.

Assim, o objetivo geral desta Tese foi analisar como a formação de rede decorrente da interlocução entre a Universidade e a Escola Básica reverbera nas (trans)formações prático-teóricas e suas repercussões no desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras de uma escola pública da rede municipal de Pelotas. A opção pela grafia “(trans)formações”, ao invés de “transformações”, decorre da proposta de pesquisar as práticas de formação do projeto de intervenção em uma perspectiva transformadora, sobretudo, pela posição assumida de que a formação realizada foi além da interação Universidade/ Escola Básica na medida em que criou condições para que ocorresse a formação na escola, o que transformou esse grupo de docentes num coletivo singular.

Desse modo, questiono e respondo como a formação realizada por meio da interlocução entre a Universidade e a Escola Básica reverberou nas (trans)formações prático-teóricas e suas repercussões no desenvolvimento profissional das professoras alfabetizadoras no coletivo singular de uma escola pública; entendido como coletivo, por ser um grupo de docentes; e, singular, por ser em uma escola com saberes pertencentes àquele contexto específico. Assim, as (trans)formações são reveladas com base em elementos empíricos decorrentes das percepções das docentes e em diálogo com o referencial teórico escolhido para embasar a Tese.

Também foram analisadas de modo específico as percepções das docentes sobre o itinerário multifacetado e formativo decorrente da interlocução entre a Universidade e a Escola Básica visando assim inferir elementos para desenhar processos de formação na escola. E, com base no entendimento das docentes, buscou-se especificar as (trans)formações prático-teóricas decorrentes da formação realizada no *lócus* da escola pública, identificando as repercussões das ações efetivadas, no âmbito do projeto de intervenção, no seu desenvolvimento profissional. Por isso, foi discutida a importância da interlocução entre a Universidade e a Escola Básica e a influência da Universidade na resistência das docentes frente à desvalorização da formação na escola, cada vez mais em curso em razão das reformas econômicas no âmbito da gestão pública.

É importante destacar que o processo de realização da intervenção na Escola constitui-se como uma proposta formativa de mão dupla, sobretudo, pelo fato de que, na

medida em que eu me qualificava por meio das ações do Obeduc-Pacto, também tinha a oportunidade de contribuir com a formação das colegas na escola. Por isso, entendo que o projeto realizado colocou a Universidade e a Escola numa rede de conhecimento, isto é, como “instâncias cooperativas em que os professores se engajam por meio de projetos e atividades coletivas para o intercâmbio de informações e experiências entre profissionais docentes” (MOROSINI, 2003, p. 373).

Assim, foi definido o objetivo geral da pesquisa: analisar como a formação de rede decorrente da interlocução entre Universidade e Escola Básica reverbera nas (trans)formações prático-teóricas e suas repercussões no desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras de uma escola pública da rede municipal de Pelotas, está sendo aqui retomado, para a apresentação dos objetivos específicos, conforme segue. Objetivos específicos estabelecidos: a) a análise das percepções das docentes sobre o itinerário multifacetado formativo decorrente da interlocução entre a Universidade e a Escola Básica inferindo elementos para os processos de formação na escola; b) a especificação das (trans)formações prático-teóricas decorrentes da formação realizada no *lócus* da escola pública com base no entendimento das docentes; c) a identificação das repercussões das ações efetivadas no âmbito do projeto de intervenção para o desenvolvimento profissional das docentes.

Cabe informar ao leitor que a estrutura desta Tese segue em certa medida a dinâmica de organização e realização da proposta de intervenção, elaborada em razão da minha condição de bolsista de educação básica junto ao Projeto Obeduc-Pacto/UFPel, sobre o qual abordarei no próximo capítulo. Desse modo, a escrita reflete o fluxo de construção e desenvolvimento do projeto de intervenção, passando pelo movimento de formação que desenvolvi na escola até chegar ao suporte teórico-metodológico que sustenta a Tese proposta em termos de procedimentos de pesquisa e operadores conceituais de análise.

Os capítulos que estruturam a escrita estão organizados da seguinte maneira: o capítulo um (1) trata sobre a origem da pesquisa e justifica a Tese proposta. Apresenta o Observatório da Educação, a nível nacional e local, e o projeto Obeduc-Pacto/Capes UFPel, tratando, também, do contexto da intervenção e dos critérios de escolha da escola, *lócus* do estudo, e, ainda, caracterizando e definindo o grupo de formação.

O capítulo dois (2) versa sobre o projeto de intervenção e ensino realizado via interlocução entre a Universidade e a Escola Básica e seus desdobramentos. O caminho metodológico é tratado no capítulo três (3), momento em que são justificadas as escolhas

dos instrumentos de produção de dados adotados com as docentes participantes do estudo. No capítulo quatro (4) são tratadas as aproximações desta Tese com outras pesquisas da área da educação, os elementos teóricos e os conceitos centrais da pesquisa visando à compreensão e ao embasamento do estudo.

O capítulo cinco (5) apresenta os movimentos de organização e análise dos dados produzidos e a percepção das Rosas sobre o percurso vivido. No capítulo seis (06) são apresentadas as (trans)formações relatadas pelas docentes participantes do estudo. Por fim, são apresentadas as considerações finais com o entendimento sobre o estudo realizado e a Tese defendida.

No decorrer da escrita, tomei por empréstimo alguns excertos da obra de Saint-Exupéry (2015), que são trazidos no início de cada capítulo (e no decorrer de alguns parágrafos). As docentes, participantes e sujeitos da investigação, foram identificadas pelo codinome de Rosas (flores simples e cativantes), pois desse modo espero revelar algo de sua singularidade no percurso formativo que realizamos. Já a simbologia do carneiro na caixa, invisível aos olhos, serviu para instigar o percurso desta Tese; pois, se alguém perguntar onde queria chegar, baseada na obra do Pequeno Príncipe, respondo: “ver o carneiro dentro da caixa”.

O capítulo que segue trata da origem do estudo e as justificativas da Tese, além de revelar aspectos da minha trajetória pessoal, a constituição do Observatório de Educação, as singularidades do projeto Obeduc-Pacto/Capes-Geale/UFPel e os dados do projeto de intervenção na escola, sobretudo, por ser ele o gerador desta investigação.

## 1 A ORIGEM E A JUSTIFICATIVA DA TESE

*Minha rosa, sem dúvida um transeunte qualquer  
pensaria que se parece convosco.  
Ela sozinha é, porém, mais importante que vós todas,  
pois foi a ela que eu reguei. Foi a ela que pus sob a redoma.  
Foi a ela que abriguei com o pára-vento.  
Foi dela que eu matei as larvas  
(exceto duas ou três por causa das borboletas).  
Foi a ela que eu escutei queixar-se ou gabar-se,  
ou mesmo calar-se algumas vezes.  
É a minha rosa.  
(Saint-Exupéry, 2015, p. 53)*

Este capítulo principia com as reminiscências do meu percurso formativo pessoal e acadêmico, tratando, na continuidade, da oportunidade de ter sido bolsista de educação básica do projeto de pesquisa Obeduc-Pacto/Capes, envolvendo-me com as atividades de pesquisa conduzidas por docentes e estudantes vinculados ao Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE). Na sequência, é apresentado o projeto de ensino e intervenção desenvolvido por meio da interlocução entre a Universidade e a Escola Básica, o qual serviu de força motriz para esta Tese.

### 1.1 A SINGULARIDADE DO PERCURSO DE UMA “ROSA”

Nasci e cresci em um lar repleto de alegria, modéstia e amor, no seio de uma família formada por oito pessoas, dentre elas, seis crianças. Um ano após meu nascimento, a “*Duartelândia*” (denominação dada por meus irmãos à prole) ficou sob a tutela apenas da matriarca. Eu, sendo a irmã menor, fui ferozmente protegida por meus irmãos dos dissabores do nosso cotidiano. É desnecessário relatar as inúmeras dificuldades enfrentadas, porém fundamental dizer que nossa aguerrida mãe, na medida do possível, nos blindou e protegeu dos preconceitos e das exclusões, lapidando seis adultos para seguirem seus caminhos com coragem, caráter íntegro e determinação.

Recordo com ternura que minha mãe, mesmo sem poder cumprir a tarefa de ledora, por ser analfabeta funcional, orientava meu irmão para que a fizesse. Como normalmente acontece com os adolescentes, ele não tinha paciência de verbalizar, várias vezes, a mesma história, mas proporcionava práticas de letramento que me despertavam o fascínio pela compreensão do significado das palavras. Por vezes,

visualizo algumas situações ao recordar esse período, lembranças possivelmente ressignificadas pelo passar do tempo.

Antes de entrar no ensino formal, a escola do meu mundo era feita de imaginação e sonhos. Tinha um espaço imenso no qual todas as crianças brincavam e aprendiam juntas. Contudo, ao ingressar na primeira série, paulatinamente, o espaço do sonho e das expectativas foi sendo ocupado por tarefas repetitivas, pelo estímulo ao individualismo, pelo incentivo à subordinação e pela homogeneização de saberes.

Reportando-me às lembranças dos anos iniciais, algumas despertaram em mim a menina adormecida há cerca de quarenta anos, sobretudo, porque, sendo de origem humilde, sempre estudei na rede pública de ensino, motivo de orgulho! Ao começar a historicizar um pouco do percurso escolar, surgiram-me algumas indagações: Que lembranças trago da minha Escola Básica? Quais as disciplinas que eu mais gostava? Por que preferia estas ao invés de outras? Recordei-me, então, com muito carinho e bastante nostalgia, da escola dos anos iniciais (na época, a nomenclatura era escola de 1ª a 4ª série) e de algumas vivências com certa nitidez.

Essa escola era administrada pela rede municipal de ensino e, em seu espaço, havia poucas salas de aula. As professoras pareciam estar sempre muito irritadas (acho que hoje eu suspeito um pouco do porquê as via assim). As salas de aula formavam um grande quadrado ao redor de um pátio imenso, ao menos em minha percepção de criança. Este espaço ficava repleto de vida durante os quinze minutos de recreio, pois convidava-nos a correr e a brincar, embora o espaço de tempo fosse curto e considerado insuficiente para fazer amizades e brincar com todos que ali estavam. Mesmo assim, eu sempre desejava retornar nos dias seguintes. É assustador admitir que, na visão da criança, a melhor experiência aconteça longe dos olhos do professor e independente de sua orientação e registro.

Ao concluir a etapa da 4ª série, tive que trocar de escola, porque ali se esgotava o ensino oferecido pela rede municipal. Ao ingressar no ensino de 5ª a 8ª, a instituição era administrada pela esfera estadual. No quadro de reminiscências, recordo que esta era bem maior que a primeira e, mesmo que alguns colegas fossem os mesmos, as situações ora vividas tinham outros significados, principalmente porque já não havia mais um professor para todo o turno (manhã ou tarde) e, sim, um para cada disciplina, o que tornava o ambiente mais frio e mais distante, conforme minha percepção turbulenta de pré-adolescente. Tal mudança foi difícil em vários sentidos e momentos, mesmo que os sinais estivessem invisíveis aos olhos alheios.

Na trilha da formação percorri os caminhos conforme surgiam as oportunidades. Em nível médio, cursei Magistério (1985-1988) e demorei alguns anos para ingressar no curso de graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia com Habilitação para atuar nas séries iniciais e nas disciplinas pedagógicas do 2º grau, pela UFPel (1994-1998). A inserção na pós-graduação teve seu início com a opção pelo curso de especialização em Metodologia do Ensino e Ação Docente (2002), pela UCPel. Mais adiante, com certo intervalo, ingressei no Mestrado em Educação e Tecnologia (2013-2014), no Instituto Federal Sul-Riograndense, Campus Pelotas e, enfim, o curso de doutorado em Educação (2018), na UFPel. E, assim, indo em frente, sempre em frente (SAINT-EXUPÉRY, 2015)!

Nesses espaços vivenciei e aprendi que o percurso formativo do professor reflete diretamente na prática docente na sala de aula. Possivelmente dentre as razões para escolher a profissão docente e optar por trabalhar nos anos iniciais, a descoberta do mundo letrado seja a mais latente, conduzindo-me a ser alfabetizadora.

Meu percurso profissional teve início enquanto cursava o Magistério, sendo contratada pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel) como atendente de creche e designada para a Casa da Criança São Francisco de Paula, a qual atendia crianças de 0 a 7 anos. Permaneci nessa função por 10 anos. O desejo de crescer profissionalmente levou-me a buscar estabilidade, o que encontrei na rede Municipal de Ensino de Pelotas, via nomeação mediante concurso público, no ano de 2000. Desde então, sou professora dos anos iniciais.

No começo do ano letivo de 2010, surgiu a oportunidade de participar da seleção de professoras para atuarem como supervisoras das escolas integrantes do programa PIBID/Pedagogia/FaE/UFPel. O PIBID/FaE/UFPel, ao qual estive vinculada, visava incentivar o exercício da docência na Educação Básica e oportunizar aos estudantes o contato com as escolas ao longo da sua formação acadêmica. No ano de 2014, ingressei como professora bolsista de educação básica no projeto Obeduc-Pacto/Capes-Geale, representando a escola em que atuava.

Em decorrência da participação nos projetos de interlocução entre a Universidade e a Escola Básica, sustento que a pesquisa qualifica as práticas pedagógicas e percebo que há benefícios decorrentes de um processo sistemático e permanente de atualização por meio do estudo, da discussão e da produção de saberes. Sendo professora dos anos iniciais de escola pública e movida pelos desejos formativos foi que busquei investigar

na terra fértil do Obeduc-Pacto/Capes-Geale/UFPel os resultados das sementes (in)visíveis lançadas, buscando as (trans)formações prático-teóricas.

## 1.2 O OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DE HISTÓRIAS DE PROJETOS DE ESTUDOS E PESQUISAS

Dentre as políticas públicas de formação, como incentivo à pesquisa e à formação docente, bem como visando estimular e criar condições para a interlocução entre a Universidade e a Educação Básica, o Governo Federal, durante a gestão do governo Lula, implementou o programa Observatório da Educação que teve, dentre seus objetivos, estimular o crescimento da produção acadêmica e da formação de recursos humanos pós-graduados, nos níveis de mestrado e doutorado, por meio de financiamento específico.

Pensando nas questões de logística, o governo estabeleceu a parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que dispõem de recursos para que, via abertura de editais, a comunidade acadêmica apresentasse projetos de estudos e pesquisas na área de educação, envolvendo os Programas de Pós-graduação de mestrado e de doutorado das Instituições de Educação Superior (IES).

A ideia remonta, em certa medida, às noções relacionadas ao surgimento dos primeiros observatórios, no século XVIII, que foram efetivados e equipados para observações astronômicas ou meteorológicas, e definidos como um “lugar” de onde se observa algo a partir de uma posição (mirante, miradouro). No campo da educação houve uma apropriação do sentido etimológico do termo e passou-se a compreender como observatório um programa ou projeto que tivesse como objetivo realizar observações e estudos envolvendo questões de trabalho coletivo, considerando os múltiplos olhares para a realidade e a sistematização de conhecimentos ali produzidos ou analisados.

O Observatório da Educação foi criado por meio do Decreto Presidencial nº 5.803, de 08 de junho de 2006. Em junho do mesmo ano, a CAPES, em parceria com o INEP, lançou o primeiro edital do Programa e convidou a comunidade acadêmica a apresentar propostas de formação via projetos de estudos e pesquisas. De acordo com os dados disponíveis no Ministério da Educação e Cultura (MEC), das 84 propostas apresentadas,

28 foram recomendadas e se tornaram projetos apoiados, com prazo de duração de até quatro anos. Juntos, os projetos receberam cerca R\$ 1,8 milhão por ano. Em julho de 2008 foi lançado um novo edital, desta vez com apoio também da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECADI/MEC), que veio reforçar a parceria existente entre o INEP e a CAPES. O novo edital apresentou aumento significativo no aporte de recursos ao programa, que passaram a ser da ordem de R\$ 5,5 milhões anuais – para capital e custeio.

Dentre a legislação que ampara o funcionamento do projeto estão decretos e editais que determinam as regras de conduta, os métodos de ratificação e os documentos técnicos, que regulamentam as atividades relativas aos projetos. O edital apresenta as determinações, os avisos, as citações e todas as demais comunicações de ordem oficial. Além disso, traz os fatores e etapas do processo, bem como as competências necessárias para a sua execução e cumprimento.

O decreto nº 5.803, de 8 de junho de 2006, preconiza em seu Art. 2º, nos parágrafos V, VI e VII, o apoio à formação de recursos humanos em nível de pós-graduação *stricto sensu* capacitados para atuar na área de gestão de políticas educacionais, avaliação educacional e formação de docentes; a promoção, a capacitação de professores e a disseminação de conhecimentos sobre educação e o fortalecimento do diálogo entre a comunidade acadêmica, os gestores das políticas nacionais de educação e os diversos atores envolvidos no processo educacional.

Os observatórios de educação, sob a responsabilidade da CAPES, estabelecem objetos distintos de estudo por discutirem os processos e percursos educacionais em âmbitos diferentes, tais como: educação básica, educação superior, educação profissional e tecnológica, educação continuada, educação de jovens e adultos, educação especial, educação no campo, educação quilombola, educação integral, educação à distância. Porém, tais estudos recorrem a uma tecnologia educacional em comum, na qual o que importa é a apropriação do conceito de “observatório”, o que engloba o objetivo de desenvolver linhas de pesquisa voltadas à melhoria da educação oferecida e, portanto, monitorar, observar e investigar são ações inerentes aos caminhos percorridos.

De acordo com os dados extraídos do INEP, as ações dos grupos giram em torno de núcleos de estudo que contemplam áreas temáticas prioritárias, dentre elas: avaliação institucional e da aprendizagem; indicadores de qualidade do ensino-aprendizagem, do trabalho didático e da carreira docente; indicadores de desempenho

dos sistemas de ensino; determinantes da qualidade de ensino; educação e desenvolvimento; financiamento da educação; mercado de trabalho e educação; demografia e educação; análise do fluxo escolar; educação e inclusão social; abordagens multidisciplinares de áreas de conhecimentos afins; ciências humanas; ciências da natureza e linguagens.

A partir de sua implantação, no ano de 2006, estudos e pesquisas têm sido realizados com a intenção de investigar suas possíveis contribuições para o processo de formação docente. Nesse processo, fiz buscas por investigações sobre o programa Observatório da Educação da Capes por sentir a necessidade de conhecer um pouco dos resultados já obtidos e compreender como as ações implementadas reverberaram em diferentes nichos de investigação. Também fiz esta busca por entender que os dados existentes contribuiriam na construção desta Tese, na medida em que apontam para resultados que ratificam as múltiplas possibilidades do programa e/ou as interlocuções entre a Universidade e a Escola Básica.

Dentre as publicações sobre o tema, destaco brevemente duas que considero relevantes por discorrerem sobre as potencialidades do programa considerando os diversos agentes da escola e focando na aprendizagem e no ensino buscando os indicadores de qualidade na educação. As duas produções estão disponíveis para consulta nos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Na primeira produção selecionada, Hanita (2017) destaca as ações contextuais do programa em relação ao desenvolvimento profissional de professores iniciantes que indicam o OBEDUC como um espaço formativo que minimiza os desafios da iniciação docente e permitem a permanência no exercício da profissão. O *corpus* de análise da pesquisa é composto pelas produções textuais dos professores iniciantes. Dada a natureza do seu objeto de estudo, a pesquisa é de cunho qualitativo e interpretativo.

A autora afirma que seria oportuno a permanência de programas e ações de apoio para professores iniciantes, sob a mesma perspectiva do OBEDUC, com propostas que oportunizem aprendizagem coletiva e incentivem grupos a compartilharem os anseios do início de carreira, proporcionando um espaço formativo de desenvolvimento profissional docente. Nas palavras da Hanita (2017, p. 3)

[...] o OBEDUC esculpe princípios pedagógicos marcantes: a abordagem do trabalho coletivo, tanto na disposição dos núcleos como na interação entre diferentes profissionais da educação; o papel fundamental da

escola, sendo protagonista da pesquisa em educação e assim reconhecendo a importância da participação dos professores, e, ainda, a relação da produção de conhecimento no espaço OBEDUC interligada com a prática docente.

Do mesmo modo, Sordi et al. (2017) tratam sobre o programa destacando a escuta dos alunos e retratando um conjunto de práticas por esses valorizadas, pois as entendem como qualidade social validando as percepções dos docentes frente ao mesmo construto mediadas pelo OBEDUC na luta pela qualidade social da escola pública.

As percepções discentes indicam interesses de aprendizagem amplos e aprovam mediações pedagógicas que evidenciem o compromisso dos professores com a aprendizagem de todos os alunos e o compromisso com a escola pública, de qualidade e para todos, superando os limites evidenciados e favorecendo processos de responsabilização participativa.

Nesta perspectiva de análise, os autores se aproximam da proposta desta Tese na medida em que sustentam e acreditam na capacidade de aprender das crianças, o que evidencia o compromisso dos e das docentes com o ensino. Além disso, esses estudos, entre outros, auxiliam na ampliação do horizonte desta investigação, na medida em que percebi as múltiplas dimensões dos processos decorridos das interlocuções e assim comecei a olhar para as repercussões do observatório nas instituições de ensino.

Dessa maneira, entre o conjunto de projetos financiados no âmbito do programa Observatório de Educação da Capes situa-se o projeto reconhecido pela sigla Obeduc-Pacto/Capes-UFPEL, intitulado “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação continuada de professores visando a melhoria dos índices de leitura e de escrita no ciclo inicial de alfabetização (1º ao 3º ano do ensino fundamental)”, desenvolvido pelo GEALE sob a coordenação da professora Marta Nörnberg. Neste compasso, refiro-me a este observatório com as palavras de Saint-Exupéry (2015, p. 13):

Com efeito, no planeta do príncipezinho havia, como em todos os outros planetas, ervas boas e más. Por conseguinte, sementes boas, de ervas boas; sementes más, de ervas más. Mas as sementes são invisíveis. Elas dormem no segredo da terra até que uma cisme de despertar. Então ela espreguiça, e lança timidamente para o sol um inofensivo galhinho. Se é de roseira ou rabanete, podemos deixar que cresça à vontade.

Usufruindo das metáforas dessa obra, tenho consciência de que na escola existem docentes comprometidas e, outras nem tanto. Contudo, as possibilidades formativas foram lançadas e podem ter adormecido ou germinado em terra fértil (tal como

o grupo Obeduc-Pacto/Capes-UFPEl), deixando que crescessem, trilhassem seus caminhos livremente. Por isso, com esta pesquisa de Tese, se pode perceber se o projeto de pesquisa e intervenção deixou marcas permanentes ou superficiais nas docentes que dele participaram e colaboraram.

### 1.3 O PROJETO OBEDUC-PACTO/CAPES-GEALE/UFPEL: LUGAR DE INTERLOCUÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA BÁSICA

No âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação e do grupo de pesquisa GEALE, o projeto Obeduc-Pacto/Capes-GEALE/UFPEl teve suas atividades iniciadas no ano de 2013, com o objetivo geral de acompanhar o processo de formação continuada dos professores vinculados às ações previstas pelo PNAIC-UFPEl, a fim de verificar o efeito dessa formação sobre a melhoria dos índices de leitura e escrita das crianças. Para efetivar tal acompanhamento, as ações envolveram o mapeamento e organização dos dados de desempenho em leitura e escrita de crianças de escolas públicas situadas em municípios da região meridional do estado do Rio Grande do Sul, especificamente, nas cidades de Pelotas e Porto Alegre.

No ano de 2014, tal como o carneiro dentro da caixa (SAINT-EXUPÉRY, 2015), pois tudo era desconhecido por mim, comecei a participar das atividades e encontros no âmbito do projeto Obeduc-Pacto/Capes-GEALE/UFPEl como pesquisadora voluntária, pois, no edital de seleção, fiquei classificada como suplente. Fiz uma solicitação para participar do projeto, o que foi aceito pela equipe de coordenação. Decorridos alguns meses, passei a participar como bolsista de educação básica. O Obeduc-Pacto proporcionou-me momentos de estudo fundamentais e de vivências renovadoras. Fazer a intermediação entre o programa e a escola nem sempre foi tarefa fácil, mas, ao mesmo tempo, constituiu-se como muito desafiadora e instigante.

A experiência oportunizou-me, e ainda proporciona, crescimento pessoal e profissional diante de alguns desafios que emergem de tal participação, além da possibilidade de contribuir com as discussões no grupo, socializando minhas aprendizagens. Tais ações lembram-me das palavras de Biesta (2013, p. 45): “engajar-se em aprender sempre acarreta o risco de que a aprendizagem possa ter um impacto sobre você, de que a aprendizagem possa mudá-lo. Isso significa que a educação só começa quando o aprendente está disposto a correr um risco”.

O projeto de pesquisa do Obeduc-Pacto/Capes-GEALE/UFPel contava em sua formação com as professoras coordenadoras (pesquisadoras vinculadas à UFPel), com estudantes das licenciaturas (bolsistas de iniciação científica), com estudantes dos cursos de Pós-graduação em Educação (nível de mestrado e doutorado) e com professoras da educação básica (professoras dos anos iniciais da rede pública de Pelotas e Porto Alegre). A seleção dos integrantes do projeto era realizada publicamente mediante divulgação de edital específico, no qual era explicitado os critérios de seleção. Aos participantes foram oferecidas bolsas de pesquisa financiadas pela CAPES. De maneira geral, conforme consta no texto do projeto (Edital nº 049/2012, Projeto nº 19245), a pesquisa desenvolveu-se em torno de três eixos (Quadro 01).

Quadro 01- Eixos articuladores do projeto Obeduc-Pacto/Capes-GEALE

**1º Eixo:** Dados do INEP (Censo Escolar, IDEB e Avaliação Anual Universal, concluintes do 3º ano). Analisa dados relativos aos índices de leitura e escrita, divulgados pelo Censo Escolar e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) a ser realizada com os concluintes do 3º ano do ensino fundamental (Item II, do Art 1º, das Diretrizes do Pacto, Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012), pelo INEP.

**2º Eixo:** Provinha Brasil e Produções Escritas das crianças. Acompanha, analisa e discute o desempenho das crianças de 2º ano na Provinha Brasil, com foco na ortografia, e em sua produção escrita. Longitudinalmente, coleta e acompanha produções escritas das crianças de 1º ano, ingressantes em 2014, até 2016, quando concluirão o ciclo de alfabetização.

**3º Eixo:** Ações de formação do PNAIC. Sistematiza e analisa as ações de formação continuada que serão desenvolvidas a partir do PNAIC, junto aos professores orientadores de estudo e cursistas da região meridional do estado do Rio Grande do Sul.

Fonte: Elaboração da autora com base no Projeto nº 19245, Edital nº 049/2012.

Diante das demandas necessárias para o desenvolvimento dos eixos e a organização do espaço, do trabalho a ser realizado e do tempo destinado para os estudos, as atividades do observatório envolveram, além dos encontros quinzenais para estudo e leituras, atividades sistemáticas de coleta, organização e mapeamento dos dados, bem como momentos de orientação e discussão dos projetos de ensino e inovação desenvolvidos pelas Bolsistas de Educação Básica (BEB) nas escolas-parceiras do projeto.

Por este viés formativo, o programa definiu como responsabilidade das professoras bolsistas de educação básica o desenvolvimento de um projeto de ensino e inovação em suas respectivas salas de aula ou em sua escola. Algumas professoras bolsistas do projeto Obeduc-Pacto/Capes-GEALE optaram por denominar seus projetos

como 'projetos de intervenção', em razão dos objetivos estabelecidos, como foi o meu caso, por meio da proposição e execução de um projeto de análise de atividades didáticas de livros destinados a professores alfabetizadores pelo horizonte de socialização na escola que a proposta oferecia.

Os projetos de ensino e inovação desenvolvidos abrangeram as seguintes temáticas: a importância do trabalho colaborativo em práticas organizadas para a aquisição da escrita (JARDIM, 2018; 2020); as habilidades de consciência fonológica, apropriação de sistema de escrita alfabética e letramento no processo de aquisição da escrita (MADRIL, 2018); a relevância de atividades que envolvam a ludicidade e a literatura (GONÇALVES, 2017; 2020); a leitura e a escrita de gêneros literários (ISLABÃO, 2018); a formação docente e a organização de sequências didáticas voltadas para a apropriação do sistema de escrita alfabética (DUARTE, 2018; 2020); as práticas de alfabetização e letramento em contexto de educação integral (REIS, 2018; WESTPHAL, 2020).

Como tarefas realizadas à distância, as professoras bolsistas de educação básica realizavam atividades tais como: fichamentos de livros do campo da alfabetização, produções de artigos científicos, elaboração de sequências didáticas a serem desenvolvidas nas salas de aula e preparação de trabalhos a serem submetidos em eventos, socializando os resultados parciais dos projetos de ensino e inovação desenvolvidos pelas professoras de educação básica.

Portanto, a proposta do Obeduc-Pacto/Capes-GEALE, para além do acompanhamento do processo de formação continuada dos professores vinculados às ações previstas pelo PNAIC, também pode ser entendida como um processo de reflexão sobre questões relativas ao ensino e à aprendizagem no percurso de formação inicial das bolsistas de iniciação científica e de desenvolvimento profissional das professoras de educação básica, sobretudo por estes saberes serem compartilhados no ambiente escolar, transformando tal cenário em um contexto potencial de aprendizagem de rede (SOARES, 2014).

Para além destas ações, no decorrer do desenvolvimento do projeto destacam-se como relevantes alguns momentos formativos na Universidade, tais como: o curso de Letramento Literário, os Seminários Integradores, os estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita e a investigação com crianças sobre a apropriação do sistema de escrita alfabética até o final do terceiro ano dos anos iniciais.

Ao descrever brevemente o percurso realizado, algumas questões relativas ao itinerário multifacetado da formação em contexto de interlocução entre a Universidade e a Escola foram abordadas. Nesse sentido, cabe referir que se compreende a interlocução entre a Universidade e a Escola Básica como uma forma de interação contínua, produtiva e compartilhada, o que acontece entre os sujeitos que trabalham nessas duas instituições, pois, somente as ações da Universidade no âmbito da escola não garantem que se mobilizem os saberes, e tampouco o inverso. É no entre estar na Escola Básica e na Universidade que saberes são transformados e ampliados.

O projeto foi articulador e dinamizador da interlocução entre Universidade e a Escola por meio dos seus sujeitos, que ocupavam diferentes posições, pois as docentes da Universidade e os bolsistas de pós-graduação sistematizavam as leituras e discussões pertinentes aos temas em estudo de forma sequencial para as reuniões quinzenais, além de realizar orientações individuais e coletivas; as Bolsistas de Educação Básica ficavam responsáveis por dinamizar as ações de pesquisa em seus municípios e multiplicar os conhecimentos em suas escolas; as bolsistas de iniciação científica, além de participar ativamente das reuniões formativas, eram responsáveis pela organização dos textos e materiais produzidos e coletados nas formações do PNAIC-UFPel e dos textos das crianças coletados nas escolas-parceiras, constituindo o Banco de Textos das Professoras (BTP) e o Acervo de Materiais Pedagógicos (AMP) e ampliando o conjunto de textos do Banco de Textos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (BATALE).

Tais articulações foram imprescindíveis para impulsionar a interlocução necessária, sobretudo porque os sujeitos, ocupando diferentes posições, tinham diferentes atribuições. Digo isso porque entendo que somente a presença da Universidade na escola, via a figura de um interlocutor, não garante que as docentes compreendam a relevância dos saberes prático-teóricos ao processo de ensino e de aprendizagem. É necessário que ocorra o diálogo formativo e a percepção de sua necessidade pelos sujeitos envolvidos que atuam nos dois espaços.

O espaço destinado à formação foi ocupado pelas docentes que, sob sua ótica, estudaram e refletiram sobre conhecimentos necessários ao ensino, tais como: avaliação diagnóstica do ciclo de alfabetização, apropriação do sistema de escrita alfabética, letramento, capacidades linguísticas, produção textual, modalidades organizativas do trabalho em sala de aula, sequência e projeto didático, organização de rotina escolar.

A avaliação diagnóstica do ciclo de alfabetização é entendida pelas docentes do grupo de formação como um processo de investigação da aprendizagem que engloba um conjunto de avaliações, de projeção das futuras ações e de retrospectão da situação na qual o estudante está. Tal verificação fornece elementos para verificar o que a criança aprendeu e como aprendeu e permite explorar o conhecimento de cada um e indica as condições necessárias para facilitar a aprendizagem, identificando e adaptando os procedimentos pedagógicos em sala de aula.

A intenção da realização de uma diagnose é a de apontar os avanços e a conquista de cada um no processo de aprendizagem. Ao referir-se sobre a avaliação diagnóstica, Gil (2006, p. 247) revela que esta visa levantar capacidades dos estudantes em relação aos conteúdos a serem abordados, e, por meio dessa avaliação, “busca-se identificar as aptidões iniciais, necessidades e interesses dos estudantes com vistas a determinar os conteúdos e as estratégias de ensino mais adequadas.”

A apropriação do sistema de escrita alfabética se ampara na premissa de Morais (2012) na qual, em um percurso evolutivo, as crianças se apropriam de aspectos convencionais da língua e conceituais de sua representação simbólica, de sua notação. Esse percurso é caracterizado por construção e reconstrução, no qual a atividade da criança é que promove novos conhecimentos a cada nova etapa, a cada novo desafio.

Ao enfrentar os desafios postos pelo processo de alfabetização, as capacidades linguísticas da criança se ampliam e, de maneira interativa, o objeto de conhecimento passa a ser o uso da língua escrita para a produção e compreensão de palavras e textos.

Dentre os desafios postos às docentes, as modalidades organizativas do trabalho em sala de aula, tais como sequência e projeto didático, fizeram parte da organização de rotina escolar. O grupo entendia a sequência didática como uma estratégia de ensino por meio da qual as atividades eram articuladas entre si e de maneira progressiva, visando assim permitir o avanço da aprendizagem.

Desse modo, a interlocução durante a formação valorizava as discussões e os momentos de reflexões prático-teóricas, em um processo de ação-reflexão-ação (SHÖN, 2000), via entendimento de que a formação acrescentaria qualidade às intervenções a partir do diálogo entre os sujeitos envolvidos, mediado pelo estudo de teorias. Logo, paulatinamente, fomos aproximando as leituras ao cotidiano da escola com a intencionalidade de oferecer novos sentidos ao percurso docente, sobretudo aos saberes produzidos pelas docentes em suas ações, sem imposições ou obrigatoriedade de uma

instituição de ensino (Universidade) em relação à outra (Escola), e vice-versa. Desse modo, fomos estabelecendo um coletivo singular, em que por meio da

[...] relação entre universidade e escola, [...] os envolvidos no trabalho são capazes de relacionar informações do campo da prática e do campo da teoria, de modo a fundamentar as ações e os pensamentos. A repercussão em cada um se dá por conta do excedente de visão que cada um tem em relação ao outro na interlocução e, com isso, a potencialização de um horizonte de possibilidades, porque partilhadas, são assumidas coletivamente (CUNHA, 2010, p. 11).

Diante da complexidade da escola e dos saberes dela oriundos, a Universidade cumpre um papel de interlocução que subsidia a reflexão e a ação voltadas para a melhoria do processo de ensino e, em consequência, de aprendizagem. A Universidade subsidia ao apontar ou ajudar a ver novos caminhos ou qualificando os já existentes com estratégias de ensino renovadas ou inovadoras, articulando as dimensões de ensino, aprendizagem e pesquisa.

A próxima seção deste capítulo traz algumas informações sobre o contexto da intervenção: a escola básica.

#### 1.4 O CONTEXTO DA INTERVENÇÃO: A ASSERÇÃO DE UM JARDIM

Neste subcapítulo, apresento, brevemente, a escola na qual a Tese teve seu *lócus* de investigação sobre as (trans)formações prático-teóricas das docentes alfabetizadoras e suas repercussões no desenvolvimento profissional. Tal instituição pertence à rede municipal de ensino da cidade de Pelotas (RS) e atende cerca de setecentos alunos, matriculados em três turnos no Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), provenientes de diversos bairros da cidade.

A escola foi escolhida por três fatores determinantes: primeiro, por ser uma das três escolas-parceiras com as quais o projeto do Obeduc-Pacto/Capes estabeleceu vínculo e realizou atividades no âmbito da pesquisa e da formação; segundo, por ser o local no qual o projeto de ensino e inovação foi por mim desenvolvido; e, terceiro, porque as docentes participantes demonstraram interesse com a continuidade do processo formativo.

A escola conta em seu corpo docente com um total de 64 professores, estando 12 deles atuando no ensino fundamental, em turmas de 1º a 5º ano. Do quadro funcional,

além dos professores, fazem parte 18 funcionários que são responsáveis pela manutenção da escola, pela alimentação e pela monitoria dos estudantes.

O espaço físico está organizado da seguinte maneira: a) 13 salas de aula, b) laboratório de informática da Khan Academy (a plataforma Khan Academy é um recurso de aprendizagem virtual mantido por uma organização sem fins lucrativos), c) laboratório de ciências, d) sala de recursos para Atendimento Educacional Especializado (AEE)<sup>2</sup>, na qual um aluno é atendido a cada hora, e) biblioteca aberta nos três turnos, f) sala de artes, g) refeitório, h) sala de vídeo<sup>3</sup>, lugar em que são desenvolvidos os projetos de cinema e mídias, i) sala de professores, local em que são realizadas as reuniões pedagógicas e administrativas e onde os professores convivem com os pais nos intervalos entre as aulas, j) sala da equipe diretiva e coordenação pedagógica, k) sala do carinho, onde os pais dos alunos com necessidades educativas especiais aguardam os horários de saída, l) secretaria da escola, m) banheiros adaptados e banheiros comuns, n) quadra poliesportiva coberta, além de amplo pátio no centro da escola.

Os alunos são provenientes de diferentes classes sociais. Suas famílias estão presentes no espaço escolar e, em sua maioria, envolvem-se com o processo de aprendizagem. É uma escola que historicamente tem a tradição de acolher as famílias dos estudantes com intuito de promover um trabalho colaborativo, com vistas à melhoria da aprendizagem. Além de serem chamadas para as festividades que acontecem na instituição, familiares também estão presentes em momentos de formação, tais como palestras, reuniões e celebrações. Os pais integram-se ao cotidiano da escola por perceberem esse espaço como fundamental para o desenvolvimento de seus filhos.

De acordo com os dados disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola, no ano de 2011, foi de 5,2, aproximando-se da meta estabelecida como objetivo pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC): 6,0. Para o ano 2013, o índice foi de 6,3; no ano de 2015, houve uma queda e o indicador foi de 5,7. A partir dessa leve queda, facilmente observada, a gestão escolar investiu em reuniões formativas e, em 2017, seu IDEB foi de 6,8, tendo, portanto, atingido a maior meta da rede municipal urbana.

---

<sup>2</sup> É uma sala destinada ao atendimento especializado às crianças com necessidades educativas especiais e atende, além dos alunos da escola, alunos provenientes das escolas próximas.

<sup>3</sup> A sala conta com um Datashow, um computador, um DVD e 54 cadeiras estofadas.

A descrição do grupo de docentes que participaram da proposta de formação continuada no ambiente da escola será feita de forma geral em razão do entendimento de que os dados sobre cada uma das Rosas são detalhados, embasados em suas narrativas, no capítulo 5.

O grupo de formação era inicialmente composto por seis docentes titulares atuantes em turmas do 1º ao 3º ano, duas professoras auxiliares, que ajudavam no processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, e, por mim, professora responsável pelo projeto; eventualmente, a coordenadora pedagógica da escola também participava.

O grupo de discussão e leituras tinha encontros quinzenais, com duração de 60 minutos, horas cedidas pela Escola/SME para a formação no turno de trabalho, respeitando o compromisso assumido com a Universidade. As docentes eram livres para decidir ou não pela participação no decorrer do ano letivo, podendo solicitar afastamento quando assim desejassem. O espaço físico utilizado para a formação, em princípio, era a sala da Brinquedoteca, no período em que estava sem atividade. Os textos e materiais eram disponibilizados com antecedência para serem lidos e, posteriormente, discutidos.

As ações formativas tiveram início com conversas sobre as práticas docentes, evoluindo para os estudos e aprofundamentos teóricos com o objetivo de oferecer/criar condições para qualificar o fazer docente, oportunizando aos professores momentos para reflexões, estudos e discussões que colaborassem teoricamente com a sua prática em sala de aula, qualificando os processos de ensino e de aprendizagem.

Além disso, com essa ação se defendia a existência do espaço para formação no âmbito da escola, resistindo e denunciando as condições precárias de trabalho docente, desconsideradas pela gestão municipal. Brevemente faço aqui alguns destaques que são pertinentes para ilustrar a situação: a) a gestão da SMED não reservava espaço para formação na escola, mesmo sendo preconizado pela LDB; b) o espaço que deveria ser destinado às reuniões pedagógicas era basicamente utilizado para informes e discussões administrativas; e, ainda, c) havia carência de profissionais para atender às demandas escolares.

Em relação a esse último ponto, vale dizer que, na impossibilidade de dispensar os alunos para realizar as reuniões e formações, ou por ausência de profissionais substitutos, necessários para manter a continuidade das atividades com os estudantes, os momentos formativos ocorriam fora do horário de trabalho, causando desconforto,

desinteresse e exaustão entre os professores. Assim, ao longo do projeto, nem sempre se teve resguardadas as condições de trabalho e formação docente no interior da escola.

No próximo capítulo, apresento os fundamentos do projeto de intervenção realizado, experiência da qual deriva esta Tese.

## 2 O PROJETO DE INTERVENÇÃO EM DIFERENTES PERÍODOS

*[...] tirei do bolso uma folha de papel e uma caneta. Mas lembrei-me, então, que eu havia estudado principalmente geografia, história, cálculo e gramática, e disse ao garoto (com um pouco de mau humor) que eu não sabia desenhar. Ele me respondeu: - Não tem importância. Desenha-me um carneiro. (Saint-Exupéry, 2015, p. 10)*

Como professora bolsista de educação básica do Obeduc-Pacto/Capes-GEALE, tive a oportunidade de desenvolver o projeto de intervenção “Análise de atividades didáticas alfabetizadoras de livros acadêmicos destinados à formação de professores alfabetizadores relacionando-as aos direitos de aprendizagem no contexto do PNAIC”, que teve como instituições participantes a UFPel e a Escola Municipal em estudo, situadas na cidade de Pelotas, sob a orientação das professoras Dra. Gilceane Caetano Porto e Dra. Marta Nörnberg.

Sem a intenção de esgotar o tema, a alfabetização é entendida como uma habilidade de aquisição cognitiva básica que, de acordo com Soares (2012), revela a faceta linguística da aprendizagem do sistema alfabético por conduzir à habilidade de leitura e de produção de palavras escritas.

Tendo por mote a faceta linguística (Soares, 2016), o projeto de intervenção teve por intenção primeira a leitura e a análise de livros cujo enfoque fosse a didática da alfabetização em uma perspectiva construtivista, fazendo referência à Teoria da Psicogênese da Língua Escrita como aporte teórico.

Nas publicações selecionadas para a análise também foi observada a perspectiva didática do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) como um sistema notacional e o seu aprendizado como um processo evolutivo, tomando como base para este estudo as contribuições de Artur Gomes de Moraes (2012). Para além do mapeamento e análise das atividades, o objetivo de socialização dos dados encontrados e as discussões que surgiram tiveram a intencionalidade de transformar as práticas de ensino.

Dentre as publicações existentes, foram selecionadas quatro obras que trazem em si a perspectiva acima citada. As três primeiras obras selecionadas foram escritas por Ana Maria Kaufman (1994, 1995, 1998) e por professoras que também trabalharam em investigações coordenadas por Emília Ferreiro. Ana Kaufman é formada em Ciências da Educação pela Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires.

Sua atuação iniciou com o tratamento de crianças com dificuldade de aprendizagem. Mais tarde participou de várias investigações sobre Psicogênese da Língua Escrita sob a orientação de Emília Ferreiro, realizadas em Buenos Aires e no México. Neste último país, dirigiu uma experiência-piloto de alfabetização desde uma perspectiva construtivista e interacionista (KAUFMAN, 1994). Kaufman também foi coordenadora da direção de investigações educativas da Província de Buenos Aires e investigadora adjunta do CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas na Argentina). Sendo professora adjunta de Epistemologia e Psicologia Genética na Faculdade de Psicologia da Universidade de Buenos Aires e assessora da escola Jean Piaget de Buenos Aires, seus estudos versam sobre a aquisição da escrita e as convenções ortográficas. A autora apresenta, nas suas obras, alguns aspectos das experiências por ela realizadas.

O quarto livro foi escrito por Myriam Nemirovsky (2002). A autora tem formação em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidade de Buenos Aires, Argentina. É mestre em Ciências, com especialização em Educação pelo Centro de Investigação e Estudos Avançados do Instituto Politécnico Nacional, México. Teve sua dissertação de mestrado orientada por Emília Ferreiro e desenvolve projetos de formação de professores em diferentes regiões da Espanha.

A proposta inicial era mapear as atividades, relacionando-as aos direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – Língua Portuguesa, conforme preconizados pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), política de governo, iniciada em 2012 e vigente até 2017, que trazia elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos/objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças em idade escolar, frequentes em ano/classe do ciclo de alfabetização. Desse modo, trazia a centralidade do currículo escolar e da proposta do ciclo contínuo de aprendizagens como viabilização desses direitos. Tais direitos foram estruturados em eixos e subdivididos em quadros.

Os quadros de direitos de aprendizagem se organizavam por eixos, a saber: de leitura, de produção de textos escritos, de oralidade, de análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade e de apropriação do sistema de escrita alfabética. Em razão disso, para fins de mapeamento das obras, foi necessário escolher aquele que mais se aproximava dos objetivos estabelecidos.

Por isso, escolhi o quadro de direitos Análise Linguística: Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Esse eixo/quadro contempla 15 objetivos iniciais, imprescindíveis

ao processo de apropriação do SEA. A organização do projeto, a catalogação das obras e dos direitos de aprendizagem e a sistematização dos estudos foram organizados conforme demonstram o Quadro 02 e o Quadro 03, a seguir:

Quadro 02 - Passos organizacionais do projeto de intervenção

<p><b>Objetivo geral do projeto de intervenção</b> - Analisar e socializar as atividades alfabetizadoras de livros acadêmicos relacionadas ao processo de apropriação do SEA, relacionando-as ao quadro de direitos de aprendizagem na área da linguagem no contexto do PNAIC.</p>
<p><b>Objetivos específicos do projeto de intervenção</b> - Aplicar na sala de aula sequências didáticas baseadas nas atividades encontradas nos livros em estudo, a fim de promover a apropriação do sistema de escrita alfabética por parte dos alunos;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Registrar os avanços dos alunos em fichas de acompanhamento individual;</li> <li>- Contribuir com as práticas docentes efetivadas nas classes de alfabetização do 1º ciclo e no processo de formação inicial e continuada de professores em reuniões pedagógicas ou de formação, socializando os dados encontrados e as sequências didáticas elaboradas.</li> </ul>
<p><b>Critério de escolha das obras</b> - As obras foram escolhidas pela relação das autoras com as investigações de base teórica ancorada na Psicogênese da Língua Escrita. Além disso, considere que estes livros costumam ser indicados como leitura em contextos e programas de formação de professores.</p>
<p><b>Obras escolhidas</b> - A leitura, a escrita e a escola: uma experiência construtivista (KAUFMAN, 1994); Alfabetização de crianças: construção e intercâmbio - experiências pedagógicas na educação infantil e ensino fundamental (KAUFMAN, 1998); Escola, leitura e produção de textos (KAUFMAN, 1995); O ensino da linguagem escrita (NEMIROVSKY, 2002)</p>

Fonte: Elaboração da autora.

Quadro 03 - Identificação das obras selecionadas para análise

Letra de identificação da obra	Nome da obra
<b>A</b>	A leitura, a escrita e a escola: uma experiência construtivista (KAUFMAN, 1994)
<b>B</b>	Alfabetização de crianças: construção e intercâmbio - experiências pedagógicas na educação infantil e ensino fundamental (KAUFMAN, 1998)
<b>C</b>	Escola, leitura e produção de textos (KAUFMAN, 1995)
<b>D</b>	O ensino da linguagem escrita (NEMIROVSKY, 2002)

Fonte: Elaboração da autora.

A leitura e o mapeamento das atividades encontradas nas obras foram registrados em fichas, compondo o registro documental do estudo. Para além da análise documental, foi feita uma relação das propostas encontradas, cotejando-as com informações explicitadas pelo quadro de direito de aprendizagem do SEA, no eixo Análise Linguística

- apropriação do sistema de escrita alfabética (BRASIL, 2012). A indicação e estudo dos quadros de direitos integravam o conjunto de conhecimentos e estratégias previstas para qualificar as ações de professores alfabetizadores nas salas de aula.

O quadro dos direitos de aprendizagem relativo ao eixo análise linguística: apropriação do sistema escrita alfabética, a seguir apresentado (Quadro 04), teve cada um dos objetivos de aprendizagem numerados para facilitar a correspondência com a matriz de registro (Quadro 05), conforme modelo, a seguir apresentado.

Quadro 04 – Direitos de aprendizagem. Eixo: Análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética

<b>01</b>	<b>Escrever o próprio nome.</b>
<b>02</b>	Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.
<b>03</b>	Diferenciar letras de números e outros símbolos.
<b>04</b>	Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.
<b>05</b>	Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.
<b>06</b>	Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.
<b>07</b>	Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.
<b>08</b>	Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.
<b>09</b>	Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho
<b>10</b>	Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.
<b>11</b>	Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.
<b>12</b>	Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.
<b>13</b>	Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.
<b>14</b>	Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.
<b>15</b>	Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.

Fonte: Reorganizado com base em: Brasil, 2012.

O processo de análise das atividades e a comparação com os direitos de aprendizagem foram registrados numa ficha matriz. O quadro 05 apresenta o modelo da ficha matriz. Em leitura horizontal, encontramos as seguintes informações: os direitos de aprendizagem a serem desenvolvidos com a atividade, os descritores pertinentes ao direito enumerado, as atividades descritas, a indicação da obra a qual a atividade pertence, as orientações que a autora traz ao professor para que a atividade seja realizada e as possibilidades indicadas para ampliar o olhar investigativo.

Quadro 05 – Modelo de ficha matriz utilizado na sistematização do estudo e análise das obras

Ficha de estudo e análise das obras Obra A						
Direitos de aprendizagem observados	Descritores pertinentes/objetivos	Atividades descritas	Obra e página		Orientações para o professor	Ampliando o olhar

Fonte: Elaboração da autora e do grupo de pesquisa do projeto Obeduc-Pacto/Capes-Geale, 2014.

Na escola foram realizadas reuniões formativas com a presença e participação das docentes dos ciclos de alfabetização e da coordenação pedagógica para a apresentação e discussão dos dados mapeados, a fim de contribuir com a qualificação das práticas docentes realizadas nessa instituição de ensino. Tais resultados foram sistematizados em relatórios de pesquisa, enviados a CAPES ao término de cada ano de vigência do projeto.

Para melhor compreensão dos dados mapeados em cada obra, as fichas de sistematização foram organizadas e reorganizadas de acordo com as especificidades das atividades descritas e dos dados que se apresentavam. Conforme segue, o quadro 06 apresenta a sistematização da obra A (que apresenta uma faceta mais linguística que as demais) - A leitura, a escrita e a escola: uma experiência construtivista (KAUFMAN, 1994), o quadro 07 apresenta a sistematização da obra B - Escola, leitura e produção de textos (KAUFMAN, 1995), o quadro 08 apresenta a sistematização da obra C - Alfabetização de crianças: construção e intercâmbio - experiências pedagógicas na educação infantil e ensino fundamental (KAUFMAN, 1998) e o quadro 09 apresenta a sistematização da obra D - O ensino da linguagem escrita (NEMIROVSKY 2002).

Quadro 06 – Ficha de sistematização da obra A

<b>Ficha Matriz- A- A leitura, a escrita e a escola: uma experiência construtivista (KAUFMAN, 1994)</b>					
Direitos de aprendizagem observados	Objetivos descritores da atividade	Atividades descritas	Livro	Página	Orientações para o professor
01, 03	Verificar se a criança reconhece/escreve seu nome. Verificar se a criança faz distinção entre letras	Com a turma sentada em pequenos grupos, solicitar que façam a escrita espontânea de palavras e escrita de seu nome. Depois propor a escrita de palavras com letras móveis	A	90	No centro da mesa deverão estar dispostas letras móveis. A análise dará pistas do nível de escrita dos alunos
07, 08, 10, 11, 12	Verificar se a criança identifica que cada grupo de letras representa uma palavra e reconhece que entre palavras existe o espaço	Apresentar às crianças uma oração, escrita em um “cartão”, informar o conteúdo e depois indagar o que pensam estar escrito em cada um dos fragmentos do texto	A	91	O assinalamento das palavras se faz de forma desordenada, evitando-se começar pela primeira e terminar pela última
14, 15	Verificar se a criança é capaz de compreender frase de estrutura simples	Ler uma oração e indagar sobre a troca da última palavra. Ex: quando diz: “A senhora toma café”. Indagar: se eu quiser que diga “a senhora toma chá”, o que devo fazer?	A	96	Após as respostas, questionar: sabes escrever a palavra? Como se escreve? Todos concordam?
01, 03, 08, 10, 12, 13	Cobrir partes do nome escrito a fim de verificar o que as crianças pensam que diz nos fragmentos visíveis	Identificar o próprio nome nos crachás de mesa e escrevê-lo nas folhas de atividades. Na sequência a professora deverá cobrir partes de um nome escrito e questionar a respeito “do que diz” na parte visível	A	106	Para reconhecer a estabilidade da escrita da palavra, este tipo de atividade deve ser realizada em pequenos grupos.
05, 07, 10, 12, 14, 15	Verificar se a criança domina a natureza do sistema de escrita (sons e fonemas sílabas)	Colocar à disposição do grupo revistas para recorte de figuras. Cada criança deverá colar as imagens em uma folha e escrever abaixo a identificação	A	110	Esta atividade deverá ser realizada com grupo de no máximo cinco alunos
03, 06, 07, 08, 09, 19, 11, 12, 14, 15	Verificar se a criança é capaz de escrever palavras mesmo com erros ortográficos.	Ditado de palavras de um mesmo campo semântico e algumas orações	A	128	O trabalho deve ser feito individualmente para que seja possível perceber avanços e dificuldades
03, 06, 07, 08, 09, 19, 11, 12, 14, 15	Verificar se a criança faz relação entre desenho e palavra (nome do desenho)	Ditado mudo de palavras (apresentação às crianças de figuras) para que elas escrevam conforme suas hipóteses	A	116	O professor deverá responder aos questionamentos de forma a transformar as dúvidas em conflito cognitivo
13, 14, 15	Verificar se a criança é capaz de redigir textos curtos	Trocas de mensagens. A professora propõe ao grupo que escrevam mensagens em uma folha e destinem a um colega	A	120	A professora deverá orientar a escrita e permitir que as crianças troquem informações entre si
13, 14, 15	Verificar se a criança é capaz de compreender sua escrita e a dos colegas lendo palavras compostas por diferentes estruturas silábicas	Leitura oral da mensagem escrita ao grupo	A	122	A intenção desta atividade é perceber a legibilidade da escrita e adequação contextual do assunto aos textos escritos

Quadro 07 – Ficha de sistematização da obra B

<b>Ficha matriz B: Escola, leitura e produção de textos (KAUFMAN, 1995)</b>			
<b>Trama</b>	Suportes e gêneros textuais	Tipo textual	Função
<b>Descritiva</b>	Definição Notas Relatos de experimentos científicos	Informação científica	Informativa
<b>Descritiva</b>	Aviso Folheto Cartaz Encarte Receita Instrução	Instrucional	Apelativa
<b>Descritiva</b>	Poema	Literário	Literária
<b>Argumentativa</b>	Artigo de opinião Resenha crítica Monografias Notícia Reportagem Entrevista	Jornalístico	Informativa
<b>Argumentativa</b>	Aviso Folheto Carta Solicitação	Epistolar	Apelativa
<b>Narrativa</b>	Notícia Biografia Relato Histórico Carta	Informativo	Informativa
<b>Narrativa</b>	Carta Solicitação	Epistolar	Expressiva
<b>Narrativa</b>	Conto Novela Poema História em quadrinhos	Literário	Literária
<b>Narrativa</b>	Aviso Folheto Cartaz Encarte	Publicitário	Apelativa
<b>Conversacional</b>	Reportagem Entrevista	Jornalístico	Informativa
<b>Conversacional</b>	Obra de teatro	Literário	Literária
<b>Conversacional</b>	Obra de teatro	Literário	Apelativa

### Ficha matriz B- Textos

Direitos de aprendizagem observados	Atividades descritas PROJETOS DIDÁTICOS					Ampliando o olhar	
	Texto	Objetivo da situação comunicativa	Conteúdos/ Temas para reflexão	Atividades reflexivas	Obra e página		
Os direitos listados são os mais próximos do objetivo da atividade apresentada 05, 13,14 e 15	Projeto teatro Obra teatral  Literário	Alcançar um texto atraente, compreensível e adequado	Linguística textual Gramática Ortografia Pontuação	Leitura do texto da peça (Os três mosqueteiros). Exploração dos dados biográficos do autor. Discussão sobre a escrita correta do vocabulário.	B	61	Adaptação com peças infantis, contos, fábulas, representando por desenhos e textos coletivos
15	Projeto Rádio  Teatro Literário	Comparar as produções comunicativas em rádio, televisão e teatro	Linguística textual Gramática Ortografia Pontuação	Discussão e registro das percepções de que, por ser apenas áudio, a transmissão pelo rádio deve ser mais detalhada	B	65	Produção de jingles e apresentações. Entrar no jogo imaginativo dos livros, peças teatrais e novelas
05, 13,14 e 15	Projeto Leitura oral  Literário	Superar a dificuldade de alguns alunos de ler em voz alta	Leitura oral Entonação Dramatização	Registro e discussão das possibilidades e dificuldades encontradas	B	66	Declamar versos, ler oralmente parlendas, entoar canções
05, 13,14 e 15	Projeto Trabalho com fantoches  Literário	Aprimorar a escrita, a argumentação, a discussão e a convivência em grupo	Linguística textual Gramática Ortografia Pontuação	Sucessivas reescritas dos textos e uso do dicionário	B	66	Jogo da mímica Confecção de fantoches com palitos Confecção de dicionário próprio
05, 13,14 e 15	Projeto Carta  Epistolares	Reconhecer e aplicar a estrutura do texto em três partes: cabeçalho, corpo e despedida	Gramática Ortografia Pontuação	Traços característicos: informal, frases inconclusas, reticências. A subjetividade manifesta-se em vestígios como: aumentativos, diminutivos e adjetivos	B	69	Sentimento coletivo. Carta de recepção ao invés de despedida. Intercâmbio de correspondência (Freinet)
05, 13,14 e 15	Projeto Jornal Mural  Jornalístico	Informar sobre fatos da atualidade da escola ou extraescolares destinados a alunos, pais, professores	Linguística textual Ortografia	Produção de notícias da escola, publicidade e humor.  Os textos serão produzidos em pequenas equipes e, se não ficar legível, será colocada tradução abaixo dos originais.	B	75	Criação do diário da turma com os fatos considerados importantes no dia ou na semana

05, 13,14 e 15	Projeto Jornal Mural  Humorís- tico	Divertir e entreter os leitores	Linguística textual Ortografia Pontuação	Escrever primeiro em forma de texto e depois elaborar a 47istória em quadrinhos trabalhando o sistema de escrita e uso de pontuação frequentes no diálogo, como a ênfase nos dois pontos e no travessão	B	76	Produção de uma revista em quadrinhos (gibi) com os personagens por eles criados  Produção de tirinhas sobre um fato da semana
05, 13,14 e 15	Projeto Jornal Mural  Publici- tário	Conseguir que os leitores façam o que propôs o autor dos textos	Linguística textual Ortografia Pontuação	A partir da leitura de alguns anúncios, perceber a ocultação de verbos como: “compre” ou “faça”. As crianças devem elaborar estratégias de conseguirem o que querem sem a presença dos verbos no imperativo.	B	77	Promover uma feira, loja ou supermercado da sala e confeccionar anúncio para os produtos
05, 13,14 e 15	Projeto Jornal Mural  Epistol- ares	Utilizar o jornal sem ser jornalista para informar, solicitar, queixar-se, etc.	Linguística textual Ortografia Pontuação	Escrita de cartas aos leitores redigidas na primeira pessoa, expondo opinião, solicitando alguma coisa ou reclamando. Utilizar o jornal como suporte	B	81	Cantinho da sugestão, elogio ou reclamação  Elaborar uma carta conjunta destinada ao portfólio ou à coordenação
05, 13,14 e 15	Projeto Te presen- teio com um sonho  Epistol- ares	Solicitar informação sobre as regras da Mostra Internacional de Contos Infantis “Te presenteio com um sonho”	Linguística textual Ortografia Pontuação	Trabalhar as três partes de uma carta e algumas formas de saudação inicial e final, espaço da folha, confecção de envelope. Utilizar abreviaturas (Sr., V.Sa ... )	B	91	Solicitar os horários disponíveis para o uso das dependências da escola, tais como: biblioteca, sala de cinema, refeitório, informática
05, 13,14 e 15	Projeto Te presen- teio com um sonho  Literário	Identificar a estrutura de um conto e produzi-lo para participar da Mostra de Contos	Linguística textual Ortografia Pontuação	Produção de um conto único da turma em grupo e, após, cada pequeno grupo constrói o seu final.	B	95	Produção de recontos. Produção de contos a partir das parlendas Confecção do tapete literário
05, 13,14 e 15	Projeto Experi- mentos  Instruci- onal	Realizar os experimentos e relatá-lo de forma escrita	Linguística textual Gramática oracional Ortografia Pontuação	Elaborar em pequenos grupos duas atividades: - uma lista com o material necessário para fazer o experimento - elaboração de um manual de instruções para a realização	B	109	Realizar receitas Bula Manuais

05, 13,14 e 15	Projeto Experimentos Instrucional	Realizar os experimentos e relatá-lo de forma escrita a fim de verificar se a norma foi compreendida	Linguística textual Gramática Ortografia Pontuação	Elaborar um relatório minucioso do experimento, passo-a-passo, colocar se possível, fotografias e a ficha de instruções	B	110 - 122	A partir de uma vivência, produzir um livro da vida
05, 13,14 e 15	Projeto Campanha por uma comunidade sadia Publicidade	Conscientizar as pessoas sobre a necessidade de preservar o meio ambiente de sua comunidade	Linguística textual Gramática Ortografia Pontuação	Elaborar e distribuir folhetos que contenham textos e imagens que levem o leitor à preservação dos recursos naturais. Distribuí-los à comunidade escolar	B	127	Produzir folhetos também sobre: Hábitos alimentares Importância da leitura Hábitos de higiene Regras de convivência
05, 13,14 e 15	Projeto Campanha por uma comunidade sadia Publicidade	Conscientizar as pessoas sobre a necessidade de preservar o meio ambiente de sua comunidade	Linguística textual Gramática Ortografia Pontuação	Elaborar cartazes contendo slogans e frases com conteúdo metafórico. Ex: a droga é uma viagem de ida. Exposição no saguão da escola.	B	128	Produzir cartazes também sobre: Hábitos alimentares Importância da leitura Hábitos de higiene Regras de convivência e distribuir pelos corredores da escola

Quadro 08 - Ficha de sistematização da obra C

<b>Ficha Matriz C</b>						
Alfabetização de crianças: construção e intercâmbio - experiências pedagógicas na educação infantil e ensino fundamental (KAUFMAN,1998)						
Direitos de aprendizagem observados	Descritores pertinentes	Atividades descritas	Obra e página		Orientações para o professor	Ampliando o olhar
03,06,11,12 14, 15	Verificar como as crianças realizam a escrita espontânea. Verificar se a criança faz diferença entre: letras e números, sinais do sistema de escrita alfabético-ortográfico, marcas ou sinais gráficos, como acentos e sinais de pontuação	Em pequenos grupos, as crianças confeccionaram livros de contos para a biblioteca da sala. Os materiais ofereciam diferentes possibilidades: criação total da história (imagens e escritura), escrita do conto a partir de imagens cuja organização não estava pré-estabelecida ou escritura do texto	C	75	Organizar os grupos de acordo com a proposta de trabalho, colocando crianças de níveis aproximados direcionando a escrita correta das palavras ou confrontando hipóteses.	Produção de diários, jornal, alfabetário, baseado ou não em outro suporte

<b>03, 07, 08, 10,11, 12,</b>	Verificar se a criança é capaz de escrever, mesmo com erros ortográficos, palavras cuja grafia é desconhecida.	Com as crianças dispostas em pequenos grupos, a professora solicita a escrita de uma única palavra de grafia complexa, visando aprofundar a análise da escrita em direção à hipótese alfabética.	C	81	A professora deve lançar a proposta e mediar os conflitos para que a turma chegue à resposta correta registrando as alternativas surgidas	Ditado relâmpago, ditado mudo, jogo da memória, um grupo dita uma palavra de cada vez e o restante a escreve
<b>03, 07, 08, 10,11, 12, 15</b>	Verificar se a criança é capaz de escrever de cor palavras mesmo com erros ortográficos	Criação do texto de um conto em função de uma imagem apresentada a todo o grupo. As produções são individuais, porém a interação entre todos	C	82	Explorar, com o grupo, a imagem exposta de forma oral. Observar as produções escritas e reescritas dos pequenos.	Reescrita de parlendas, reescrita de versos
<b>13, 14</b>	Verificar se a criança formula hipóteses sobre o assunto de um texto com apoio de elementos textuais e contextuais, como: manchete, títulos	Leitura ao grupo uma receita de panquecas sem antecipar o que está lendo e solicitar que o grupo diga de que se trata	C	85	Ler em voz alta o texto, sem dizer do que se trata, até o final. Após registrar as possibilidades de portador ditas pelas crianças.	Além de receita, bula de remédio, notícia de jornal, rótulos
<b>10, 11, 12, 13, 14, 15</b>	Verificar se a criança é capaz de associar elementos diversos, presentes no texto ou que se relacionem à sua vivência, para compreender informações não explicitadas	Com o jornal em mãos, analisar com o grupo o título das notícias de acordo com o tamanho das letras e interrogar qual seria a notícia mais importante. Explorar as antecipações e opiniões	C	89	Observar e registrar se a criança é capaz de inferir informações visuais. Solicitar que façam o mesmo tipo de registro	Analisar, em outros suportes textuais, o tamanho das letras das informações relevantes (caixa de produtos, revistas, livros...)
<b>06, 07, 08, 09, 13</b>	Favorecer a interação grupal. Verificar se a criança domina a natureza do sistema de escrita alfabética	Com as crianças separadas em grupos, entregar dois cartões com o desenho de um animal e escrito abaixo “animalzinho” abaixo de cada desenho. Questionar a respeito do que diz em cada cartão.	C	90	A professora deve apenas observar as hipóteses levantadas pelas crianças e as trocas de opiniões entre elas	Jogo da memória em um grupo, os desenhos, e, em outro, o nome do animal, uma gravura em um grupo e uma frase em outro grupo
<b>10, 11, 12, 13, 14</b>	Verificar se a criança utiliza os princípios e as regras ortográficas do sistema de escrita, considerando relações entre grafemas e fonemas	A turma foi dividida em pequenos grupos para a confecção de um cartaz de Feliz Aniversário para o aniversariante do dia. Cada um deverá escrever uma frase e assinar seu nome	C	101	A professora deve instigar a discussão a respeito do que diz na frase para que todos cheguem a um consenso	Elaborar convites, listas, cardápios

<b>03, 07, 08, 10, 11, 12, 15</b>	Verificar se a criança escreve, mesmo com alguns erros, sentenças, com maior ou menor extensão (quanto maior a extensão, maior a dificuldade)	Produção do jornal da semana da turma. Individualmente cada criança construirá uma página do jornal elaborando sua notícia, tirinha ou artigo de opinião.	C	119	O trabalho com o nome próprio deverá fazer parte de todas as produções. A professora deverá discutir com as crianças sobre o conteúdo das notícias.	Produção de uma revista em quadrinhos Produção de um livro de receitas
<b>13, 14, 15</b>	Verificar se a criança lê com hesitações ou se é capaz de realizar leitura silenciosa e oral de palavras, sentenças e textos com fluência	Leitura silenciosa de um diálogo seguida por questionamentos por parte da professora (o que diz, onde diz...) e posteriormente a dramatização dele	C	138	As interpelações devem ser realizadas de forma individual e registradas para acompanhamento da evolução da criança	Adivinhações Pegadinhas Complete a música
<b>05, 13, 14, 15</b>	Identificar diferenças entre gêneros textuais e localizar informações em textos de diferentes gêneros.	Realização de uma experiência relativa aos estados da água com utilização de manual de instruções.	C	146	O trabalho deverá ser realizado em grupo e os resultados deverão ser registrados em uma folha, podendo ser escrito ou desenhado	O que flutua e o que afunda? Construção de jogos e brinquedos com produção do manual de instruções
<b>05, 13, 14, 15</b>	Verificar se a criança identifica as diferentes estratégias de leitura e sua importância, adequadas ao gênero textual e ao suporte em que o texto é veiculado.	Leitura de um diálogo duas vezes para que as crianças identifiquem e registrem as diferenças. A primeira leitura é realizada sem pausa e sem entonação e a segunda de forma expressiva	C	156	A leitura deverá ser feita de forma inexpressiva e posteriormente expressiva.	Leitura de curiosidades, anúncios, propagandas, telefones úteis, avisos
<b>05, 13, 14, 15</b>	Verificar se a criança é capaz de identificar o assunto de que trata um texto ou frase, percebendo a ordem em que as palavras são apresentadas	A proposta de trabalho é oferecer à criança frases incompletas para que ela atribua sentido. A professora deve ditar a frase completa.	C	167	Verificar se as crianças constroem as hipóteses individualmente.	Criação de versos, complete com o par. Ex: o chinelo precisa do ___ para caminhar
<b>05, 13, 14, 15</b>	Verificar se a criança escreve, mesmo com alguns erros, sentenças, com maior ou menor extensão	Construção de uma enciclopédia de animais com ilustrações e definições: descrição, alimentação, lugar que vive...	C	174	Solicitar o desenho do animal que pode ser criado ou já existente e escrever suas características.	Dicionário Listas (animais, comida, lugares)
<b>03, 05, 13, 14, 15</b>	Verificar se a criança escreve diálogos com maior ou menor articulação e complexidade	Construção de ilustrações com diálogo	C	175	Solicitar os desenhos dos personagens e a construção do diálogo com balões	Construir diálogos a partir de Caça-palavras Cruzadinhas Nomes dos colegas da sala

Quadro 09- Ficha de sistematização da obra D

Ficha Matriz D: O ensino da linguagem escrita (NEMIROVSKY 2002)	
1- Estrutura do Planejamento	
Propriedades do tipo de texto	Propriedades do sistema de escrita
Função	Diferença desenho-escrita
Autor/autores	Propriedades qualitativas
Público potencial	Propriedades quantitativas
Relação com a realidade	Direcionalidade do sistema
Extensão	Tipos de letra
Fórmulas fixas	Ortografia
Vocabulário	Pontuação
Categorias gramaticais	Separação entre palavras
Estrutura do texto	
Tipografia	
Formato	
Uso posterior em leitura	
Modo de leitura	
Relação título-conteúdo	
Relação imagem-texto	
Suporte	
Tempos ou modos verbais	
Personagens	
Temática	

Como planejar?

- Escolher o tipo de texto
- Selecionar as propriedades do tipo de texto que serão trabalhadas
- Selecionar as propriedades do sistema de escrita que serão trabalhadas
- Planejar a sequência didática

Situações que devem ser consideradas ao planejar

- Situações pontuais
- Situações de rotina
- Imprevistas
- Planejadas

Materiais didáticos

- Lúdicos
- Decorativos
- Impressos

Direitos de aprendizagem	Descritores pertinentes	Atividades das sequências didáticas	Obra e página	Orientações para o professor	Ampliando o olhar
05, 13, 14, 15	Verificar se a criança escreve formulando sua hipótese sobre a grafia da palavra e sobre o seu significado com apoio de elementos contextuais	Trabalho com vocabulário. Os alunos devem anotar, durante uma semana, as palavras desconhecidas que escutam em casa ou na escola ou palavras sobre as quais queiram saber um pouco mais	D 59	Em dupla os menores expõem sua lista de palavras e os maiores dispõem as suas explicações. As listas devem ser organizadas em um fichário	O objetivo da atividade é a possibilidade de sempre sabermos um pouco mais, é importante pensar sobre a palavra, as derivadas e as possibilidades de significado.
13, 14, 15	Verificar se a criança lê com hesitações ou se é capaz de realizar leitura oral de palavras, sentenças e textos com fluência, expressando compreensão do que lê.	Leitura em voz alta. O grupo dos alunos maiores deve selecionar, preparar e realizar a leitura para o grupo dos alunos menores.	D 60	Preparar a leitura leva um tempo, o professor deve ajudar os alunos a ensaiar, provar, trocar, melhorar, tentar novamente... escutar a leitura feita por outro é uma estratégia leitora, é necessário interpretá-la.	Elaboração de sarau Elaboração de jogral Show de talentos
05, 06, 07, 10, 11, 13, 14, 15	Verificar se a criança é capaz de reproduzir por escrito um texto lido em voz alta, mantendo não apenas os elementos do enredo, mas também estruturas da linguagem escrita	Escrita através de ditado. Essa tarefa começa no grupo de menor idade. A ideia é produzir um texto em parceria. O menor elabora mentalmente o texto e dita para o maior escrevê-lo. (tutores e tutorados)	D 63	A proposta é de que todos, ao elaborarem e exporem suas produções, descubram que as verdades não são únicas nem imóveis, pois sobre um mesmo assunto existem vários pontos de vista	Realizar uma leitura oral pequena e solicitar que todos a reescrevam individualmente e depois em duplas.  Música fatiada para que os grupos se encontrem e então a reescrevam
<p><b>É sempre importante, em uma sequência didática, ter a clareza sobre quatro pontos:</b></p> <p><b>a) o que sabemos</b></p> <p><b>b) o que queremos saber</b></p> <p><b>c) converter objetos de uso social em didáticos</b></p> <p><b>d) assumir a escola como espaço de interação</b></p>					

Para apresentar o projeto de intervenção ao grupo de formação na escola, recorri aos registros realizados apresentando ao grupo as fichas com o mapeamento dos livros e disponibilizando as obras para consulta/leitura. No decorrer dos meses de abril a junho de 2015, conseguimos realizar 10 reuniões de estudos que variavam

entre 45 e 60 minutos, pois o tempo de cada sessão dependia do ritmo e curso das discussões. Ficou estabelecido entre o grupo de formação que, após o estudo e a discussão das fichas do mapeamento, faríamos a leitura e o debate de textos do campo da alfabetização. A leitura prévia seria feita fora do horário das discussões para otimizar o tempo.

Os encontros foram divididos por momentos, nos quais fazíamos discussões sobre a proposta de leitura, realizávamos exposição de dúvidas e/ou considerações, e, por fim, abríamos espaço para que cada docente socializasse questões práticas da sua turma.

No primeiro semestre, tendo por base os dados levantados pelo mapeamento das obras, as discussões que dele emergiram possibilitaram que as docentes levassem para a formação situações e elementos importantes das salas de aula para discutir com os aportes teóricos. As discussões teóricas em torno das questões práticas despertaram o desejo de mudanças e de qualificação das intervenções nas salas de aula.

Para recomençar as ações, após o estudo do mapeamento das obras, cada docente realizou diagnóstico da progressão da aprendizagem das crianças de sua turma e com o grupo pensamos em formas de registrar a progressão do ensino. Desse modo, nossos esforços se voltaram ao que desejávamos saber sobre os conhecimentos das crianças (o que já sabiam e o que necessitavam aprender), sobre o contexto das salas de aula e sobre a melhor forma de interação das crianças entre elas mesmas; para isso, fomos estabelecendo objetivos específicos visando à intencionalidade das nossas atividades.

De posse dessas informações, como grupo, pensávamos em estratégias didáticas a serem postas em ação por meio de sequências didáticas. Nesse sentido foram elaboradas no grupo de estudos três sequências didáticas para as turmas do 1º ao 3º ano. Para isso, tomamos como embasamento as orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

As atividades pensadas para as sequências foram ancoradas no acervo de literatura infantil disponível na escola e oferecidas às turmas de acordo com o que cada docente estabeleceu em termos de objetivos. Os dados resultantes dessa intervenção foram registrados pelas docentes em seus diários de classe para posterior discussão no grupo de formação.

A escolha dos livros de literatura usados nas sequências didáticas se baseava em dois critérios: as percepções docentes sobre as necessidades de cada turma e

a obra fazer parte do acervo complementar do Programa Nacional do Livro Didático – Obras Complementares (BRASIL, 2009). Assim, foram selecionadas as seguintes obras: a) Bichionário, b) Cachinhos Dourados e os Três Ursos, e c) Pêssego, Pêra, Ameixa no Pomar.

O livro escolhido pela professora Rosa Amarela para elaboração da sequência planejada para o primeiro ano foi Bichionário (MACHADO, 2010), obra na qual o autor, a partir de pequenos poemas, convida os pequenos leitores a brincar com as rimas e a descobrir o alfabeto.

Para a turma do segundo ano, a professora Rosa Vermelha escolheu a obra Cachinhos Dourados e os Três Ursos (ASKEW, 2011), pois ela levou em consideração a oportunidade de poder trabalhar com base nessa obra com gêneros textuais diversos. Nesse caso, foi trabalhado o gênero carta, com o pedido de desculpas de Cachinhos ao Urso, por ela ter comido o mingau do animal.

Para a turma do terceiro ano, a professora Rosa Branca elaborou a sequência didática ancorada no livro Pêssego, Pêra, Ameixa no Pomar (AHLBERG, 2007), que traz uma surpresa a cada página, com um pequeno segredo para o leitor desvendar, os segredos do pequeno-grande pomar. Ao retomar os registros do diário de campo, percebo que as sequências didáticas foram organizadas com atividades integradas oportunizando discussões sobre os objetivos de ensino, buscando garantir a consolidação dos direitos de aprendizagem e, ainda, sistematizando, intervindo, aprofundando e retomando questões relativas aos conteúdos, despertando a confiança das crianças em suas produções.

Por pertencer ao grupo de docentes e conhecer um pouco da realidade das turmas atendidas por elas, em alguns momentos do percurso tive medo de não mobilizar as professoras para que as noções discutidas tivessem seguimento em sala de aula, sobretudo, porque a formação só teria sentido se as docentes compreendessem a importância do que estava sendo estudado e centrassem o olhar sobre o ensino e sobre a aprendizagem. Meu medo se centrava na premissa do não: medo de não conseguir mobilizar as docentes, medo de não atender as necessidades das crianças e medo da formação não colaborar para que os conteúdos fossem organizados em sequências didáticas.

Assim, ao retomar os registros que fazia no diário de campo, vejo nele registrado minhas angústias e impressões em relação ao percurso formativo, pois eu considerava importante que as docentes percebessem o processo de aprendizagem

como algo que demanda contínua organização e reorganização, construção e reconstrução, elaboração e reelaboração para que a aprendizagem seja efetiva.

A partir do uso das sequências didáticas e dos dados delas decorrentes, os avanços e as dificuldades das crianças foram discutidos na continuidade das reuniões de planejamento compartilhado, na escola, no decorrer do segundo semestre do ano de 2015.

No ano 2016, por questões administrativas da Secretaria Municipal de Educação e Desporto, o espaço de discussões foi bruscamente reduzido e não pudemos mais contar com as reuniões semanais, com horário e dia definidos. Em razão disso, nossas discussões ficaram prejudicadas, porém, conseguimos manter o espaço formativo das reuniões pedagógicas na escola, que passaram a ser quinzenais e feitas após o término do dia letivo. Paulatinamente fomos encontrando modalidades formativas remotas, como uso de meios digitais e conversas na brinquedoteca e nos momentos de intervalo.

As atividades mais direcionadas de intervenção do projeto passaram a ser acompanhadas somente na turma de 3º ano. Outro aspecto importante a ser destacado foi que, mesmo após o cancelamento do tempo destinado às discussões e ao planejamento, a docente do 3º ano, professora Rosa Branca, se disponibilizou a onerar seu tempo livre para estudo, discussão e elaboração das intervenções, o que passou a ser realizado aos finais de semana ou no período noturno.

A reformulação da sequência didática manteve o livro base (Pêssego, Pêra, Ameixa no Pomar), com o gênero estudado (poema), bem como a obra de Nemirovsky (2002), sobretudo por esta preconizar o planejamento das atividades a partir do tipo de texto, das propriedades do sistema de escrita alfabética a serem trabalhadas e em módulos. A sequência didática, conforme explica Nemirovsky (2002, p. 35), é composta por um amplo conjunto de elementos com continuidade e relações recíprocas entre si, pois, “para cada propriedade do tipo do texto selecionada, projetamos várias situações didáticas diferentes e o mesmo fazemos quanto às propriedades do sistema de escrita, integrando-as em uma sequência didática.”

Nessa reformulação consideramos a consolidação da aprendizagem e a forma de avaliação das ações realizadas pelas crianças. Em um primeiro momento, a avaliação ocorreu de forma oral, com o grupo de crianças, e, posteriormente, de forma escrita. A intencionalidade da avaliação oral foi a de observar o que as crianças leram, do que mais gostaram e o que aprenderam com a atividade. Na

avaliação escrita, propusemos a escrita de uma narrativa de texto livre e voltamos nosso olhar para o uso do vocabulário tentando perceber a ocorrência de ampliação do repertório lexical, a grafia correta das palavras e, ainda, a ordenação da estrutura textual.

Vale lembrar que é importante, na elaboração de uma sequência didática, que as docentes tenham clareza a respeito dos saberes das crianças e do que elas ainda necessitam descobrir. Deste modo, retomo as ideias de Zabala (1998) quando discorre sobre a necessidade de termos especial interesse no planejamento de situações de aprendizagem e de sequências didáticas que sejam universais, pois a distância de níveis de alfabetização ou de idades é muito comum nas classes de alfabetização das escolas públicas. Portanto, as ações docentes propõem situações realizáveis com qualquer criança ou grupo de crianças.

Ao final de cada etapa, evidenciamos que, em razão das diferenças de cada aluno, os resultados não foram os mesmos. Contudo, em maior ou menor grau, os progressos foram evidenciados nas etapas de avaliação individual do processo, sendo percebidos avanços nos direitos referentes à participação em situações de leitura/escuta, produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes, em uma faceta interativa e sociocultural. (SOARES, 2012)

Os avanços relacionados à análise linguística foram percebidos principalmente nos direitos que preconizam a identificação de semelhanças sonoras em sílabas e em rimas, o reconhecimento de que as sílabas variam quanto às suas composições, e o domínio das correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro. No que se refere ao eixo produção de textos escritos, a grande maioria dos alunos conseguiu organizar sua produção textual estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular as ideias e os fatos, apresentando o texto em parágrafos, com pontuação adequada.

No decorrer do segundo semestre de 2016, emergiu a proposta de ampliarmos o projeto de intervenção com o mapeamento de outras obras. Diante disso, o grupo de docentes optou pela leitura que compõem a trilogia das Didáticas da Alfabetização de Ester Grossi (1990), a saber: Didática do Nível Pré-Silábico, Didática do Nível Silábico e Didática do Nível Alfabético.

A escolha da trilogia se alicerçou no mesmo mote das obras anteriores: a premissa do embasamento na teoria da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999). Buscando manter a organização de leitura e mapeamento,

catalogamos as atividades da obra “Dinomir, o gigante” (GROSSI, 2009). A obra é baseada na trilogia das Didáticas e objetiva a alfabetização de crianças respeitando o eixo (apropriação do sistema de escrita alfabética) com o qual trabalhamos nas produções anteriores.

No contexto da obra, a autora de “Dinomir, o gigante” utiliza textos produzidos pelos alunos e um glossário alfabetizador que contém as principais palavras da história, tais como: Dinomir, ônibus, guarda-chuva e amiguinho (em desenhos e em palavras com fonte bastão e com fonte cursiva). A finalidade é a memorização global e o desenvolvimento da capacidade de ler e/ou escrever os vocábulos.

O enfoque nas atividades dessa obra sobreveio ao uso dos jogos, elaborados a partir do glossário alfabetizador. Dentre outras atividades, a partir do glossário, foi construído pelas crianças um conjunto de cartas para três jogos: lince, mico e memória. Tais jogos foram construídos de forma conjunta e o acompanhamento dos resultados foi realizado por meio de fichas didáticas nas quais foram registradas as respostas das crianças e as percepções da professora.

O acesso aos registros realizados pela professora sobre o uso de jogos na sala de aula revelou, na ocasião, indicadores de existência de colaboração entre os pares, pois as crianças envolvidas nas situações de jogo intencionavam atingir objetivos comuns, sempre negociados coletivamente e despertando sua confiança, sendo estas tomadas como a força positiva do grupo.

Também foram percebidos avanços relacionados a uma maior desenvoltura na leitura, a uma menor incidência de erros ortográficos nas produções textuais e nos ditados, e ao aumento da participação em interações orais na sala de aula (questionando, sugerindo, argumentando e respeitando a fala dos colegas). Os registros socializados pela docente durante as reuniões apontavam para o aumento dos acertos e da progressão na aprendizagem após o uso dos jogos como ferramenta auxiliar, sobretudo, por dois fatores: pela confiança em si mesmo que as crianças adquiriram e por serem encorajadores para a leitura e a escrita.

Olhando para o contexto do projeto de intervenção no decorrer do triênio 2014/2016, é relevante destacar que, para correr os riscos inerentes ao projeto, foi necessário coragem e engajamento das docentes, sobretudo, porque sem elas as ações não seriam possíveis.

Contudo, as inquietudes e os desafios não se esgotaram nesse momento de finalização, ao contrário, originaram o objeto de pesquisa com novas inquietudes e outros desafios. Triangular os saberes entre a pesquisa, o ensino e a aprendizagem

no decorrer do percurso do projeto de intervenção fizeram-me pensar sob a perspectiva do que não foi dito, do que não foi discutido, do que não foi observado: as (trans)formações prático-teóricas e sua reverberação no desenvolvimento profissional docente.

Após a finalização do projeto de pesquisa Obeduc-Pacto/Capes-Geale e do projeto de intervenção por mim desenvolvido, no início do ano letivo de 2017, as formações na escola, de certo modo, permaneceram e foram realizadas informalmente entre os pares em momentos variados: durante o recreio, via *WhatsApp* ou nos intervalos entre um turno e outro, demonstrando um itinerário multifacetado da formação. Mais tarde, foram retomadas em reuniões pedagógicas que passaram a ocorrer no segundo semestre de 2018.

Reconheço que as condições e os meios criados pelo grupo de docentes não são os ideais, sobretudo por serem realizados em locais com muito barulho (sala de professores, sala de aula e sala de brinquedoteca) ou à distância, via uso das tecnologias digitais, em horários destinados ao lazer, deslocamento ou vida familiar (em casa, nos finais de semana, no transporte coletivo, entre outros). Contudo, a sua pré-disposição em estudar e discutir questões durante o recreio demonstra a importância das trocas, mesmo quando os quinze minutos deveriam ser destinados exclusivamente ao descanso. Fazendo uso da tecnologia para fins educativos, as conversas de aplicativo de mensagens pelo telefone celular tornaram-se um mecanismo formativo, ou, ao menos, um canal útil e esclarecedor de dúvidas e combinações. Reconheço que nada supera a qualidade de encontros presenciais, pois, por maior que fosse nosso desejo, era inevitável que as discussões ficassem muitas vezes sem respostas.

Nossa resistência se caracterizou por um desejo de mudança em nossa formação. Sentimos que não agregamos mais docentes à nossa proposta justamente pelo desgaste que causava, visto que não tínhamos nenhuma redução de carga horária ou de tempo destinado para o estudo, mesmo que nossos encontros evidenciassem o desejo de desenvolvimento profissional. O que sentíamos era a pouca valorização por parte dos segmentos administrativos. Em raros momentos, devido à excessiva pauta administrativa que se impõem, alguns minutos são destinados para discussões no decorrer da reunião pedagógica geral, que ocorre mensalmente. Ou, ainda, rapidamente após o conselho de classe, que tem encontro trimestral.

Por fim, é importante registrar que as discussões mais significativas para a formação ocorreram no período estabelecido de 45 minutos, tempo destinado semanalmente ao brincar dos pequenos na sala da “brinquedoteca”, ou nos dias de chuva intensa, nos quais poucos alunos se faziam presentes. Nesses momentos, as professoras do grupo de formação reuniam-se para estudar, conversar sobre as dinâmicas escolares, tomar decisões pedagógicas e estabelecer combinações sobre os processos de ensino.

Embora reconhecido o esforço do grupo em manter espaços para interlocuções e trocas, bem como investir em sua formação, é preciso acentuar que se precariza o trabalho docente, sobretudo porque não são asseguradas condições adequadas como a hora de trabalho pedagógico, o que deveria computar na carga horária docente.

Dessa maneira, por entre temores, fragilidades e propósitos, de forma fragmentada, o grupo iniciou uma prática formadora multifacetada enfrentando as contradições da escola na contracorrente do professor-herói (CHARLOT, 2008), sem gerar, contudo, a sensação de serem vítimas.

Os objetivos dessa seção foram os de contextualizar a história do Observatório da Educação, em termos de construção, projetos e pesquisas, reservando um pequeno espaço para revelar as circunstâncias e as condições de formação que ocorriam na escola. Considerei necessários tais elementos porque contextualizam a pesquisa e justificam a intenção de analisar como a formação de rede decorrente da interlocução entre a Universidade e a Escola Básica reverbera nas (trans)formações prático-teóricas e suas repercussões no desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras de uma escola pública da rede municipal de Pelotas.

Nas próximas subseções apresento aspectos específicos sobre a abordagem conceitual, os objetos de conhecimentos e as dinâmicas formativas estudadas e desenvolvidas com minhas colegas e professoras dos anos iniciais ao longo do projeto de intervenção que conduzi.

## 2.1 A ALFABETIZAÇÃO, O LETRAMENTO E A APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA

Esta subseção tem por objetivo abordar o tema da alfabetização. Dentre as propostas de estudo do Obeduc-Pacto estava a leitura dirigida da obra Psicogênese

da língua escrita (FERREIRO E TEBEROSKY 1999). Pelo aprofundamento do tema no âmbito do grupo da Universidade, fui incorporando estes estudos às discussões formativas na escola e assumido a teoria como posição epistemológica na condução do projeto de intervenção com as colegas, consciente de que esses momentos de compartilhamento representam nesse estudo um dos modos da interlocução entre a Universidade e a Escola Básica, pelo meu envolvimento como bolsista no grupo de pesquisa, para estudos e discussões coletivas.

Por isso, desse ponto em diante, discorro sobre a proposta de Ferreiro e Teberosky (1999) relacionada a aspectos dos níveis de desenvolvimento no processo de conceitualização do sistema alfabético de escrita pela criança. Antes disso, cabe lembrar, em breve apreciação sobre a história da alfabetização em nosso país, que o ensino da leitura e da escrita tem a centralidade na utilização de diferentes métodos. De acordo com Mortatti (2000), a palavra “método” se origina na concepção de uma forma homogênea de ensinar e considera que todos aprendem da mesma maneira, sendo necessária apenas a organização do ensino de forma sistemática pela docente.

Conforme entendo Soares (2016), um método de alfabetização é um conjunto de procedimentos fundamentados em teorias e princípios que orientam a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. A denominação dos métodos tradicionais de ensino de leitura e escrita é dividida em: métodos sintéticos e métodos analíticos (MORAIS, 2012; FERREIRO, 1985, 1999; SOARES, 2012, 2016; MANURY 2000). Resumidamente, pode-se dizer que os métodos sintéticos são aqueles que têm sua lógica de ensino e de aprendizagem em questões fonológicas, que partem de unidades menores (letras e fonemas), reconhecendo os valores fônicos das letras, passando para unidades maiores (as sílabas) e, somente após tais análises, exploram palavras, frases e textos.

A centralidade dos métodos analíticos é pautada na apresentação e no reconhecimento global das palavras e, por esse motivo, possibilitam maior compreensão da palavra escrita. No grupo dos métodos analíticos, destacam-se o método de palavração, de sentencição e o método global de contos e textos. Indiferente da orientação do método adotado, o propósito é único: a aprendizagem do sistema de escrita. Moraes (2012, p.30-31) afirma que

[...] ambos os métodos tratam a criança como um ser que concebe as unidades internas das palavras tal como o fazem os indivíduos já alfabetizados e lhe atribuem capacidades que não correspondem à verdade (...) ambos os métodos se caracterizam por um estrito controle

das correspondências som-grafia, que, cumulativamente, vão sendo apresentadas.

Desse modo, basicamente, a diferença do método sintético para o método analítico é que este último não trabalha com letras e sílabas de forma isolada. Contudo, é preciso ter a percepção de que somente a escolha de um método não garante a aprendizagem da leitura e da escrita, pois, para congregar significado, é preciso que haja a intervenção do professor.

Para além da escolha e da definição de um método a ser utilizado, é necessário considerar a realidade escolar e fazer uma seleção adequada de procedimentos pedagógicos a serem adotados durante o processo de ensino para que estes contenham intencionalidade e atendam as singularidades dos alunos. A discussão sobre os métodos de alfabetização é difícil, sobretudo pelo fato de a aprendizagem da leitura e da escrita no paradigma tradicional ser analisada como desconectada da realidade e fragmentada em seu tratamento. Assim, segundo Soares (2016, p. 35):

[...] a resposta à questão dos métodos requer que se considere não só a aprendizagem da língua escrita como um todo, mas também a especificidade de cada uma de suas facetas, as diferentes implicações metodológicas que decorrem dos princípios e teorias que esclarecem cada uma. Assim, afirma-se que a resposta à questão dos métodos é plural: há respostas, não uma resposta [...]

As reflexões postas aqui nos direcionam a pensar que os métodos vêm sendo rejeitados independentemente de seu potencial. Porém a ação de alfabetizar impõe a consideração da complexidade do processo de aprendizagem, com múltiplos procedimentos sem, com isto, necessariamente, engessar o contexto do ensino no decorrer do processo.

Nessa perspectiva, tratamos nesse espaço a alfabetização como um processo de construção do sistema de escrita alfabética (MORAIS, 2012; SOARES, 2012; 2016), que, sucintamente, incide no aprendizado das letras do alfabeto e de seu uso social como forma de comunicação. Razão pela qual é importante tomar “o sistema de escrita alfabético como um sistema de representação e não como um código” (SOARES, 2016, p.47), indo além da simples capacidade de decodificar signos e englobando também o significado destes e suas representações externas.

No quadro dessas ideias, percebe-se que os métodos não são lineares e estar alfabetizado é fundamental para que o aluno possa compreender os usos sociais da leitura e da escrita, nessa vertente, surge o letramento.

Dentro da perspectiva de alfabetização, o que significa então a palavra letramento? Letramento é um processo de inserção em uma cultura letrada, é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas e os usos sociais da leitura e da escrita (SOARES, 2012). A unificação da alfabetização e do letramento na escola promove o acesso essencial e competente do aluno ao mundo da escrita e, na busca de estratégias que efetivem o processo de aprendizagem de forma significativa, contamos, assim, com a contribuição da Teoria da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO, 1999).

A alfabetização se preocupa com o processo de aquisição da leitura e da escrita pelo indivíduo ou grupos de indivíduos. Para isso, é importante alfabetizar letrando, isto é, alfabetizar por meio da leitura de forma social, fazendo uso de diferentes portadores de texto e de diferentes gêneros textuais, os quais são sugeridos por Soares (2012): notícia de jornal; história em quadrinhos; receita (médica, culinária); lista de compras; recado; bilhete; carta; entre outros.

Nesta perspectiva, a alfabetização desenvolve-se de maneira conjunta com o letramento, desde o início da aprendizagem da escrita, além de ser avaliada de forma processual, diariamente, por meio de observações e registros sistemáticos. Embora reconheça algumas dificuldades para a sistematização dos registros, Manury (2000) defende a sua existência por considerar fundamentais para a sequenciação e o encadeamento das atividades:

[...] pode acontecer que o professor, arrastado pelas inúmeras peripécias do dia-a-dia não registre suas observações, não as escreva, deixe-se levar por intuições arriscadas, estabeleça imagens estereotipadas acerca de alguns alunos que prevaleçam sobre a observação concreta de seu trabalho, etc. Há tempos sabemos que a avaliação pode estar muito mediatizada por aspectos inconscientes do professor. Dessa forma, seria alcançada uma certa arbitrariedade nas avaliações. O antídoto diante desse risco é observação e registro sistemático. Não é possível, nem necessário, anotar tudo a todo momento, mas convém sim prever, em determinada situação de aula, registros precisos de algum aspecto determinado (MANURY, 2000, p. 226).

A preocupação com o fracasso escolar de crianças de classes populares motivou a investigação de Ferreiro e Teberosky (1999) e a constituição da Teoria da Psicogênese da Língua Escrita. Embora a Psicogênese não se constitua

o principal objeto de atenção desta Tese, aqui se apresenta uma breve análise da obra discorrendo sobre alguns aspectos amplos que a contextualiza.

A Teoria da Psicogênese da Língua Escrita, elaborada por Ferreiro e Teberosky (1999), tem como aspectos fundamentais a competência linguística da criança e as suas capacidades cognoscitivas, pois, sendo a escrita uma maneira “particular” de transcrever a fala, não se trata, então, de o professor transferir o conhecimento, mas sim, de reconstruí-lo junto com os alunos.

Para algumas crianças, mesmo que em número cada vez menor na sociedade midiaticizada em que vivemos, a aprendizagem da leitura e da escrita começa com o ingresso na escola, e são estas crianças que merecem nosso olhar diferenciado com novas formas de intervenção. Logo, essa tarefa de oportunizar o acesso à leitura e à escrita é da escola e, portanto, do professor.

A Teoria da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999) se ampara na estrutura teórico-metodológica do construtivismo de Piaget e descreve como a criança se apropria do conhecimento no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, mostrando que a sua aprendizagem segue um percurso que deve responder a duas questões: o que a escrita representa e qual o modo de construção dessa representação.

Mesmo que a criança já possua conhecimentos prévios, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, de modo geral, não ocorre de forma natural e espontânea. Esse processo necessita ser construído culturalmente e para isso é preciso da presença e da intervenção de um leitor ou de um suporte tecnológico, gradativamente, até a criança adquirir autonomia e fluência na leitura e na escrita; contudo, para chegar à leitura autônoma e fluente, a grande maioria das crianças precisa de um professor.

Assim, conforme dito, a aprendizagem da língua escrita envolve a necessidade da construção de respostas para duas questões fundamentais: O que a escrita representa? Qual é o seu modo de representação? (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999). Na busca de respostas para estas questões, as crianças passam por níveis e hipóteses e suas descobertas nos remetem a uma nova forma de ver a alfabetização, uma forma que parte da lógica de quem aprende e não mais da lógica de quem ensina.

Para esclarecer melhor a afirmação, Ferreiro e Teberosky (1999) compreendem que a criança aprende através de suas ações sobre o objeto de conhecimento, a linguagem escrita. Segundo as autoras, no processo de avanço da

aprendizagem da escrita, a criança percorre cinco níveis que a levam a se tornar alfabetizada. É necessário mencionar que a investigação para chegada a essas conclusões ocorreu por meio da realização de uma exploração com crianças de idade pré-escolar na qual as autoras solicitavam tarefas como a escrita do próprio nome, a escrita do nome de um amigo ou membro da família, a escrita de palavras habituais, a escrita de palavras que não haviam sido ensinadas e a escrita de uma oração (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999).

Os dados provenientes da investigação elucidaram características singulares de escrita produzidas pelas crianças. Tais características demonstram como a criança pensa a escrita quando está vivenciando cada um dos níveis e sua evolução até a compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética. A classificação dos níveis com base na análise das investigações das suas autoras se configura conforme apresenta o Quadro 10.

**Nível 1- hipótese pré-silábica 1:** nesse nível escrever é reproduzir os traços da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma. A criança produz riscos e rabiscos típicos da escrita que ela tem como forma básica que poderá ser cursiva ou bastão. A criança usa quase sempre os mesmos sinais gráficos e se preocupa em representar coisas diferentes de maneiras diferentes, muitas crianças consideram, por exemplo, que a palavra terá o tamanho do objeto ou da pessoa a que se refere. Neste nível a escrita não funciona como veículo de transmissão de informação, entretanto, podem aparecer tentativas de correspondência figurativa entre a escrita e o objeto referido. Por exemplo /A2MM/, para representar a palavra dedo.

**Nível 2- hipótese pré-silábica 2:** nesse nível a hipótese central é a de que, para poder ler coisas diferentes, atribuindo significados diferentes, deve haver grafias variadas. Muitas vezes, a criança pode pensar que um monossílabo não pode ser lido, por não possuir quantidade mínima de três caracteres, havendo um destaque marcante da escrita em maiúscula de imprensa sobre a escrita cursiva. Por exemplo /ABM/, para representar a palavra dedo.

**Nível 3- hipótese silábica:** Nesse nível surge a percepção de que as palavras são compostas por sílabas. A criança chega às hipóteses de que a escrita representa a fala com e sem valor sonoro. Sem valor sonoro cada sílaba corresponde a um sinal gráfico, pois qualquer letra pode ter qualquer som, não sendo necessariamente as letras da escrita correta da palavra em questão. Com a atribuição do valor sono estável emerge a construção original da criança que não pode ser atribuída a transmissão de um adulto. Por exemplo /EO/, para representar a palavra dedo.

**Nível 4 – hipótese silábico-alfabética:** neste nível ocorre a passagem da hipótese silábica para a hipótese alfabética. Fica marcada mais claramente a transição por se caracterizar pela coexistência de duas hipóteses, marcando o conflito cognitivo entre as hipóteses. Nesse nível ora a criança escreve de uma forma, ora de outra, reelaborando constantemente suas hipóteses de escrita. A criança descobre a necessidade de analisar a palavra para além da sílaba, em uma produção fonética. Por exemplo /DDO/, para representar a palavra dedo.

**Nível 5- hipótese alfabética:** neste nível pode-se considerar que a criança já compreendeu o modo de representação da escrita e apresenta uma disposição de escrever conforme fala, sendo capaz de fazer análise dos grafemas e fonemas, ficando, então a partir daí, suas dificuldades concentradas na ortografia. Por exemplo: /DEDU/ para se referir à palavra dedo.

Fonte: Elaboração da autora fundamentada em Ferreiro e Teberosky (1999)

A passagem pelos níveis de alfabetização não ocorre de forma natural, pois, para ocorrer a aprendizagem, a criança precisa testar suas hipóteses e confrontá-las com possíveis soluções, construindo situações nas quais esse confronto se transforme em avanço cognitivo, o qual exige que o professor faça a mediação entre o que o aluno está pensando e o objeto de conhecimento. Para tanto, o professor pode fazer uso de sequências didáticas como forma de organizar as atividades a serem propostas, percebendo que tal metodologia faz com que cada uma das atividades pode levar a criança a se apropriar do objeto de conhecimento, permitindo seu avanço para o nível seguinte.

O uso de sequências didáticas está previsto em alguns documentos oficiais, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e nos Cadernos de Formação do PNAIC. Ao se referir às sequências didáticas elaboradas pelos professores, Zabala (1998, p. 18) explica que, se as analisarmos buscando entender os elementos que as constituem, iremos perceber “que são *um* conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos.”

Com essa definição, o autor nos direciona a pensar que, quando o professor se apropria da lógica da elaboração de sequências didáticas, ele consegue desenvolver os conteúdos sabendo aonde quer chegar, objetivando suas intervenções e oportunizando experiências de aprendizagem mais enriquecedoras, com atividades que fujam de um trabalho mecânico ou sem sustentação.

Vale dizer que a prática docente e a formação profissional do professor alfabetizador requerem, além da atualização por meio da formação continuada, ações comprometidas com a efetivação da aprendizagem da leitura e da escrita por meio das práticas de letramento, direcionando o aluno a ter consciência do que já sabe e do que necessita aprender, proporcionando intervenções de forma a ensinar os conteúdos, sem torná-los fáceis demais, a ponto de não representarem um desafio ou, difíceis demais, a ponto de não conseguir realizá-los. Do sucesso do aluno depende também o sucesso do professor.

Dessa maneira, essa seção objetivou descrever aspectos importantes da Teoria da Psicogênese da Língua Escrita por estes serem necessários para o entendimento por parte das docentes de seus aspectos construtivos e de como a

criança se torna alfabetizada, sem esquecer que a Psicogênese da Língua Escrita é uma teoria psicolinguística sobre o processo individual de aprendizagem da escrita alfabética, e não uma metodologia de ensino.

A partir dessa discussão, a próxima subseção discorre e apresenta o conjunto de sequências didáticas que foram planejadas, aplicadas e discutidas entre as professoras participantes, intermediado pelo projeto de intervenção e pela interlocução entre a Universidade e a Escola Básica.

## 2.2 AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS ELABORADAS

No âmbito do projeto de intervenção, após realizada as análises do primeiro conjunto de materiais de formação (KAUFFMAN, 1994, 1995, 1998; NEMIROVSKY, 2002), os dados mapeados foram socializados em reuniões pedagógicas e, posteriormente, de forma compartilhada, foram elaboradas e aplicadas as sequências didáticas nas turmas do primeiro ao terceiro ano. Vencida essa etapa, os mapeamentos tiveram prosseguimento com foco na trilogia sobre a “Didática da Alfabetização”, produzida em três volumes por Esther Pillar Grossi (1990 1v, 1990 2v, 1990 3v) e na obra “Dinimir, o gigante” (GROSSI, 2009) produzida pelo Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA). O estudo assumiu essa direção pela necessidade de resgatar o caráter didático no processo de alfabetização nos anos iniciais.

Para além da análise documental, foram realizadas a elaboração e a aplicação de sequências didáticas com as atividades encontradas; o registro dos avanços individuais observados na aprendizagem dos alunos, por meio de testagens de escrita; a coleta de relatos dos alunos a respeito das intervenções realizadas; a escrita de relatório com as atividades e os resultados atingidos.

Considerando que os registros subsidiam a sequenciação lógica da elaboração das atividades, são eles que também possibilitam a conexão entre os objetos de conhecimento/conteúdos com maior significado. Vale dizer que o melhor “caminho” para o sucesso da aquisição da leitura e do sistema de escrita pelos alunos é a articulação de conhecimentos e procedimentos baseados em diferentes teorias e uma prática docente que integre o desenvolvimento de habilidades e competências que são imprescindíveis para a sua aprendizagem e para o desenvolvimento do uso competente da língua escrita nas práticas sociais (MANURY, 2000).

O projeto de intervenção que conduzi visou auxiliar as professoras das classes de alfabetização em sua prática docente e na sua formação continuada, bem como na exploração e utilização de materiais impressos com a intencionalidade de subsidiar o processo de ensino de leitura e escrita em salas de aula do 1º ciclo de alfabetização. Os materiais coletados foram utilizados como ferramentas e referenciais para o processo de leitura e escrita, sem a intenção de invalidar ou invadir as ações do professor, nem tampouco ultrapassar as dimensões interpessoais entre professora e alunos. Vale dizer que a escola, fazendo uso da linguagem comunicacional para a transformação das relações educativas, promove o envolvimento e a intervenção dos educadores de forma a qualificar as relações e ações no ambiente escolar.

Tais fatores demonstram que estamos inseridos em uma sociedade em mudanças e, na tentativa de ruptura com a lógica reprodutora de saberes, o professor se encaminha para a contextualização dos conhecimentos em sua prática, articulando-a com a teoria. Um dos desafios postos para a reflexão sobre a prática docente refere-se à formação de professores e ao compromisso com a formação dos alunos, o qual pode ser concretizado por meio de propostas inovadoras de educação, em que a prática docente é pensada em uma concepção de educação que vise à aprendizagem ativa e autônoma do aluno.

A intenção ao desenvolver o projeto com as colegas, na escola, não foi a de desenvolver uma metodologia de ensino subentendendo que as demais sejam inadequadas ou inferiores, mas, sim, desenvolver metodologias que respeitassem as concepções das crianças sobre a escrita e a leitura e, também, as singularidades das práticas docentes. Por isso, como grupo, procuramos seguir as orientações de Dolz e Schneuwly (2004) sobre a estrutura base da sequência didática, conforme segue:



Fonte: DOLZ; SCHNEUWLY (2004, p. 98).

É importante dizer que as propostas planejadas nem sempre contemplaram todos os aspectos indicados pelos autores para cada uma das etapas. Desse modo, pode-se dizer que as Sequências Didáticas planejadas pelas docentes demonstram seu processo de apropriação conceitual e de aplicação didática. Entretanto, mantivemos a denominação Sequência Didática por ter sido esta a forma como nomeávamos a organização didática projetada.

### 2.2.1 A Sequência Didática elaborada para os 1º anos

A Sequência Didática pensada para os 1º anos traçou os seguintes objetivos de linguagem oral: ampliar o vocabulário, realizar relatos de experiência, realizar leitura não convencional (uso de sombras), localizar informações explícitas lidas pela professora e estabelecer relações lógicas entre a temática do texto lido.

Para a linguagem escrita, objetivou a produção espontânea de desenhos e escrita, a identificação e diferenciação de letras, números e símbolos, a identificação e escrita de seu nome e dos colegas, a classificação de nomes com base na letra inicial, o reconhecimento da ordem alfabética, a escrita de palavras conhecidas, a identificação de semelhanças sonoras entre sílabas e palavras, o reconhecimento da variação silábica de acordo com a sua composição e quanto ao número de letras e sílabas e a compreensão da correspondência entre as letras ou grupos de letras e seu valor sonoro de modo a escrever palavras, frases e textos.

No eixo oralidade, as atividades previam a participação nas interações orais na sala de aula e a descrição de cenas e situações nos diálogos estabelecidos.

A organização da sequência didática seguiu a orientação dos módulos:

**Apresentação da situação:** Expor aos alunos a continuidade das atividades com relação às letras, os seus sons e sua ordem no alfabeto. Falar à turma que o livro da semana será “**Bichionário**”, fazendo alusão ao dicionário e ao seu uso. Exposição sobre a realização de atividades de escrita semelhantes às já realizadas.

**Produção inicial:** Leitura do livro para a turma e com a turma, com os alunos dispostos em círculo; exploração da capa, autor e ilustrador; e exploração oral de outros animais que começassem com a mesma letra.

**Módulo 1:** Em grupos de quatro a seis alunos, serão realizadas as seguintes atividades, que levam em consideração os direitos de aprendizagem do eixo Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e das obras A e B.

**A)** Com a palavra escrita, a criança deverá realizar o desenho correspondente inferindo a relação entre palavra e desenho, com a leitura da palavra, diferenciando-os (direitos de aprendizagem considerados: 3,4,7).

Figura 01- Atividade A

ATIVIDADE - A

Vamos desenhar o que está escrito!!

ARANHA	BEM-TE-VI	CORUJA	DINOSSAURO	ELEFANTE	FORMIGA	GIRAFÁ	HIPOPOTAMO
IBIS	JABUTI	LEÃO	MORCEGO	NAJA	ONÇA	PORC0- ESPINHO	QUATI
RÁ	SAPO	TATU	URUBU	VEADO		ZEBRA	

**B)** Com auxílio das letras móveis, montar o nome dos animais em cima da mesa, em pequenos grupos, e depois escrevê-las nos quadros, ao lado da sua sombra (direitos de aprendizagem considerados: 2,3,7, 8, 9, 10, 11, 12, 15).

Figura 02- Atividade B

ATIVIDADE - B

AUTO-DITADO: DE QUEM SÃO AS SOMBRAS?

	<input type="text"/>		<input type="text"/>
	<input type="text"/>		<input type="text"/>
	<input type="text"/>		<input type="text"/>

**C)** Com as palavras escritas em cartões, mostrá-las uma de cada vez permitindo inferências sobre o que estaria escrito. Oralmente indagar sobre características do animal correspondente. Fazer as seguintes perguntas: quantas letras têm? Com qual letra começa? Com qual letra termina? Em quantos pedaços – sílabas podemos dividi-la? Após as perguntas, completar o quadro, palavra após palavra (direitos de aprendizagem considerados: 7, 8, 9, 10, 11, 12, 15).

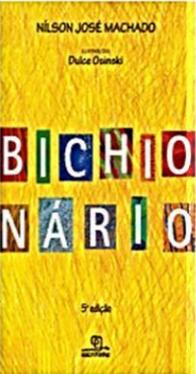
Figura 03- Atividade C

ATIVIDADE - C				
COMPLETA A TABELA				
PALAVRA	QUAL A PRIMEIRA LETRA?	QUAL A ÚLTIMA LETRA?	QUANTAS LETRAS TEM AO TODO?	QUANTAS SILABAS TEM A PALAVRA?
ARANHA				
DINOSSAURO				
ELEFANTE				
GIRAFÁ				
RA				
JABUTI				
LEÃO				
MORCEGO				
ONÇA				
QUATI				
TATU				
URUBU				
VEADO				
ZEBRA				

## Módulo 2

**D)** Escolha pela turma de dez animais que façam parte do livro Bichionário. Escrevê-los no quadro, deixando o registro durante a realização do exercício. A professora realizará o ditado de forma aleatória à escrita no quadro. Os alunos deverão descobrir onde está a palavra e copiar no número correspondente. (direitos de aprendizagem considerados: 1, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 15).

Figura 04- Atividade D

ATIVIDADE - D		
DITADO DO BICHIONÁRIO!		
1-	6-	
2-	7-	
3-	8-	
4-	9	
5-	10-	






**E)** Lembrar oralmente da ordem alfabética. Elencar o nome de todos os colegas da turma também oralmente. No grande grupo, elencar os nomes na ordem alfabética e depois escrevê-los na folha ao lado do nome de cada animal do livro (direitos de aprendizagem considerados: 1, 2, 3,4,14, 15).

Figura 05- Atividade E

ATIVIDADE - E			
OS NOMES DA NOSSA TURMA E O BICHIONÁRIO!			
ARANHA		ONÇA	
BEM-TE-VI		PORCO- ESPINHO	
CORUJA		QUATI	
DINOSSAURO		RÃ	
ELEFANTE		SAPO	
FORMIGA		TATU	
GIRAFÁ		URUBU	
HIPOPÓTAMO		VEADO	
ÍBIS		XUÊ- GUAÇU	
JABUTI		ZEBRA	
LEÃO		K	
MORCEGO		W	
NAJA		Y	

### Módulo 3

F) Identificar os animais que estão presentes no livro e quais são os intrusos. Identificar a letra inicial de cada um ligando-a corretamente (direitos de aprendizagem considerados: 2, 3, 10, 14, 15).

Figura 06- Atividade F

ATIVIDADE - F

TE LIGA! VAMOS LEVAR O BICHO ATÉ SUA LETRA INICIAL! DEPOIS CIRCULAR OS INTRUSOS, AQUELES QUE NÃO ESTÃO NO BICHIONÁRIO!

U  
J  
F  
N

G) Hora da música: Dança dos bichos.

[https://www.youtube.com/watch?v=ufTSWLD\\_on4](https://www.youtube.com/watch?v=ufTSWLD_on4)

Figura 07- Atividade G

Essa é a dança dos bichos  
 Palma, pata, pé, pé, pé  
 Essa é a dança dos bichos  
 E aí, que bicho você é?



H) Confeção de máscaras de animais para teatro.

Figura 08- Atividade H



Imagem meramente ilustrativa

I) Uso da brinquedoteca com os fantoches das letras do alfabeto.

Figura 09- Atividade I



### Produção final

J) Construir com o grupo o bichonário individual. Cada criança produzirá o seu, com a ajuda da professora, para uma exposição para a comunidade escolar.

Figura 10- Atividade J



### 2.2.2 A Sequência Didática elaborada para os 2º anos

A Sequência Didática que o grupo pensou para as turmas dos segundos anos traçou como objetivos de linguagem oral ampliar o vocabulário, realizar leitura de textos narrativos, reconhecer e compreender textos lidos, localizar informações explícitas lidas pelo professor ou colegas e estabelecer relações lógicas entre as partes de um texto.

Para a linguagem escrita, foi sugerido que se ampliasse o mapeamento sobre a compreensão da correspondência entre letras e seu valor sonoro de modo a escrever palavras e textos, sobre a introdução e compreensão das dificuldades ortográficas, sobre a identificação de verbos, sobre a segmentação das palavras e sobre a escrita de palavras e textos corretamente.

Para centrar o olhar sobre a produção de textos escritos, o grupo estabeleceu como meta a escrita de pequenos textos com ajuda de escriba, a utilização de vocabulário diversificado adequado ao gênero em estudo, a organização do conteúdo textual e a utilização de pontuação adequada. Para o eixo oralidade, foi prevista a participação das interações orais na sala de aula, a descrição de pessoas, de cenas e de situações e a narração de história com início, meio e fim. As primeiras atividades foram pensadas conforme seguem:

**Apresentação da situação:** Expor aos alunos a continuidade do trabalho com o projeto “O carteiro chegou”, com ênfase na história Cachinhos Dourados e os Três Ursinhos e com o gênero textual carta.

**Produção inicial:** Leitura deleite: O carteiro chegou. Exploração da capa, autor e ilustrador da obra, logo após, leitura do livro “Cachinhos Dourados” para a turma e com a turma, com os alunos dispostos em círculo. Exploração oral do texto.

**Módulo 1:** Com os alunos dispostos em círculo, serão realizadas as atividades que seguem, levando em consideração os direitos de aprendizagem do eixo Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e das obras A (direitos 8 e 9), B (literário, narrativa) e C (projeto carta-epistolares).

**K)** Com base na leitura realizada e na imagem exposta, os alunos irão escrever algumas características dos personagens em forma de lista, frases ou um pequeno texto (direitos de aprendizagem considerados: 3, 5, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15).

Figura 11- Atividade K

**ATIVIDADE - K**

NOME: \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_ 2º ano \_\_\_\_\_

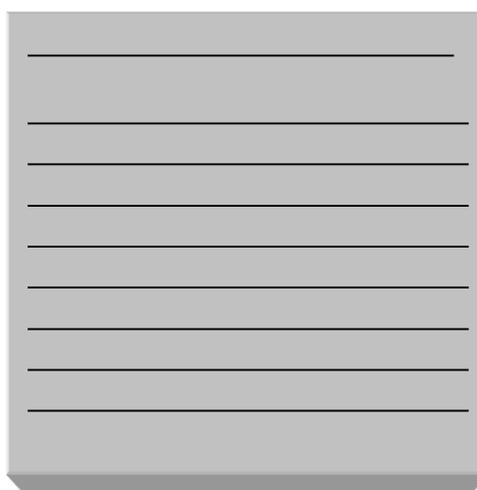
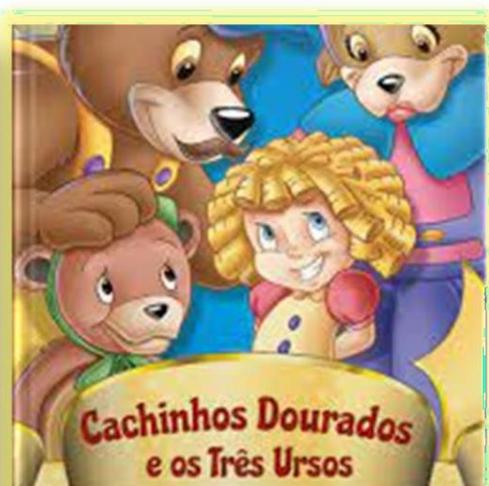
**Pré Atividade: Leitura do livro " Cachinhos Dourados e os Três Ursos"**

**QUE CARACTERÍSTICAS ACHAS QUE TEM OS PERSONAGENS? VAMOS ESCREVER!**



L) Após a realização da primeira tarefa, será feito o reconto da história, listando palavras que aparecem no texto, escrevendo-as logo após (direitos de aprendizagem considerados: 7, 8, 10, 12, 13, 14, 15).

Figura 12- Atividade L



**M)** Como o gênero textual é carta, em grupo, vamos listar no quadro palavras que devem ser usadas para escrever uma carta de pedido de desculpas. Todos devem completar o quadro escrevendo as palavras selecionadas (direitos de aprendizagem considerados: 5, 6, 7, 8, 9, 13, 14, 15).

Figura 13- Atividade M

ATIVIDADE - M

**ESCREVE TODAS AS PALAVRAS QUE LEMBRAS DA HISTÓRIA**



---



---



---



---

## Módulo 2

**N)** De forma aleatória, realizaremos uma lista de palavras para escrever a carta do pedido de desculpas. Escrevê-las no quadro e solicitar aos alunos que coloquem em ordem alfabética no banco de palavras (direitos de aprendizagem considerados: 3,6,7, 8, 10, 13, 14, 15).

Figura 14- Atividade N

ATIVIDADE - N-O

**BANCO DE PALAVRAS.**

**VAMOS ESCREVER UMA CARTA DA CACHINHOS DOURADOS PARA OS TRÊS URSOS, COM UM PEDIDO DE DESCULPAS. QUE PALAVRAS USAREMOS?**


O) Após escrever as palavras, vamos explorar os elementos que devem conter em uma carta para que ela chegue ao seu destino e realizar o registro da explosão de ideias (direitos de aprendizagem considerados: 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15).

Figura 15- Atividade O

The image shows a handwritten letter on the left and a worksheet on the right. The letter is addressed to 'Sr. e Sra. Urso' and 'querido Ursinho'. The text describes a situation where the sender's mother got angry because the sender ate a cookie from the bear's house. The sender's father is going to fix the chair. The letter ends with 'Um beijo, Cachinhos Dourados' and a postscript about a birthday party with gelatin and a cake. The worksheet on the right is titled 'ATIVIDADE - O' and asks 'O QUE ACHAS QUE DEVE TER UMA CARTA PARA QUE CHEGUE AO SEU DESTINO? VAMOS LISTAR?'. It has five blank lines for listing items and a large box labeled 'DESENHA TUA CARTA' for drawing the letter.

P) Descobrir as palavras “escondidas” dentro de outra e desmembrá-las (direitos de aprendizagem considerados: 3,6,7, 8, 10, 13, 14, 15).

Figura 16- Atividade P

The image shows a worksheet for activity P on the left and a list of lines on the right. The worksheet is titled 'CACHINHOS DE OURO' and features a cartoon bear playing a drum and a girl with braids. The text is a poem about a girl with blonde braids who got lost in a forest and was confused by bears. The worksheet includes a 'Música' logo and the author's name 'Francis Rodrigues Pinto'. The list of lines on the right is a vertical stack of ten horizontal lines for writing.

**Q)** Os alunos devem identificar em uma tabela: a maior palavra, a menor, as palavras iguais, as palavras com o mesmo número de letras, as que terminam com a mesma letra e as que começam com a mesma letra (direitos de aprendizagem considerados: 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15).

Figura 17- Atividade Q

ATIVIDADE - Q			
PINTA			
A PALAVRA MAIOR	URSO	URSINHO	CAMA
A PALAVRA MENOR	CASA	CACHINHOS	MINGAU
AS PALAVRAS IGUAIS	CADEIRA	CADEIRA	COCEIRA
AS PALAVRAS COM O MESMO NÚMERO DE LETRAS	MANHÃ	MAMÃE	MENINA
AS PALAVRAS QUE TERMINAM COM A MESMA LETRA	FRIO	QUANDO	FLORESTA
AS PALAVRAS QUE COMEÇAM COM A MESMA LETRA	URSA	URSINHO	URSO

**R)** Teatro – com a turma dividida em dois grupos, a tarefa será encenar a história Cachinhos Dourados e os Três Ursinhos narrada por um dos componentes do grupo, ou pela professora. O figurino e cenário serão feitos com materiais reciclados ou conforme o grupo decidir. A apresentação poderá ser feita para as demais turmas participantes do projeto.

Figura 18- Atividade R



## Produção final

**S)** A culminância da sequência didática será a troca de cartas com os colegas da turma, colocando sua opinião a respeito da história, e, posteriormente, se dará continuidade a esse intercâmbio por meio do projeto correspondência entre turmas do 2º ano.

Figura 19- Atividade S



### 2.2.3 A Sequência Didática elaborada para os 3º anos

Para a terceira e última sequência desse início de atividades, proposta para o terceiro ano, as docentes estabeleceram para a linguagem oral os objetivos de ampliar o vocabulário, realizar leitura de textos, compreender textos lidos por outra pessoa, localizar informações explícitas em diferentes textos ou temáticas e interpretar frases e expressões com autonomia.

Para a exploração da linguagem escrita foi prevista a escrita de palavras e textos corretamente, a identificação de rimas e sílabas tônicas, a identificação de verbos, a percepção da existência de encontros vocálicos e consonantais e a utilização do dicionário em sala de aula.

Para a produção de textos escritos foi sinalizada a necessidade de trabalhar, nas atividades, a escrita de pequenos textos sem ajuda de escriba, a utilização de vocabulário diversificado e adequado ao gênero em estudo, a organização do conteúdo textual, a utilização de pontuação adequada e a revisão autônoma do texto escrito identificando as dificuldades, quando houvesse.

No eixo oralidade foi prevista a participação em interações orais na sala de aula, a descrição de pessoas, cenas e situações e a narração de história com início, meio e fim.

**Apresentação da situação:** Expor aos alunos o trabalho a ser realizado com o livro “Pêssego, pêra, ameixa no pomar”, expondo que serão trabalhadas as rimas, assim como nos versos vistos anteriormente.

**Produção inicial:** Exploração da capa, autor e ilustrador da obra. Com os alunos expostos em duplas, realizar a leitura do livro. Explorar oralmente o texto lido e o conhecimento sobre rimas. Retomada sobre o nome dos personagens e realização da escrita de uma lista.

### Módulo 1

Com os alunos dispostos em duplas, serão realizadas as atividades que seguem, levando em consideração os direitos de aprendizagem do eixo Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética no contexto do PNAIC e da obra C, mais especificamente a narrativa - gênero literário - com os conteúdos/temas para reflexão: gramática, ortografia, pontuação e linguística textual. Objetiva-se aprimorar a escrita, verificando, se o aluno é capaz de escrever de cor palavras, mesmo com erros ortográficos, formulando hipóteses.

**T)** Após explosão de ideias sobre a história, os personagens e o contexto rimado, solicitar que as crianças anotem, na tabela, as palavras que aparecem na história que são desconhecidas ou pouco usuais no nosso dia-a-dia. Vencida a primeira etapa, na segunda coluna, colocar o que acha que significa a palavra e, na terceira coluna, com auxílio do dicionário, anotar o seu real significado, comparando em dupla com o que foi escrito anteriormente, ratificando ou refutando o significado escrito. Nesta atividade será relido o texto para que as crianças possam selecionar as palavras (direitos de aprendizagem considerados: 3, 6, 7, 8, 10, 13, 14, 15).

Figura 20- Atividade T

ATIVIDADE - T		
Ampliando o nosso vocabulário		
Vamos anotar todas as palavras que aparecem na história e que nós desconhecemos, caso não haja palavras desconhecidas, vamos listar palavras pouco usadas por nós!		
Palavra	O que penso que significa	Qual seu significado

## Módulo 2

**U)** De forma aleatória, o livro será aberto em uma página. O trecho será lido em voz alta por um aluno ou pela professora. Logo após, as crianças deverão escrever o que lembrarem. A intencionalidade da atividade é estimular a memória auditiva, além de exercitar a escrita de palavras de cor (direitos de aprendizagem considerados: 5, 6, 7, 12, 13, 14, 15).

Figura 21- Atividade U

ATIVIDADE - U

**ESCRITA ATRAVÉS DE DITADO**

Ouve com atenção o trecho da história que vamos ler. Depois escreve o que lembrares do que foi lido da forma como souberes



---

---

---

---

---

**V)** Após nova exploração da capa do livro, solicitar a todos que, a partir da imagem, escrevam sua própria história. Neste exercício serão observados aspectos de produção textual, grafia correta de palavras, criatividade, percepção e memória visual (direitos de aprendizagem considerados: 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15).

Figura 22- Atividade V

ATIVIDADE - V

A CAPA DO LIVRO TRAZ VÁRIAS INFORMAÇÕES.  
Olha atentamente e escreve tua própria história!



---



---

---

---

---

---

**W)** Trabalho em grupo visando a formação correta dos versos partindo dos mesmos fatiados. Nesta atividade, além do trabalho em grupo, serão avaliados aspectos referentes à elaboração das rimas para a conclusão do texto. Após terminar a montagem dos versos, confeccionar um cartaz com a história fatiada completa (direitos de aprendizagem considerados: 5,6,7,12, 13, 14, 15).

Figura 23- Atividade W

ATIVIDADE - W	
Versos fatiados misturados para que os grupos se reúnam e formem o texto	
PÊSSEGO, PERA, AMEIXA NO POMAR E EU VEJO O PEQUENO POLEGAR	
PEQUENO POLEGAR ESTÁ NA PRATELEIRA E EU VEJO A VELHA COZINHEIRA	
A VELHA COZINHEIRA ACENDEU UMA VELA E EU VEJO A TAL DA CINDERELA	
CINDERELA ESPANA OS BABADINHOS E EU VEJO OS TRÊS URSINHOS	
OS TRÊS URSINHOS ESTÃO CAÇANDO E EU VEJO O NENÉM COCHILANDO	
O NENÉM NO CESTO ESTÁ DORMINDO E A PASTORA EU VOU DESCOBRINDO	
A PASTORA SUBIU LÁ NO MORRO JOÃO E MARIA PEDEM SOCORRO	
JOÃO E MARIA ROLARAM A LADEIRA E EU VEJO A BRUXA-FEITICEIRA	
A BRUXA-FEITICEIRA? AI DEUS ME AJUDE... E EU VEJO MEU AMIGO ROBIN HOOD.	
ROBIN HOOD UMA FOGUEIRA FEZ, E EU VEJO OS URSINHOS OUTRA VEZ	
OS TRÊS URSINHOS ESTÃO CAÇANDO, E ELES VEEM O NENÉM NAVEGANDO	
O NENÉM ESTÁ MUITO CONTENTE E EU VEJO UMA TORTA BEM QUENTE	
A TORTA ESTÁ ESFRIANDO, E EU VEJO...	
...TODO MUNDO CHEGANDO!	

### Módulo 3

X) A atividade de reconhecimento de gráfico será realizada mediante confecção do gráfico da turma, que ficará exposto na sala, devidamente representado no espaço da folha recebida, considerando a produção da turma (direitos de aprendizagem considerados: 3, 5, 6,12, 14, 15).

Figura 24- Atividade X

ATIVIDADE - X

GRÁFICO DA TURMA

De qual fruta eu mais gosto? Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Y) Produção de texto sobre as aprendizagens construídas respondendo as questões: O que aprendi? Como aprendi? O que gostaria de aprender?

Figura 25- Atividade Y

### PRODUÇÃO DE TEXTO






O que eu aprendi? Como eu aprendi? O que mais eu gostaria de aprender?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### Produção final

**Z)** O fechamento da sequência didática prevê a realização de uma grande roda de conversa sobre rimas, sua importância, sua finalidade e onde a encontramos. As opiniões serão registradas no livro da turma. Como fechamento, a turma produzirá uma salada de frutas explorando os benefícios da ingestão de frutas em nossa alimentação, o seu preço, onde as compramos, dentre outros aspectos, cumprindo assim outros objetivos estabelecidos.

Figura 26- Atividade Z



No decorrer da realização das sequências didáticas nas turmas, as docentes tomaram o cuidado de anotar, em seus diários, algumas considerações relacionadas aos avanços e às dificuldades observadas no decorrer da efetivação das atividades pelas crianças. Esses dados foram discutidos, na medida do possível, nos encontros semanais do grupo, mesmo após a conclusão do trabalho com a sequência em sala de aula.

Assim, visando ampliar as estratégias de ensino e de intervenção pedagógica na sala de aula, voltadas para os processos de aprendizagem da escrita no ciclo de alfabetização, esperava, com o projeto, qualificar as atividades desenvolvidas pelos professores no ambiente escolar por meio da socialização dos estudos e dados

encontrados nas obras analisadas durante as nossas reuniões pedagógicas ou de formação na escola.

Cumprida a etapa de socialização dos dados da análise das obras, na sequência, investimos na elaboração e aplicação de sequências didáticas que respeitassem o processo de alfabetização dos alunos e, por meio do registro dos avanços percebidos na aprendizagem das crianças, fomos observando juntas as melhorias no processo de aquisição da leitura e da escrita dos alunos.

Nesse momento, reitero a importância de trazer alguns aspectos sobre o desenvolvimento do projeto de intervenção em razão da necessidade de explicitar a forma como ele foi sistematizado. Os aspectos que foram sendo contemplados paulatinamente visavam à formação continuada das docentes envolvidas, pois abrangeram discussões sobre a prática docente e possibilitaram reflexões sobre os desafios diários de ensino no âmbito da escola.

Entendo importante registrar que o projeto de ensino e inovação teve seus resultados publicados em forma de artigo na Revista Cadernos de Educação, da FaE/PPGE, da UFPel, sob o título “Formação e ação na escola: fragmentos de uma experiência mediada” (DUARTE; NÖRNBERG, 2018). O artigo publicado faz uma descrição reflexiva sobre a formação coletiva ocorrida por dentro da profissão, sobre a relação entre formação e ação e a problematização teórico-prática. Com base em entrevista realizada, as docentes afirmam ter ocorrido apropriação conceitual e apontam a troca como ação que permite pensar e reorganizar a prática pedagógica.

O próximo capítulo apresenta o percurso metodológico de pesquisa, sistematiza os materiais de investigação decorrentes do projeto de intervenção e descreve os instrumentos utilizados para a coleta de dados que permitiram responder às questões de investigação desta Tese.

### 3 O PERCURSO METODOLÓGICO: A ENFLORAÇÃO DAS ROSAS

*As pessoas grandes adoram os números  
quando lhes falamos de um novo amigo, elas  
jamais se interessam pelo essencial.  
Não perguntam nunca:  
Qual é o som da sua voz?  
Qual é o brinquedo que prefere?  
Será que coleciona borboletas?  
Mas perguntam: qual sua idade?  
Quantos anos ele tem?  
Somente então é que elas acreditam conhecê-lo.  
(SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 17)*

Para tratar do percurso metodológico da pesquisa, recorro a algumas discussões sobre Ciência consideradas fundamentais, principalmente porque, ao tratarmos sobre Ciência e Pesquisa, conexões de rede, teorias, horizontes, Ciência e mundo, somos, de certo modo, remetidos a pensar em métodos relacionados à investigação. As informações sobre as quais me amparo direcionaram-me a pensar a Ciência como espaço de conhecimento e de relações com o homem, com seus poderes e com as conexões do mundo.

Desse mesmo modo, dentre os conceitos postos para a reflexão no âmbito da educação, estão aqueles que envolvem as discussões epistemológicas e estruturais sobre a constituição das ciências e as quebras ou transições paradigmáticas. Essa discussão contribui para a emergência e a ruptura de padrões que desvalorizam a formação docente.

Mas, afinal, o que vem a ser um paradigma? Empiricamente podemos dizer que é um padrão, um modelo a ser seguido ou refutado, contudo, é indispensável ter um alicerce teórico para a compreensão do conceito. O conceito científico de paradigma apresenta-se aqui sob as perspectivas de Kuhn (1998) e de Sousa Santos (2000). Para o primeiro, paradigmas são realizações científicas reconhecidas em suas comunidades e que, durante algum tempo, produzem os saberes para este grupo (KUHN, 1998). Logo, um paradigma é um conjunto de saberes e fazeres que garante a realização de investigações e sua cientificidade. Para o segundo, um paradigma pode ser considerado emergente quando o conhecimento é visto como totalidade, tendo como horizonte a universalidade. Contudo, sendo um conhecimento total, ele é também local por constituir-se em torno de temas adaptados pelos/aos grupos sociais (SOUSA SANTOS, 2000).

As facetas sobre a história da Ciência, vistas por outro prisma, apontam para a Ciência como influência e tomada de consciência investigativa, sobretudo, porque, por entre conceitos, pensamentos e incertezas, a pessoa humana convive com a inquietação do ato de conhecer que a motiva na busca incessante de respostas e na proposição de novos questionamentos. Conforme a posição de Bachelard (1996), o saber deve ser reconstruído a cada momento na formação do espírito científico. Assim, entendo ser pertinente observar singularidades dos olhares lançados sobre a ciência no decorrer da sua história.

Tais contribuições, por dentro e no horizonte de cada olhar, revelam o caminho percorrido, histórica e cientificamente em torno de rupturas, organizações e metamorfoses. Portanto, pensar filosoficamente nos conduz, minimamente, à compreensão arqueológica das ciências, tal qual faz o Pequeno Príncipe que, “depois de ter andado muito tempo pelas areias, pelas rochas e pela neve, descobriu, enfim, uma estrada. E as estradas vão todas na direção dos homens” (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 62).

Nessa esteira de pensamento, esta Tese analisa as (trans)formações prático-teóricas e as repercussões no desenvolvimento profissional das docentes alfabetizadoras decorrentes de sua participação no processo de formação na escola via projeto de intervenção, desenvolvido no âmbito do Obeduc-Pacto/Capes-Geale, intitulado: *Análise de atividades didáticas alfabetizadoras de livros acadêmicos destinados à formação de professores alfabetizadores relacionando-as aos direitos de aprendizagem no contexto do PNAIC*.

O projeto de intervenção e formação foi desenvolvido no decorrer dos anos de 2014-2017 e os dados produzidos no decorrer desse período compõem parte do material empírico de análise desta Tese. Após o término do projeto de intervenção, as ações formativas seguiram acontecendo na escola, de maneira espontânea, a pedido das professoras voluntárias desta investigação. Assim, para a pesquisa da Tese, contei com um número de oito professoras, que foram identificadas pelo codinome de Rosas seguido de uma cor (Rosa Branca, Rosa Amarela etc.). A escolha deste codinome se deu baseada na obra de Saint-Exupéry (2015), em analogia ao uso que o autor faz ao se referir à sua rosa como única no mundo e por haver, entre eles, o vínculo de amizade e cumplicidade. Desse modo, preservar a essência das “rosas” significa reconhecer sua singularidade e compreendê-la.

Por meio dos caminhos percorridos, busquei compreender as facetas do objeto de estudo e alcançar os objetivos delineados para a investigação. Para tanto,

desenvolvi esta pesquisa entendendo-a como um estudo de caráter exploratório, descritivo e qualitativo (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Exploratório por proporcionar maior proximidade com o problema, permitindo maior conhecimento a respeito do tema estudado; descritivo por permitir a ação de considerar os mais variados aspectos relativos ao estudo, descrevendo sistematicamente suas principais características (GIL, 2002); e, qualitativo, porque envolve o contato direto com a situação em estudo focalizando a realidade de forma profunda e contextualizada.

A abordagem qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), pode ser definida a partir de cinco características principais: o investigador constitui-se como o instrumento principal do processo, introduzindo-se no ambiente a ser pesquisado; os dados são analisados respeitando, na medida do possível, a forma como estes foram coletados; a preocupação do investigador se dirige mais ao processo de pesquisa do que ao seu produto; os dados mapeados objetivam a construção de conclusões e não de comprovação das hipóteses levantadas; e, por fim, o significado é de fundamental importância nessa abordagem, permitindo ao pesquisador concluir sobre o modo como os sujeitos dão sentido às suas ações.

A pesquisa qualitativa, de acordo com Minayo (1994), preocupa-se com a investigação em um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com o universo de crenças, valores, significados e outros construtos profundos das relações que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis, considerando o ambiente pesquisado como fonte direta na obtenção dos dados e o pesquisador como elemento fundamental para o processo descritivo-analítico. De acordo com André (2012, p. 09), “o processo é o eixo principal de análise e não o resultado ou o produto, tendo como alvo definido a prática docente em seu acontecer cotidiano”.

No caso deste estudo, a opção pela abordagem qualitativa deu-se por ser esta uma investigação que contempla o estudo exploratório descritivo, possibilitando-me compreender o comportamento das docentes a partir das suas perspectivas e da forma como pensam, agem e expressam sua opinião.

A seguir, o quadro 11 sintetiza o percurso da investigação feita, desde a definição do tema à análise dos dados coletados.

Quadro 11 - Quadro organizacional da Tese

<b>Tema</b>	Formação continuada de alfabetizadoras na escola.
<b>Problema</b>	Quais são as (trans)formações prático-teóricas, decorrentes da formação realizada no coletivo singular de uma escola pública, declaradas pelas professoras alfabetizadoras? Há possíveis repercussões em seu desenvolvimento profissional?
<b>Objetivo geral</b>	Analisar como a formação de rede decorrente da interlocução entre Universidade e escola reverbera nas (trans)formações prático-teóricas e suas repercussões no desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras de uma escola pública da rede municipal de Pelotas.
<b>Objetivos específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar as percepções das docentes sobre o itinerário multifacetado formativo decorrente da interlocução entre a Universidade e a Escola Básica inferindo elementos para processos de formação na escola;</li> <li>• Especificar as (trans)formações prático-teóricas decorrentes da formação realizada no <i>lócus</i> da escola pública com base no entendimento das docentes;</li> <li>• Identificar as repercussões das ações efetivadas no âmbito do projeto de intervenção no desenvolvimento profissional das docentes.</li> </ul>
<b>Hipóteses</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O projeto de intervenção, desenvolvido de forma articulada ao projeto de pesquisa Obeduc-Pacto/Capes-UFPel, exerceu influência nas práticas educativas das professoras ao propor estudos sistemáticos, leitura e análise dirigida sobre os processos de ensino e de aprendizagem somente durante o seu período de realização.</li> <li>• A formação construída no contexto da interlocução entre a Universidade e a escola e centrada na singularidade da formação do professor reverbera no seu desenvolvimento profissional, causando repercussões (trans)formações prático-teóricas na ação das docentes.</li> </ul>
<b>Sujeitos da pesquisa</b>	Docentes participantes da formação
<b>Operadores conceituais</b>	Conceitos: Formação como desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão professor. Paradigmas formativos: autoformação, heteroformação e interformação.
<b>Instrumentos de coleta</b>	Narrativa texto livre; Narrativa-questionário com questões abertas e fechadas; Diário de campo e Relatórios de atividades enviados à CAPES.
<b>Análise de dados</b>	Análise de narrativa

Fonte: Elaboração da autora

No quadro 12 são apresentadas as estratégias e os procedimentos adotados para atender aos objetivos específicos de forma a manter o foco e a coerência da pesquisa. Entendo que a constituição de um *corpus* de dados depende das escolhas dos instrumentos. Logo, para isso, defini três modalidades, a saber: a narrativa texto-livre, a narrativa-questionário com questões abertas e fechadas e os registros da formação do projeto de intervenção feitos no Diário de Campo e nos Relatórios de Atividades, enviados à CAPES, elaborados por esta pesquisadora.

Quadro 12 - Objetivos específicos e instrumentos de coleta de dados

Objetivos específicos	Instrumentos
Analisar as percepções das docentes sobre o itinerário multifacetado formativo decorrente da interlocução entre a Universidade e a Escola Básica inferindo elementos para processos de formação na escola	Narrativa texto-livre Narrativa-questionário questões abertas e fechadas; Diário de campo da pesquisadora
Especificar as (trans)formações prático-teóricas decorrentes da formação realizada no <i>lócus</i> da escola pública com base no entendimento das docentes	Narrativa texto-livre Narrativa-questionário questões abertas e fechadas;
Identificar as repercussões das ações efetivadas no âmbito do projeto de intervenção no desenvolvimento profissional das docentes.	Narrativa texto-livre Narrativa-questionário questões abertas e fechadas; Diário de campo da pesquisadora Relatórios de atividades

Fonte: Elaboração da autora

No âmbito da pesquisa em educação cada vez mais ratificamos a posição de que é preciso resguardar os direitos e a vontade dos sujeitos de consentir e desistir de participar de processos de investigação científica. De igual modo, também o direito da instituição de envolver-se em processos de formação e pesquisa precisa ser discutido e acordado mutuamente.

Nesse sentido, a escola *lócus* desta investigação assumiu a parceria com a UFPel para desenvolvimento do projeto Obeduc-Pacto/Capes-UFPel, no ano de 2014, mediante Termo de Compromisso assinado entre a diretora e a coordenadora do projeto. Já as docentes participantes desta investigação assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice 01).

Outros cuidados éticos foram tomados no decorrer da pesquisa. Para além dos termos de consentimento, busquei usar ferramentas digitais que fossem de fácil acesso a todas as docentes (sem interação sincrônica entre pesquisadora e participantes), garantia de recusa à participação e, no caso de aceite, a garantia de sigilo e anonimato, e o direito a assistência ou desistência no decorrer da coleta de dados. Alguns acordos foram necessários devido ao excesso de trabalho (meu e das docentes) em virtude da pandemia COVID-19, pois, o cuidado com as participantes

fez parte do compromisso assumido por mim, com as docentes na proposição do estudo.

### 3.1 A METODOLOGIA NARRATIVA TEXTO-LIVRE E A NARRATIVA-QUESTIONÁRIO

A opção pela metodologia narrativa se justifica pela necessidade *sine qua non* desta pesquisa buscar compreender a percepção das professoras participantes a respeito da formação decorrente da interlocução entre a Universidade e a Escola, analisando as possíveis transformações prático-teóricas e as repercussões no seu desenvolvimento profissional.

Para o primeiro momento do processo de pesquisa aplicam-se as seguintes proposições, conforme sugerem Bauer e Gaskell (2018, p. 110):

3.1.1 a narrativa privilegia a realidade do que é experienciado pelos contadores de história: a realidade de uma narrativa refere-se ao que é real para o contador de história;

3.1.2 as narrativas não copiam a realidade do mundo fora delas: elas propõem representações/interpretações particulares do mundo;

3.1.3 as narrativas não estão abertas à comprovação e não podem ser simplesmente julgadas como verdadeiras ou falsas, elas expressam a verdade de um ponto de vista, de uma situação específica no tempo e no espaço, as narrativas estão sempre inseridas no contexto mais amplo: nenhuma narrativa pode ser formulada sem tal sistema de referentes.

Nesse sentido, a escolha pela narrativa se ancorou no fato de que, por meio dela, o sujeito não apenas informa sobre sua experiência, mas sobre ela discorre, tendo assim a oportunidade de pensar sobre o que não havia pensado e refletir sobre os fatos acontecidos, enriquecendo os dados produzidos.

Com base em Isaia (2003, p. 375), a investigação narrativa

[...] estrutura tanto a experiência quanto os padrões de investigação de que se utiliza para seu estudo. Tal procedimento compreende, não só como os atores relatam suas vidas (pessoal e profissional), mas também como os pesquisadores convertem-se em uma construção, reconstrução narrativa compartilhada. No caso específico dos professores, na medida que tem voz e vez, podem tomar distância de suas vidas profissionais, convertendo-as em objeto de auto-reflexão, o que lhes permite ressignificá-las e transformá-las.

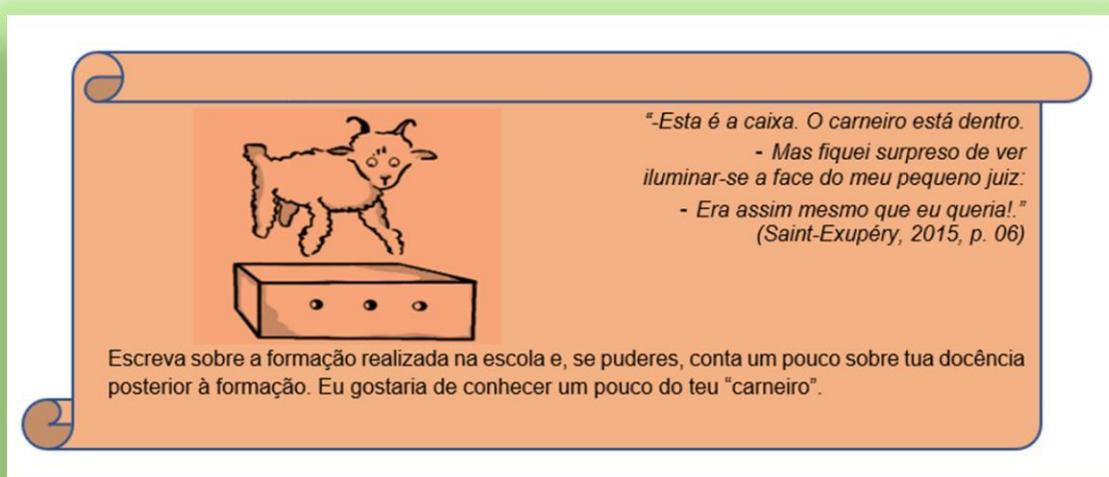
Portanto, nesta pesquisa, foram utilizados dois instrumentos: narrativa texto-livre e narrativa-questionário. O objetivo da coleta por meio da narrativa texto-livre era oportunizar e impulsionar discussões de questões relacionadas às conexões

que as docentes estabeleceram sobre a formação, observando seus desdobramentos, bem como a exploração do registro escrito e do lugar da memória na aprendizagem e no processo de pesquisa. Nessa produção de dados, as docentes escreveram sobre suas angústias, suas conquistas e, principalmente, sobre as transformações e o seu desenvolvimento profissional em decorrência da interlocução entre a Universidade e a Escola Básica.

O convite para a escrita da narrativa texto-livre foi acompanhado pelo recebimento físico, entregue em domicílio, de um marcador de páginas como elemento motivador, contendo a proposta para a escrita narrativa. A proposta da produção de texto a partir da narrativa texto-livre teve como suporte de escrita o uso de um editor de texto online (word ou similar), cujo arquivo era enviado via correspondência eletrônica.

O marcador de página, mobilizador para a escrita, também serviu para acionar memórias e estimular a escrita do texto-livre. Tal estratégia encontrou amparo nas ideias de Bauer e Gaskell (2018, p. 138), para quem “[...] a imagem, com ou sem acompanhamento de som, oferece um registro poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais, concretos, materiais.” Foi com essa expectativa que convidei as colegas a escreverem sobre a formação realizada na escola e a sua participação.

Figura 27- Marcador de página motivador da narrativa texto-livre



Fonte: Elaboração da autora.

Devido à necessidade de distanciamento imposta pela pandemia COVID-19, as produções/coletas das narrativas foram realizadas individualmente de forma virtual. Assumindo o papel de leitora e interlocutora do texto produzido, as decisões foram tomadas considerando as necessidades de isolamento e segurança social. Logo nos nossos primeiros contatos, as docentes declararam exaustão por conta de

tantas conversas via vídeo, visto que o ano letivo foi realizado totalmente de forma on-line, incluindo as demandas burocráticas da docência, tais como: reuniões pedagógicas, conselhos de classe e reuniões com familiares.

No entanto, mesmo sobrecarregadas, manifestaram o desejo de colaborar com a investigação. Respeitando sua condição exaustiva de trabalho, a entrevista narrativa foi substituída por questões em narrativa-questionário. Assim, fiz as alterações metodológicas necessárias seguindo as normas metodológicas de construção e adaptação de instrumentos.

A narrativa texto-livre forneceu elementos de análise das percepções das docentes via escrita reflexiva, além de pistas sobre situações e processos formativos realizados, os quais foram aprofundados na narrativa-questionário. Já com a narrativa-questionário foram buscados elementos para analisar as perspectivas das docentes sobre a formação realizada. A definição das questões propostas foi realizada após a coleta e pré-análise da narrativa texto-livre.

A finalidade da narrativa-questionário não foi a de contar as histórias de vida das docentes, mas a de explorar as suas percepções e transformações em decorrência da formação. Nas palavras de Bauer e Gaskell (2018, p. 78):

[...] a entrevista pode ser agendada para um tempo e lugar conveniente para o entrevistado, não é exequível dirigir a atenção para uma pessoa particular em uma discussão de grupo, do mesmo modo como se consegue em uma entrevista individual. Com um entrevistado apenas, podemos conseguir detalhes muito mais ricos a respeito de experiências pessoais, decisões e sequência das ações, com perguntas indagadoras dirigidas a motivações em um contexto de informação detalhada sobre circunstâncias particulares da pessoa.

O roteiro foi pré-elaborado para que as questões discorressem sobre o processo de formação a fim de que as respostas fornecessem dados relevantes para a investigação. Desse modo, tendo como finalidade explorar o conjunto de diferentes opiniões e de diferentes representações sobre o assunto pesquisado, a narrativa-questionário foi enviada e recebida por e-mail. O papel da pesquisadora no decorrer da narrativa-questionário foi de interlocução, exploração e investigação sobre a percepção da docente relacionada ao percurso formativo, sem induzir as respostas ou constranger sua participação.

A narrativa texto-livre e a narrativa-questionário foram respondidas por oito (08) docentes e todas as respostas foram consideradas na análise de dados da Tese. O movimento de análise e compreensão teve início com a definição dos movimentos que abrangeram o movimento analítico, as viabilizações relacionadas às

congruências dos objetivos traçados na investigação e as inferências possíveis e necessárias a partir dos dados.

Com relação à fase de análise, retomei os pressupostos da metodologia utilizada, com atenção especial ao planejamento prévio do cruzamento dos dados e ao tratamento rigoroso destes, realizando uma análise densa e fundamentada teoricamente. De acordo com Jesus (2019, p. 83):

Atenção deve ser dada ao processo de sistematização da análise dos dados, considerando as bases teóricas de sustentação do estudo. O autor necessita criar sintonia entre seus objetivos de pesquisa, seu referencial teórico de base, a literatura pertinente, tendo em vista articular/dialogar com os dados empíricos.

Na interrelação dos dados, foi possível perceber as questões mais importantes para a pesquisa. Respeitando a forma como foram registrados, busquei visualizar todas as pistas em potencial que corroboraram para a compreensão das (trans) formações que ocorreram.

O modelo utilizado para com base nos dados emergentes organizar o banco de ideias foi pensado para tornar mais produtiva a análise, utilizando as informações relevantes para a Tese, desvelando os carneiros nas caixas das Rosas.

### 3.2 OS REGISTROS DO PROJETO DE INTERVENÇÃO: PLANEJAMENTOS, DIÁRIO DE CAMPO E RELATÓRIOS DE ATIVIDADES

Durante o desenvolvimento do projeto de intervenção, alguns registros e materiais foram produzidos por mim, enquanto responsável pela interlocução entre a Universidade e a Escola, representando o projeto Obeduc-Pacto/Capes-Geale. A documentação que foi produzida durante o período da formação foi importante para esta pesquisa porque auxiliou a evidenciar os movimentos prático-teóricos ocorridos durante o percurso. Sobretudo, os registros trazem elementos e informações significativas para a compreensão tanto do projeto de intervenção, em termos de volume e qualidade da produção dos materiais e planos feitos em diferentes momentos formativos, como também para entender e acompanhar as reverberações da formação para o desenvolvimento profissional das docentes.

O conjunto de documentos resultantes da intervenção é formado por diferentes tipos de registro, tais como: fichas com mapeamento dos livros trazendo informações significativas, anotações das discussões sobre aspectos didáticos das

obras mapeadas, registro das impressões nas reuniões formativas; registro do esquema de planejamento das sequências didáticas (suportes, recursos); anotações gerais das atividades realizadas e também dos imprevistos.

Esse conjunto de registros era feito por mim, de forma manuscrita, em um caderno, denominado de “Diário de campo da pesquisadora”. Além desses registros, o diário contém comentários sobre situações inesperadas, como, por exemplo, cancelamento da reunião por falta de professores na escola, ou indicações e definições de critérios de escolha dos livros para elaboração das sequências didáticas, entre outros.

O Diário contém em torno de 90 páginas e nele podem ser encontrados o seguinte quantitativo de tipos de registros: 30 anotações de reuniões, dentre elas, também indicação sobre reuniões que não ocorreram ou que encerraram inesperadamente; quatro (04) desenhos da estrutura de sequências didáticas elaboradas durante a formação com notas dos relatos das docentes sobre a sua aplicação com as crianças; informações ou ideias mais relevantes das cinco (05) obras estudadas e discutidas com o grupo de docentes; dados das avaliações diagnósticas, além de apontamentos decorrentes de conversas informais presenciais ou por meio de redes sociais, muitas delas trazendo preocupações das docentes sobre diferentes aspectos do trabalho na escola. De acordo com os registros, o mapeamento das obras não sofreu alterações no decorrer da formação, serviram como mote de aprofundamento prático-teórico.

O procedimento adotado para a análise envolveu a exploração dos registros do Diário e dos Relatórios de Atividades, destacando dados e informações para relacionar com aspectos trazidos pelas docentes na narrativa texto-livre e na narrativa-questionário, discutindo-os com base nos elementos teórico-conceituais arranjados para a construção desta Tese.

O uso desses instrumentos de pesquisa auxiliou no processo de capturar as repercussões da formação na perspectiva das docentes. Os registros representam potenciais indicadores das ações do projeto e da sistematização dos dados, pois coloca um conjunto de informações em condições de organização, de análise e também de conservação, que podem ser tomados para outros estudos no campo da formação de professores.

As informações alcançadas por meio desses instrumentos passaram pelas etapas de identificação, de levantamento e de análise, sendo registrados em fichas de documentação (SEVERINO, 2007) a fim de facilitar o manuseio e a própria

análise. Nas fichas de documentação, as participantes foram denominadas de rosas e identificadas por uma cor.

Durante o processo de levantamento dos dados, mantive atenção constante aos operadores conceituais de autoformação, heteroformação e interformação. Foi por meio dessa articulação dos dados que se pode especificar as ações e as reflexões realizadas pelas docentes alfabetizadoras, das quais se pode compreender as (trans)formações prático-teóricas e a reverberação no seu desenvolvimento profissional.

Desse ponto em diante, apresento percepções mais reflexivas visando indicar elementos adotados da base teórico-metodológica para identificar os limites e as possibilidades formativas e, assim, compreender os posicionamentos das docentes e as transformações em contexto de interlocução entre a Universidade e a Escola.

### 3.3 A ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DE ANÁLISE: EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA E ANÁLISE DE NARRATIVAS

A valorização da pesquisa científica no campo da educação teve início no século XX. Brevemente, recorro a John Dewey (WESTBROOK, 2010), que concebia a educação como o melhor instrumento para o progresso e defendia a pesquisa como forma de organização do ensino e, por consequência, assim entendo eu, também da formação docente. Dewey entendia que a educação dependia do envolvimento dos professores no processo, sendo, por isso, a prática de investigação um recurso indispensável para o desenvolvimento do pensamento reflexivo e para a definição de estratégias de ensino.

Outra posição assumida para conduzir a análise de dados teve por mote os princípios da epistemologia da prática, que sugere, na investigação, observar os pressupostos e as posturas docentes frente as suas ações educativas e diante da tomada de decisões sobre o ensino. Nessa abordagem, Tardif (2012, p. 256) aponta que a finalidade de uma epistemologia da prática profissional é

[...] revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores.

Nessa mesma vertente, Schön (2000) preconiza que os saberes adquiridos por meio da experiência e da ação estabelecem maior significado ao conhecimento adquirido. Desse modo, a formação é compreendida como um processo sistemático, organizado e permanente de desenvolvimento pessoal e profissional. Para esse autor, a construção e a reconstrução de saberes e conhecimentos ocorrem via processo de ação-reflexão-ação (SCHÖN, 2000), isto porque o docente está em movimento de busca de alternativas e de resolução dos desafios emergentes na sala de aula.

Ainda, de acordo com Esteves (2008, p. 72), a dimensão profissional da educação, ao ser vista sob o viés filosófico, pode ser considerada sob três perspectivas: como contribuição para o conhecimento-base da profissão; como meio de desenvolvimento profissional; como modo de ressaltar o estatuto da profissão.

Assim, para o processo de análise e categorização por eixos, procurei coordenar essas posições epistêmicas. A escolha por amparar a análise na epistemologia da prática ocorreu por ela preconizar o afastamento do reducionismo característico de visões que imputam ao professor a responsabilidade por todas as mazelas da educação ou de que sua formação é inadequada ou insuficiente e, por isso, precisa de treinamento e capacitação permanentemente.

Por isso, entendo que esse propósito investigativo também encontra guarida nas ideias de Minayo (1994, p. 21), quando, ao se referir à pesquisa qualitativa, assim expõe: “o universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos”.

O movimento inicial de coleta de dados aconteceu via formulário on-line, no qual as docentes responderam perguntas diretas sobre seus dados pessoais, possibilitando assim a descrição panorâmica do grupo de formação. O procedimento revelou dados tais como: formação acadêmica, tempo de docência, carga horária semanal de trabalho, importância atribuída à formação continuada e importância atribuída à formação realizada pelo projeto de intervenção na escola. Tais dados foram obtidos no mês de novembro de 2020, com a necessidade de apenas duas solicitações de reenvio, via aplicativo de mensagem instantânea e o recebimento via e-mail (correio eletrônico).

Após realizar a descrição do grupo, a próxima etapa foi a coleta da narrativa texto-livre. O primeiro movimento foi o contato via WhatsApp com cada uma das docentes para marcar possível data para a realização de chamada de vídeo, pois, naquele momento, o contato presencial não era recomendado pela vigilância sanitária municipal.

A conversa foi conduzida de forma individual, em diferentes datas e horários, de acordo com as possibilidades das docentes, no início do mês de dezembro de 2020. No encontro virtual foi explicada a proposta da narrativa e a importância a ela atribuída por mim. As conversas tiveram em média a duração de 30 minutos nas quais apresentei o marcador de página (Quadro 16), explicando que a escolha do instrumento narrativa texto-livre se deu pela compreensão de que o texto-livre deveria partir delas, de suas vivências, mas, com um foco central: a formação oportunizada na interlocução entre a Universidade e a Escola.

Ao final do encontro ficou acordado o envio da escrita. Para isso, cada Rosa, a seu tempo, construiu lindamente sua narrativa texto-livre e a enviou por e-mail, dentro do mês solicitado. No início do mês de janeiro de 2021, principiei a leitura sistemática de aproximação das narrativas texto-livre observando a sequência na qual as informações eram apresentadas, destacando os principais elementos e selecionando os eixos essenciais de composição do banco de ideias da análise.

Após o período de leitura, coloquei os excertos das narrativas texto-livre, por aproximação, em uma sequência de acordo com o tempo, com o sentido, com o contexto e com os detalhes mais relevantes de cada uma. Desse modo, o banco de ideias foi composto pelas respostas de forma integral, sem recortes ou palavras-chave. Essa etapa necessitou de agrupamentos e reagrupamentos a fim de refinar o tratamento dos dados.

Para fins de organização e análise, foram estabelecidos para o tratamento dos dados quatro eixos: reflexividade/posicionamento, experiência e formação, transformações prático-teóricas e interlocução entre a Universidade a Escola. Tais eixos possibilitaram avaliar em profundidade as percepções das Rosas buscando ampliar a produção de sentidos. A atribuição de sentido aos eixos se ampara nas palavras de Bauer e Gaskell (2018, p. 92):

[...] a narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo como no sentido. Se nós considerarmos os acontecimentos isolados, eles se nos apresentam como simples proposições que descrevem acontecimentos independentes. Mas se eles estão estruturados em uma história, as maneiras como eles são contados permitem a operação de produção

de sentido do enredo. É o enredo que dá coerência e sentido à narrativa, bem como fornece o contexto em que nós entendemos cada um dos acontecimentos, atores, descrições, objetivos, moralidade e relações que geralmente constituem a história.

Visando contextualizar os dados já mapeados, a narrativa-questionário foi elaborada no final do mês de janeiro de 2021. Foi o último instrumento utilizado, por oferecer maior liberdade às docentes e possibilitar a abordagem de questões que emergiram do diálogo estabelecido via as narrativas texto-livre. O instrumento era composto por vinte e três (23) questões, dispostas em blocos, que permitiram traçar o perfil das docentes revelando suas concepções sobre docência, sobre formação e sobre trabalho pedagógico. Tal instrumento, disponível para consulta encontra-se no apêndice 03.

O envio do questionário às docentes ocorreu no mês de fevereiro de 2021, ficando combinado o retorno até o mês de abril. Durante o decorrer das coletas, coloquei-me à disposição das docentes para esclarecimentos de dúvidas ou acolhimento de sugestões, buscando exercer influência mínima sobre suas respostas. Recebi as devolutivas no decorrer do mês de março, após seis (06) solicitações via contato telefônico. De posse dos dados, passei então ao processo de análise.

O movimento analítico de compreensão dos dados dos questionários foi fundamental para a definição dos eixos de análise. Após a realização de leitura flutuante, as questões foram agrupadas por análise temática em decorrência de cinco (5) movimentos: leitura geral flutuante, redução das unidades por proximidade, registro de respostas inteiras, reagrupamento por parágrafos e reagrupamento por palavras-chaves. Os dados foram catalogados em fichas e dispostos em colunas assim denominadas: respostas completas, redução temática e eixos de análise.

O movimento seguinte ao agrupamento dos dados por eixos de análise preconizou primeiro a regularidade das afirmações e depois a variabilidade de palavras-chave. Tomei o cuidado de identificar o que foi dito de maneira semelhante ou igual por cada docente e o que foi dito de maneira diferente. Por fim, fiz o cruzamento dos dados das narrativas juntando as estruturas de relevância por proximidade e por frequência, identificando os significados que as docentes atribuíram à formação e às (trans) formações, para então, relacionar as narrativas aos registros do diário de campo e dos relatórios.

A relação estabelecida entre as narrativas com os registros do diário de campo e os relatórios enviados a CAPES, entre 2014 e 2017, enriqueceu os dados

produzidos; porém, isto foi feito de modo cuidadoso e demorado, no qual busquei detalhes de familiaridade entre os meus registros e a interpretação representativa dos dados das narrativas, construindo a identidade do processo de cada uma, fortalecendo as percepções docentes e refinando os dados, reconstruindo, desse modo, as narrativas docentes em uma narrativa analítica sobre as (trans)formações para a formulação das considerações possíveis.

No próximo capítulo, algumas produções do campo da Formação de Professores são trazidas a fim de estabelecer aproximações com a temática desta pesquisa e apresentar os principais conceitos com os quais manejo a análise e a discussão dos dados de pesquisa.

## 4 AS APROXIMAÇÕES COM O CAMPO TEÓRICO

### 4.1 O MAPEAMENTO DE ESTUDOS NA PÓS-GRADUAÇÃO

*- O deserto é belo, acrescentou...  
E era verdade. Eu sempre amei o deserto. A  
gente se senta numa duna de areia. Não se  
vê nada. Não se escuta nada. E, no entanto,  
no silêncio, alguma coisa irradia...o que torna  
belo o deserto, disse o príncipezinho,  
é que ele esconde um poço nalgum lugar.  
(SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 57)*

O campo temático da Tese parecia ocultado, assim como era, para o Pequeno Príncipe, o poço no deserto. Desde o início da proposição de investigação, considerei pertinente conhecer estudos do campo da Formação de Professores e, por isso, realizei um mapeamento no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES, por nele se concentrar vasto repertório de resultados de pesquisas universitárias e por sua credibilidade no meio acadêmico.

O referido mapeamento ocorreu no decorrer do primeiro semestre de 2019. Para fazê-lo, o primeiro critério foi selecionar Teses da área da Educação. O segundo critério de mapeamento teve por mote as produções situadas e fundamentadas no campo da formação de professores. Com a intencionalidade de refinar a pesquisa, fiz uso das palavras-chave essenciais para o estudo, as quais foram o PNAIC e o OBEDUC por serem os programas de formação e acompanhamento de professores vinculados ao Ministério da Educação que mobilizaram esforços de valorização docente nas esferas federal, estaduais e municipais. Ainda defini que o período estaria compreendido entre 2015 e 2017 por ser esse o triênio com o maior número de produções disponíveis, conforme aponta o Quadro 13.

Quadro 13: Dados da exploração realizada no catálogo de Dissertações e Teses da CAPES

Área de conhecimento	Palavra-chave	Teses	Período/Ano
<b>Educação</b>	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC	363	2015
			2016
			2017
<b>Educação</b>	Observatório da educação- OBEDUC	218	2015
			2016
			2017

Fonte: Elaboração da autora.

Não encontrei, dentre os estudos mapeados, nenhuma pesquisa sobre a formação entre pares, de professoras alfabetizadoras, no ambiente da escola. Desse modo, posteriormente, fiz a exploração de algumas Teses que apresentavam em seu teor abordagens similares ao tema desta pesquisa a fim de identificar possíveis aproximações ou distanciamentos conceituais. Em uma escolha interessada, foram usados como filtros de busca palavras chave como: formação de professores, educação, ensino e formação continuada de professores em contextos colaborativos.

Algumas pesquisas, por se distanciarem da temática desta Tese, foram desconsideradas após a leitura dos seus resumos. Dentre as razões que levaram à exclusão, cito: não abordavam a formação de professores em contextos de interlocução entre Universidade e Escola; desconsideravam a possibilidade formativa de professores; não abordavam questões relacionadas aos desdobramentos propiciados pelos Observatórios de Educação.

Usei, como filtro para selecionar as produções, o modo como conduziram as combinações pedagógicas, valorizando a formação de rede e de apoio pedagógico aos docentes, pelas aprendizagens docentes evidenciadas, pelo destaque dado à reflexão sobre a própria prática, pelas discussões sobre formação de professores em contextos colaborativos e pela abordagem de ambientes de interlocução.

Assim, destaquei sete (07) Teses de Doutorado em Educação de diferentes Universidades. São trabalhos que trazem em seu escopo investigativo os seguintes temas: a Formação de Professores (SANTANA, 2017), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (ALFERES, 2017) o Ciclo de Alfabetização (LAPUENTE, 2016), as Aprendizagens Docentes (TINTI, 2016), o Exercício da Docência (CARDOSO, 2016; MARTINS, 2016) e as Narrativas Autobiográficas de professores (MARTINS, 2015), conforme aponta o Quadro 14 abaixo.

Quadro 14 - Dados de identificação das Teses escolhidas por aproximação temática

Título	Autor	Orientador	Instituição de ensino e Programa de pós-graduação	Ano de conclusão
Um olhar acerca do sentido da experiência na formação de professores	Anthony Fábio Torres Santana	Prof. Dr. Marcos Villela Pereira.	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS Doutorado em Educação	2017
Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: uma análise contextual da produção da política e dos processos de recontextualização	Marcia Aparecida Alferes	Prof. Dr. Jefferson Mainardes.	Universidade Estadual de Ponta Grossa Doutorado em Educação	2017
A recontextualização do ciclo de alfabetização na rede municipal de Pelotas	Janaína Soares Martins Lapuente	Prof. Dr. Mauro Augusto Burkert Del Pino	Universidade Federal Pelotas Doutorado em Educação	2016
Aprendizagens docentes situadas em uma comunidade de prática constituída a partir do OBEDUC	Douglas da SilvaTinti	Profa. Dra Ana Lúcia Manrique	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Doutorado em Educação	2016
Aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência em um espaço híbrido de formação: o terceiro espaço	Luciana Cristina Cardoso	Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali.	Universidade Federal de São Carlos	2016
Aprendizagens no exercício da docência de professoras dos anos iniciais, também supervisoras do PIBID	Edilaine Rodrigues de Aguiar Martins	Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato	Universidade São Francisco Doutorado em Educação	2016
Aprendendo a ensinar: as narrativas autobiográficas no processo de vir a ser professora	Rosana Maria Martins	Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira	Universidade Federal de São Carlos	2015

Fonte: Elaboração da autora

A pesquisa desenvolvida por Santana (2017) examina a formação de professores utilizando a abordagem bibliográfica. O autor estabelece como objetivo compreender como a experiência se constitui em conhecimento na formação de professores e, deste modo, discorre sobre o intenso e complexo processo de constituição docente, refletindo sobre o campo da prática como um espaço de experiência e de produção de saberes indispensáveis ao exercício da docência e discutindo seus desdobramentos. A produção apresenta como resultado a conclusão de que “se tornar professor é uma jornada que não termina nunca”.

A produção de Alferes (2017) analisa o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no âmbito do Governo Federal, em torno de três níveis: macro, meso e micro. Versa sobre como as ações do Programa são recontextualizadas por orientadoras de estudo e professoras alfabetizadoras na formação continuada e na sala de aula. A Tese argumenta que o PNAIC possui elementos de uma pedagogia mista, com princípios dos modelos pedagógicos de competência e de desempenho. Menciona como desafio a continuidade do Programa em uma perspectiva de formação de rede e de apoio pedagógico aos professores na escola, principalmente aos iniciantes, bem como a revisão dos currículos dos cursos de formação de professores.

No campo da alfabetização, a Tese defendida por Lapuente (2016) analisou a recontextualização do ciclo de alfabetização na rede municipal de ensino de Pelotas por meio de um estudo de caso em duas escolas, no período compreendido entre os anos de 2012 a 2014. A autora conclui que o ciclo de alfabetização foi recontextualizado de formas diferentes entre as escolas investigadas e, também, dentro da mesma escola, evidenciando que as professoras recriam a proposta do ciclo no seu fazer pedagógico. Ainda aponta que não houve hegemonia em torno de um tipo de prática pedagógica, mas sim combinações das pedagogias visíveis e invisíveis, além de aproximações com a prática pedagógica mista. O estudo evidenciou que as mudanças que ocorreram no currículo, no espaço/tempo escolar, na prática pedagógica e na avaliação revelam movimentos de ruptura em direção a uma escola mais igualitária.

O trabalho produzido por Tinti (2016) identifica e descreve aprendizagens docentes evidenciadas em uma comunidade de prática no ensino de Matemática, discutindo elementos contextuais que permitiram que elas ocorressem via intermediações do OBEDUC. Para análise dos dados foi considerada a teoria da

aprendizagem situada, a qual indica que toda atividade é situada nas relações entre pessoas, contextos e práticas. Dentre as aprendizagens docentes evidenciadas, o autor destaca a escrita e a reflexão sobre a própria prática, a construção de mapas conceituais e o lidar com a diversidade de perfis e percursos. O pesquisador conclui que as aprendizagens docentes mobilizadas nos estágios de desenvolvimento das comunidades de aprendizagem do programa Observatório da Educação foram múltiplas e convergiram para os conhecimentos da/para/na prática propostos pelos pesquisadores Cochran-Smith e Lytle.

A pesquisa desenvolvida por Cardoso (2016) analisa os limites e as contribuições de um espaço híbrido, denominado de “terceiro espaço”, compreendido como ambiente de interlocução entre licenciandas em Pedagogia, na modalidade à distância, professoras experientes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (mentoras) e pesquisadoras-formadoras da Universidade, visando à aprendizagem da docência e ao desenvolvimento profissional docente. Analisa processos de construção de conhecimentos necessários para o exercício de práticas pedagógicas em contextos escolares variados buscando compreender como conhecimentos teóricos e práticos se integram, constituindo a base de conhecimento para o ensino, visando entender se um espaço híbrido sustenta a articulação de conhecimentos de naturezas diversas em benefício da aprendizagem da docência. As análises indicaram que aprender a ensinar e ser professor são processos que se aprimoram ao longo da vida, altamente influenciados por experiências anteriores, formais ou informais, relativas ao exercício da docência e pelos contextos específicos de atuação.

A pesquisa de Martins (2016) tem como foco central a discussão da aprendizagem do professor supervisor do PIBID/Universidade São Francisco na tríade: atividade profissional, experiência e o seu *status* profissional. Traçou como objetivo geral investigar indícios de aprendizagem docente sobre a atividade profissional das professoras supervisoras do PIBID/USF, quando participam de um trabalho de parceria e assumem o papel de formadoras. A conclusão aponta para a dificuldade de fazer o professor refletir teoricamente sobre a sua prática, quando esta não é problematizada e tomada como objeto de reflexão subentendendo que o trabalho das professoras se centra no fazer, sem muitas oportunidades de reflexão sobre a fundamentação teórica que embasa sua prática.

A pesquisa produzida por Martins (2015) situa-se nas discussões sobre formação de professores em contextos colaborativos que envolvem comunidades de aprendizagem, especificamente, na constituição da identidade docente de futuros professores dos anos iniciais e na inserção do docente no primeiro ano da carreira profissional. Constituiu-se em um estudo centrado nas investigações (auto)biográficas – com narrativas de formação e narrativas profissionais – como prática de formação do professor. O estudo sobre as narrativas autobiográficas, produzidas e discutidas em uma comunidade de aprendizagem *on-line*, mostrou como esse processo contribui para a constituição da identidade profissional docente e do desenvolvimento profissional que se revelam em constante tensão.

Diante do estudo das Teses e do encadeamento das ideias nelas apresentadas, foi possível pensar três possíveis categorias para leitura relacionadas ao estudo aqui proposto, a saber: a formação de professores em grupos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional; as aprendizagens docentes e as práticas de ensino evidenciadas em contexto formativo; as experiências das docentes resultantes da interlocução entre a Universidade e a escola. As produções foram reunidas por aproximações de seus conteúdos, objetos de estudo ou temáticas apresentadas, conforme Quadro 15 a seguir.

Quadro 15: Categorias de análise para a leitura

Ordenação	Categoria	Teses
<b>A</b>	A formação de professores em grupos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional	Tinti (2016) Martins (2015)
<b>B</b>	As aprendizagens docentes e suas relações com as práticas de ensino evidenciadas em contexto formativo	Alferes (2017) Cardoso (2016)
<b>C</b>	As experiências das docentes resultantes da interlocução entre Universidade e escola	Santana (2017) Lapuente (2016) Martins (2016)

Fonte: Elaboração da autora (2020)

Vale dizer que as pesquisas selecionadas ajudaram a compreender e explorar o campo teórico da formação, do espaço de práticas de ensino e de respeito aos saberes docentes. Assim, contribuíram para a constituição desta Tese,

fundamentalmente por abordarem percursos formativos e os benefícios aos seus diferentes agentes/sujeitos.

Ao elencarem as repercussões das ações efetivadas no âmbito dos projetos OBEDUC e PNAIC para o desenvolvimento profissional das professoras, enfocando a interlocução entre a Universidade e a Escola Básica, esses estudos corroboram prerrogativas deste projeto em termos de desdobramentos investigativos e posições assumidas, o que será detalhado nos capítulos seguintes, especialmente nos de análise e discussão dos dados.

Também cabe dizer que os estudos analisados reiteram a força da ação docente em assumir a capacidade de inventar e reinventar espaços formativos como característica da docência, pois, em sala de aula, situações de ensino e de aprendizagem são criadas de forma que todos possam construir conhecimentos, resguardando suas capacidades e singularidades.

Tais aspectos levam-me ao encontro das posições defendidas por Sacristán (1995), ao referir que conhecer as razões que mobilizam os professores em suas práticas é importante para entender suas formas de atuar, pois estas também se nutrem da matriz cultural da qual provém o professor. Nessa direção, também considero importante, como sugerem Nörnberg e Pacheco (2010, p. 71), entender e defender a escola como um espaço “que reafirma a dimensão da sala de aula como ambiente onde se vive a experiência da aprendizagem em coletividade”.

A profissão professor transformou-se, na contemporaneidade, em objeto de investigação educacional. Uma das razões refere-se à necessidade de estabelecer um contínuo diálogo entre o conhecimento acadêmico, produzido no interior dos grupos de pesquisa das Universidades e os saberes oriundos das práticas estabelecidas dentro das salas de aulas escolares que, na maioria das vezes, são feitas sob as condições de trabalho e de estudos distintas do espaço universitário.

Nesse sentido, revelar percursos individuais e coletivos de produção de conhecimentos que sustentam a ação docente, principalmente no âmbito do ensino na educação básica, tem sido um tema de investigação necessário ao campo da formação de professores e, sobretudo, da pesquisa sobre a prática pedagógica.

No caso desta investigação, entendo e reconheço que as docentes disseminam conhecimentos entre elas e com os alunos. Saint-Exupéry (2015, p. 31) ao referir-se a sua rosa (a amiga que encontrou em seu percurso) confessa: “ela me perfumava, me iluminava... não deveria jamais ter fugido. Deveria ter sentido sua

ternura sob os seus próprios truques. São tão contraditórias as flores!” Nesse percurso, vejo que as participantes se apropriam de conceitos e de ideias, por meio de estudos e investigações permeados pela diversidade dos modos próprios de ler e de interpretar de cada uma, exalando seu próprio perfume na escola como ambiente alfabetizador.

A centralidade da apropriação teórica revela as múltiplas facetas da formação, sobretudo, pelas diversas abordagens, posicionamentos, interesses e estratégias utilizadas. Para Stenhouse (1996), a pesquisa adequada à educação é aquela que desenvolve uma teoria que pode ser comprovada pelos professores nas salas de aula, o que indica o caráter da pesquisa como uma prática de indagação sistemática e autocrítica sobre algo que se faz.

Reconhecendo que ainda existe um longo caminho a percorrer dentro da escola, envolvendo as docentes em seus contextos de atuação, objetivando e apostando no desenvolvimento das suas capacidades de criticar, perceber e investigar as “diferentes diferenças” que fazem da escola um espaço de formação e ação, neste estudo, mais uma vez, reitero que é preciso suportar as larvas se quisermos conhecer as borboletas (SAINT-EXUPÉRY, 2015).

A seção seguinte traz os aportes teóricos que embasam este estudo considerando dimensões e aspectos relativos aos paradigmas formativos de auto, hetero e interformação e à teoria e à prática no processo de constituição dos saberes docentes.

#### 4.2 OS PARADIGMAS FORMATIVOS E OS SABERES PRÁTICO-TEÓRICOS

A formação docente, nesta Tese, é defendida e entendida como processo coletivo e, para isso, considera os três paradigmas definidos por Debesse (1982) como: a autoformação, a heteroformação e a interformação. Para Debesse (1982), a autoformação é caracterizada pela participação independente do sujeito, na qual ele controla o processo. A heteroformação é uma formação organizada por outra pessoa, sem a necessidade de participação do sujeito ativamente. Por fim, Debesse (1982) trata da interformação como o paradigma que trabalha com as relações dos docentes com seus pares e em contextos de atualização, de aprendizagem ou de desenvolvimento profissional. De acordo com o pensamento do autor, a formação é experiencial e, por isso, torna-se necessário compreendê-la como um processo interpessoal.

Isaia (2006) explica que a autoformação se refere à formação que ocorre de maneira independente e sob as decisões e controles do próprio sujeito; já a heteroformação é organizada e desenvolvida por outras pessoas, sem um envolvimento ativo do sujeito que participa da formação proposta; e, por fim, a interformação é definida e articulada via ações realizadas entre equipes, considerando o apoio dos envolvidos, sustentando-se pelo diálogo para a definição de caminhos que visam à superação dos desafios.

Josso (2002) aborda sobre a formação docente como via de conhecimento que decorre de processos de formação e interações com os outros, sejam estes de autoformação, de heteroformação ou de interformação. Tais processos e interações estão condicionados às possibilidades contextuais formativas e aos desejos formativos de cada docente, sobretudo, por compreenderem que a formação deve estar articulada com as vivências e com as experiências.

O conceito de autoformação, nas palavras de Warschauer (2001, p.129), “tem por função precípua traduzir a inversão da perspectiva da instrução-transmissão para a aprendizagem-apropriação [...] [e] vem substituir a representação da aprendizagem como o efeito da transformação do indivíduo pelo ensino”. A autora sustenta que aprender a ser e aprender a aprender são fundamentais também fora dos sistemas educativos.

De acordo com Warschauer (2001), a interformação leva em consideração o outro, e é uma modalidade que revela as coexistências docentes, reconhecendo a necessidade do fazer conjunto, com situações de acolhida e acompanhamento por parte de todos os envolvidos. Segundo a autora, a interformação é o contato direto com as “coisas”, pois a formação se processa por meio das experiências e das partilhas, e considera as diferenças entre os sujeitos.

As discussões e as definições propostas por Debesse (1982), Josso (2002), Warschauer (2001) e Isaia (2006) oxigenam as propostas de formação e, conseqüentemente, estimulam a transformação das práticas de ensino. É válido considerar que, seja qual for a natureza da formação definida, escolhida ou ofertada aos docentes, o processo formativo é sempre multiforme porque envolve a apropriação de conhecimentos e a produção de saberes sobre a docência; saberes que são indispensáveis ao exercício e ao desenvolvimento profissional, sobretudo na escola, *lócus* propício para que a formação aconteça.

Desse modo, é impossível, de maneira geral, a dissociação desses três paradigmas formativos na escola (DEBESSE, 1982), justamente por serem complementares e igualmente necessários e, também, por ser a escola um lugar privilegiado do qual emergem as possibilidades, as dificuldades e as ações que oportunizam ao professor conteúdos para atuar como agente da sua formação e do seu percurso de desenvolvimento pessoal e profissional. Assim, sustento a formação como desenvolvimento profissional que, ao coadunar os processos de auto, hetero e interformação na escola, oportuniza às docentes condições para a efetivação de suas intervenções com maior embasamento, entendendo a prática educativa como ação-reflexão, ligando teoria e prática em uma unicidade.

Nesse sentido, a prática educativa torna-se uma *práxis* revolucionária, pois se assume o compromisso com o outro, com sua pessoa e com sua formação. O professor, nessa perspectiva, deve acreditar no seu potencial formativo, de intervenção e de reflexão-ação, visto que sua *práxis* pedagógica está em permanente evolução, formando, paralelamente, as professoras e os seus alunos (FREIRE, 2000).

Assim, diante dos conceitos e das considerações descritas sobre a formação como autoformação, heteroformação e interformação, coloca-se a questão sobre a construção dos saberes teóricos e práticos com base na prática docente. Mas o que são saberes teóricos e o que são saberes práticos da prática docente? De acordo com o pensamento de Tardif (2012), são os saberes que servem de “base” ao ofício do professor.

A definição de teoria, de acordo com Houaiss e Villar (2001), é “parte especulativa de uma ciência” quando relacionada ao modo explicativo de um fenômeno ou conjunto de fenômenos, determina, discorre e desvela a natureza destes. Outra definição atribui à teoria a noção de ser um “conjunto de hipóteses sistematicamente organizadas que pretende, através de sua verificação, confirmação, ou correção, explicar uma realidade determinada” (JAPIASSÚ e MARCONDES, 2001, p. 183).

A simultaneidade e unidade da teoria e da prática criam condições de reorganização do ensino, pois, como enfatiza Veiga (1992, p. 117), “é na sala de aula que o professor cria e recria as possibilidades de sua prática docente, toma decisões, revê seus procedimentos, avalia o que fez”.

Para Houssaye (2004), o docente é pedagogo quando atua como um prático-teórico da ação educativa. É pedagogo aquele que, ao teorizar sobre a educação, analisa os fatos e busca formular proposições para teorizar a sua prática, reconhecendo nela uma abordagem específica. O autor ainda defende que a prática, da mesma forma que a teoria pedagógica, não pode ser apenas algo tomado de outros, mas sim construída nas situações educativas.

Houssaye (2004) defende que os docentes possuem um saber específico, um saber prático-teórico sobre a educação, o que pressupõe o diálogo constante entre a teoria e a prática educativa pela mesma pessoa. Na busca por expressar o não-dito das ações, por entre falhas e sucessos, a formação é sempre dinâmica. Em um movimento formativo prático-teórico o mais importante é a reflexão sobre a ação experiencial, pois quando

[...] se está inscrito em um modelo experiencial de formação, não se dá prioridade (no sentido de primeiro momento do dispositivo) ao saber sobre a realidade a ser levada em conta, e sim à confrontação com essa mesma realidade. Longe de ser expulso, aquele que forma tem pelo menos uma dupla função: impedir que a realidade seja esquecida, encoberta pelo fático, colocar o formando em contato com uma realidade, de um modo diferente, do modo da antecipação, da previsão ou da projeção (HOUSSAYE, 2004, p. 34).

No âmbito do prático-teórico, o horizonte é a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, ancorada em uma *práxis* pedagógica que seja intencional e transformadora, que retome e reorganize as práticas docentes, transcendendo as paredes da sala de aula, os muros acadêmicos e o próprio professor, resistindo à tendência de homogeneização dos fazeres escolares.

Nesse sentido, a formação exerce um papel fundamental por mediar e representar, de certo modo, as parcerias ajustadas entre os docentes no *lócus* da escola, permitindo ao professor ser sujeito e ser ouvido, viabilizando que estudos sobre a escola estejam presentes no cotidiano escolar como tópicos de inflexão para mudanças e inovações, sobretudo, porque na abertura ao diálogo, professores, alunos e pesquisadores aprendem com a experiência do outro e partilham conhecimentos que não poderiam ser desvencilhados tanto da teoria como da prática no processo de ensino e de aprendizagem.

Assim, a formação continuada dos professores é processo fundamental e permanente, que se une à vida cotidiana, à cultura previamente adquirida, ao saber acadêmico (produzido nas instituições de formação de professores) e ao discurso acadêmico (proveniente dos estudos sobre o tema) (IMBERNÓN, 2011).

De acordo com o pensamento de Morgado (2010), as mudanças formativas no âmbito educacional necessitam de maior participação das escolas e dos sujeitos na construção de um projeto pedagógico capaz de conciliar os propósitos educacionais com as necessidades de cada comunidade. Para isso, é indispensável, na formação de professores, que a Universidade estabeleça e mantenha em suas dinâmicas formativas o contato com os conhecimentos específicos da área de atuação e com a prática nas salas de aula, de forma articulada, promovendo o diálogo entre a prática e a teoria.

De acordo com Veiga e Silva (2013), a formação de professores deve considerar a possibilidade de inovações pedagógicas centrando-se no conceito de formação, sinalizando para a necessidade de investimento contínuo na formação do professor, considerando que o professor jamais poderá ser substituído por outros meios se a educação estiver comprometida com a formação humana. A formação continuada dos professores, ao dialogar com o conhecimento do aluno e com a prática docente, contempla o professor nas suas dimensões pessoal e profissional, estando a serviço de uma concepção de educação democrática. Assim, nas palavras das autoras,

[...] reconhecemos as profundas e rápidas transformações que vêm ocorrendo no mundo, provocadas pelo avanço tecnológico. São procedentes em termos, as críticas segundo as quais a escola não acompanha o ritmo acelerado de tais mudanças e não tem respondido satisfatoriamente às exigências do mercado. Mas a nossa concepção de formação é totalmente contrária à de subserviência à lógica do mercado. Precisamos formar um professor que prepare o aluno para enfrentar as contradições sociais da conjuntura atual, que, por meio de práticas inovadoras e atraentes, ofereça e provoque no aluno o desejo de adquirir e construir o conhecimento para responder aos desafios da sociedade. Para isso é necessário um investimento contínuo na formação do professor (VEIGA e SILVA, 2013, p. 32).

Essa concepção e modelo de formação revela como os profissionais incorporam, produzem e transformam suas ações na sala de aula, que vão sendo construídos ao longo de seu percurso e validados pela e na experiência de formação e atuação docente. Para Cunha (2003), a formação continuada precisa envolver iniciativas que acompanham o tempo profissional dos sujeitos, podendo ter formato e duração diferenciados. E, por isso, a formação “[...] pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação.” (CUNHA, 2003, p. 386).

Diante da posição trazida pelas autoras (VEIGA e SILVA, 2013; CUNHA 2003), entendo que a formação desenvolvida por meio da interlocução entre a Universidade e a Escola Básica, no caso desta Tese, possibilitada via programa implementado pelo Governo Federal em parceria com as Universidades e Redes Básicas de Ensino Público, criou condições para a elaboração de reflexões teórico-práticas e prático-teóricas sobre as ações educativas efetivadas na escola, favorecendo uma maior compreensão da realidade escolar e uma prática docente mais qualificada.

Desse modo, a formação proveniente da interlocução entre a Universidade e a Escola Básica contribuiu com os processos de ensino e de aprendizagem por reverberar, essencialmente, nas ações e nas intervenções docentes, no modo como as professoras percebem a sua própria docência, na valorização da sua formação e, também, no seu processo de desenvolvimento profissional. Desse modo, nos processos formativos, o conhecimento se torna um saber em processo de construção permanente, mediado por experiências individuais e coletivas, as quais oportunizam condições para o desenvolvimento profissional docente, a aprendizagem da docência e as mudanças das crenças epistemológicas que, muitas vezes, são recorrentes nos discursos dos professores.

As práticas pedagógicas, assim como os percursos formativos, incorporam ideias, saberes e ações que corroboram o propósito de desenvolvimento profissional docente progressivo, sobretudo, por abrangerem um conjunto de conhecimentos, de atitudes e de valores que constituem a singularidade de ser professor. Tais ideias, saberes e ações implicam na compreensão de particularidades e de contextos na perspectiva de serem práticas educativas aninhadas (SACRISTÁN, 1995), isto é, na escola estão em constante relação práticas institucionais, práticas organizativas e práticas didáticas. De acordo com as ideias desse autor:

O professor é responsável pela modelação da prática, mas esta é a intersecção de diferentes contextos. O docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa; é através de sua actuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa. A essência de sua profissionalidade reside nesta relação dialéctica entre tudo o que, através dele, se pode difundir- conhecimentos, destrezas profissionais, etc.- e os diferentes contextos práticos. A sua conduta profissional pode ser uma simples adaptação às condições e requisitos impostos pelos contextos preestabelecidos, mas pode também assumir uma perspectiva crítica, estimulando o seu pensamento e a sua capacidade para adoptar decisões estratégicas inteligentes para intervir nos contextos (SACRISTÁN, 1995, p. 74).

Para Nóvoa (1997, p. 26), o desafio da formação consiste em perceber a escola como um lugar no qual trabalhar e formar não sejam atividades distintas, pois “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar o papel de formador e formando.” Desse modo, a escola é o lugar onde o professor pode exercitar a expansão de seus conhecimentos, principalmente por ser o local de concentração de seu fazer pedagógico, cercado pelas inúmeras possibilidades de trocas de experiências com seus pares, das mais diferentes áreas, nos seus diferentes estágios de vivência na docência e no seu desenvolvimento profissional.

Diante disso, considero que o desenvolvimento profissional das docentes participantes do processo formativo ocorreu em ciclos e, em cada espaço/tempo, a participação de cada uma aconteceu na singularidade desse coletivo. Na fase de renovação da esperança, enquanto algumas manifestam desejo e entusiasmo, outras manifestam distanciamento ou desencanto, mas a sobrevivência na carreira docente requer questionamento e preocupação com as necessidades individuais, as suas, as dos alunos e também as do coletivo. Por isso, entendo que a partilha entre os pares extrapola a troca passando a ser aprendizagem mútua. A cada fase, a docente adquire mais confiança em sua prática, mais confiança na teoria e mais maturidade em seus questionamentos sobre o ensino e sobre a aprendizagem.

As percepções sobre a coexistência dos paradigmas formativos e sobre a necessidade de estudo dos aportes teórico-prático (da teoria para a sala de aula) e prático-teórico (da sala de aula para as discussões amparadas na teoria), assim como a aposta na formação continuada, ocorrem em um processo construtivo que é mediado pelos saberes individuais e pela experiência prática de cada docente. Assim, a busca por espaços possíveis de diálogo e de reflexão geram propostas de ampliação e discussão sobre pontos de discordância, porque, devido aos diferentes percursos docentes, não existe desenvolvimento profissional hegemônico.

Para Zeichner (2002, p. 34)

[...] o processo de compreender e aperfeiçoar o ensino deve começar a partir da reflexão sobre sua própria experiência. É necessário dar sentido à formação, é eminente perceber como as teorias práticas, que residem nas práticas dos professores (conhecimento em ação) devem contribuir com o processo de desenvolvimento do professor.

O dar sentido à formação e contribuir com o desenvolvimento profissional implicam em assinalar também que os momentos de interação entre as docentes, ainda que não acompanhados de elevado grau de envolvimento, são indicadores

indispensáveis para a percepção da dimensão de qualidade formativa. É importante que haja espaço para a partilha nos percursos assumidos, considerando a pluralidade de sentidos atribuídos à formação continuada como percurso e busca da identidade docente. De acordo com Nóvoa (1997, p. 25):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas) mas sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Nesse processo, os professores têm a responsabilidade de trabalhar a consciência crítica em busca da ruptura com a consciência ingênua de que a escola deve ensinar o mesmo conteúdo a todos e da mesma forma, desconsiderando o contexto da escola e de seus alunos. Os docentes precisam contemplar o conhecimento que o aluno traz consigo e atentar às suas condições de aprendizagem, sobretudo, porque os saberes adquiridos são ancoragem para os próximos, mais elaborados e complexos.

É importante que a formação continuada presuma que a tarefa da escola é a de transformar o conteúdo em saber, oportunizando o acesso à cultura escrita de forma que esta sirva de instrumento de reflexão. A formação, seja inicial ou continuada, deve pensar a educação como forma de reorganização do cotidiano. Os desafios formativos propostos devem compartilhar das compreensões da escola e do local onde ela está inserida, transformando a realidade para melhor. E nessa busca, qual é o lugar do professor alfabetizador? Somos protagonistas do ato de educar e a formação continuada é uma necessidade permanente, cabendo a nós sermos reflexivos e, ao mesmo tempo, investigadores, que sabem ouvir e apreender a realidade com a qual trabalhamos, produzindo por meio das relações sociais novas formas de desenvolvimento, e fazendo da escola um espaço de socialização e de real produção de saberes. Por isso, a formação de professores

[...] deve ser concebida como uma das componentes da mudança em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia de mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas. (NÓVOA, 1997, p. 28).

O processo de formação continuada proporciona ao docente condições e subsídios teóricos e práticos para a mudança de percepções educativas, na medida

em que permite ao professor agir, aprender e ensinar, com seus pares, em um processo prático de aprendizagem, que ocorre ao longo da atividade profissional na escola ou por meio da participação em programas decorrentes das políticas de educação e formação implementados pelo Governo Federal, como: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Pró-letramento, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e Observatório da Educação.

Por fim, é relevante pensar que as docentes possibilitam a construção de novas estratégias, olhando de frente a essência pedagógica da formação, buscando dar continuidade ao seu desenvolvimento profissional pela possibilidade de interlocução entre a Universidade e a Escola, o que realizam no âmbito de ações vinculadas a projetos e programas de formação. Afinal, a formação continuada exige busca, análise, valorização e articulação coletiva.

No próximo capítulo, abordo sobre esse movimento de construção e reflexão das docentes, participantes das formações do projeto conduzido por meio da interlocução estabelecida entre a Universidade e a Educação Básica, possibilitada pelo programa Observatório da Educação via projeto Obeduc-Pacto/Capes-Geale/UFPel.

## 5 A ASSERÇÃO DE UM JARDIM PELA SINGULARIDADE DE SUAS ROSAS

- *Mas, se tu me cativas, nós teremos  
necessidade um do outro.  
Serás para mim único no mundo.  
E eu serei para ti única no mundo.  
Começo a compreender, disse o príncipezinho.  
Existe uma flor... eu creio que ela me cativou...*  
 - *É possível, disse a raposa. Vê-se tanta coisa na Terra...*  
 (Saint-Exupéry, 2015, p. 49)

Nesse ponto de análise evidencio a formação pelo olhar das docentes, apresento suas singularidades no quadro 16 e o processo de enfloração por elas vivenciado. Retomo que o objetivo geral desta investigação foi analisar como a formação de rede, decorrente da interlocução entre a Universidade e a Escola, reverbera em (trans)formações prático-teóricas e repercute no desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras. E, com base nos objetivos específicos, visou analisar as percepções das docentes sobre o itinerário multifacetado formativo decorrente da interlocução entre a Universidade e Escola Básica, inferindo elementos para os processos de formação na escola; especificando as (trans)formações prático-teóricas decorrentes da formação realizada no *lócus* da escola pública; e, identificando as repercussões das ações efetivadas no âmbito do projeto de intervenção no desenvolvimento profissional das docentes.

Assim, considerando os objetivos e as definições teórico-metodológicas adotadas para esta pesquisa, neste capítulo trazemos os resultados da análise realizada.

### 5.1 A ENFLORAÇÃO DAS ROSAS NO PERCURSO FORMATIVO

A obra de Saint-Exupéry (2015) fez parte dos momentos de formação como leitura deleite e permeou todo o percurso formativo por meio de mensagem trazida e relações proporcionadas. O texto trouxe ao grupo a mensagem da infância adormecida há anos, irrompendo no coração de cada uma a criança ainda presente e a docente que carrega o seu carneiro da formação continuada em sua caixa de desenvolvimento profissional como uma ação essencial, porém, por vezes, invisível aos olhos dos gestores escolares e municipais e, também, aos olhos dos colegas de escola.

Por conta de minha afinidade com a rosa vermelha da obra 'O Pequeno Príncipe' (EXUPÉRY, 2015), nesta Tese, as docentes participantes foram assim denominadas por sua singularidade no percurso formativo, em termos de personalidade e de participação e envolvimento com o grupo de formação na escola. Assim, para demarcar a singularidade de cada uma das docentes, escolhi cores variadas para cada uma delas a fim de identificar e distinguir o seu perfume.

É do conhecimento comum que as rosas são flores seculares e com variadas espécies e, por conta disso, apresentam uma multiplicidade de formas e de texturas das pétalas, de tamanhos e alturas, de tipos e locais de cultivo e, também, de variadas cores. Além disso, muitas vezes, são elas as responsáveis pelo perfume do jardim e, em razão disso, as preferidas para a decoração de espaços internos ou para serem oferecidas a alguém. Culturalmente, também se passou a atribuir diferentes significados em razão de suas cores.

Assim, todas as docentes participantes da pesquisa são chamadas de Rosas, em referência ao coletivo, que também possui uma singularidade. Todavia, cada uma delas tem sua própria cor, que distingue sua individualidade. A escolha e a atribuição da cor a cada uma delas levou em consideração suas características pessoais, a forma de participação na formação e o seu envolvimento com as atividades de estudo e práticas no decorrer do percurso formativo.

O Quadro 16 traz informações a respeito de cada uma das docentes participantes da pesquisa em termos de perfil pessoal e acadêmico-profissional.

Quadro 16 – Perfil pessoal e acadêmico-profissional das docentes participantes

Cor da Rosa	Rosa	Idade	Formação acadêmica	IES de formação	Tempo de atuação na rede municipal	Carga horária de trabalho semanal	Tempo de docência na escola	Carga horária na escola	Tempo de docência nas classes de alfabetização	Ano de participação no projeto de intervenção	Ano de participação no PNAIC
<b>Rosa Amarela</b>		38	Licenciatura em Pedagogia Especialização em Educação	UFPeI UFPeI	18 anos	40 horas	14 anos	20 horas	20 anos	2015 2016 2017	2013 2014
<b>Rosa Azul</b>		43	Licenciatura em Pedagogia Especialização em Educação	UFPeI UFPeI	23 anos	40 horas	10 anos	40 horas	23 anos	2015	2013 2014
<b>Rosa Vermelha</b>		33	Licenciatura em Pedagogia Especialização em Linguagens Verbo-visuais	UCPeI IFSul	15 anos	40 horas	16 anos	20 horas	10 anos	2015 2016 2017	2013 2014
<b>Rosa Branca</b>		28	Licenciatura em Filosofia	UCPeI	04 anos	40 horas	04 anos	40 horas	04 anos	2017	Não participou
<b>Rosa Laranja</b>		47	Licenciatura em Pedagogia Especialização em Educação	UFPeI UFPeI	20 anos	40 horas	05 anos	20 horas	15 anos	2015 2016 2017	2013 2014
<b>Rosa Champanhe</b>		38	Licenciatura em Pedagogia Especialização em Educação Infantil	Faculdade Anhanguera UFPeI	21 anos	40 horas	12 anos	40 horas	17 anos	2015 2016 2017	2013 2014
<b>Rosa Violeta</b>		47	Licenciatura em Letras Português e Espanhol Mestrado em Educação e Tecnologia	UFPeI IFSul	17 anos	60 horas	17 anos	20 horas	05 anos	2016 2017	Não participou
<b>Rosa Pink</b>		34	Licenciatura em Educação Física Doutorado em Educação Física	UFPeI UFPeI	04 anos	20 horas	04 anos	20 horas	04 anos	2017	Não participou

No encontro com as Rosas durante o percurso formativo percebi que, juntas, nós fomos compreendendo os conceitos teóricos na medida em que avançávamos nos estudos e nas discussões que fazíamos em termos de relação destes com as práticas de sala de aula. Também por meio dos encontros, fomos nos fortalecendo como coletivo e, assim, resistindo às adversidades e restrições administrativas impostas, em termos de condições objetivas de trabalho, como carga horária e espaço adequado, à formação na escola.

Nosso encontro durante o percurso formativo ocorreu via um processo marcado pela reflexividade. Juntas, criamos movimentos de transformação pessoal e coletivo, desempenhando papel ativo na interlocução, e não permitindo que o poço fosse soterrado pelas avalanches da sobrecarga docente.

Na continuidade, o encontro com cada uma das Rosas docentes é explorado, contemplando situações vivenciadas e aspectos envolvidos no percurso formativo. A seu modo, cada uma das Rosas Docentes, em sua narrativa, trouxe aspectos e elementos dos estudos realizados, dos planejamentos e das práticas discutidas, dos anseios e das aprendizagens construídas e compartilhadas. Assim, trago suas visões e posições sobre o percurso formativo que juntas realizamos e sobre elas teço reflexões aos quais são amparadas em ideias de autores elegidos para a compreensão do objeto de estudo e a escrita desta Tese. A busca pelas ideias dos autores ocorria em razão da provocação evocada pela narrativa de cada Rosa docente.

#### 5.1.1 Rosa Amarela: conhecimento e compromisso com o grupo



A rosa amarela representa energia, respeito, alegria e amizade. Pautada nesses substantivos, atribuo amarela à docente que, com sua presença alegrou, os encontros, criando laços fortes de amizade e demonstrando respeito às singularidades do coletivo.

Desde os primeiros encontros, Rosa Amarela manifestou seu desejo de participar expondo os motivos: oportunidade de estudo, foco da proposta de formação sobre alfabetização e importante para formalizar as discussões que já vínhamos estabelecendo informalmente entre nós.

Apresento-lhes, Rosa Amarela! A docente é formada em Pedagogia pela UFPel. Na narrativa-questionário, ela revelou que sempre quis ser professora, tornando o sonho de infância uma realidade profissional. Ser alfabetizadora sempre foi sua opção, pois se sentia fascinada ao ver as crianças despertarem para o universo da leitura e da escrita. Em sua narrativa texto-livre, Rosa Amarela destacou a experiência de ter sido bolsista supervisora do PIBID como um marco referencial de sua formação.

Tratando do tema formação, a docente descreve os encontros na escola como “reuniões de professoras que solicitaram horário de estudo, sem ter isso como moeda de troca”<sup>4</sup>. Rosa Amarela declara e reitera que as participações foram voluntárias e se refere aos momentos dos encontros como um espaço formal de estudo e de discussões teóricas, reconhecendo-os como momentos em que as participantes se colocavam em situação de igualdade, atribuindo a essa condição a leveza que percebia na formação e extraíndo disso sua maior motivação de permanência.

Ao se referir ao espaço mais formal de estudo, Rosa Amarela reconhece que o ambiente viabilizado pelo projeto Obeduc-Pacto evitou o desgaste das discussões que ocorriam informalmente pelos corredores da escola ou nas portas das salas de aula. Em sua narrativa, manifesta seu descontentamento com o encerramento do espaço e do tempo de formação na escola:

*Não consigo compreender por que esse espaço foi sendo retirado, pois nosso IDEB até melhorou. Sei que não posso dizer que foi por causa dos estudos e das leituras, mas posso afirmar que o fato de estudarmos na escola mexia com todo o grupo de docentes, muitas admiravam o que fazíamos, mesmo sem querer participar. Se houvesse apoio da SMED, a formação que fazíamos na escola poderia ser multiplicada para toda a rede, mas ao invés de ganharmos apoio, tivemos nosso espaço cancelado, mas não conseguiram nos tirar o que já havíamos construído, portanto, somos sementes.*

---

<sup>4</sup> A escrita de autoria de cada uma das Rosas será grafada em formato itálico para fins de destaque e distinção em relação aos demais autores do campo teórico que são citados na forma direta.

Rosa Amarela revela que, em seu entendimento, a tentativa de evitar o desgaste das discussões foi bem sucedida, pois a proposta de leituras foi ao encontro das necessidades das docentes, citando, como exemplo, as leituras sobre alfabetização baseadas na psicogênese da língua escrita (FERREIRO E TEBEROSKY, 2000) e o uso de sequências didáticas (ZABALA, 1998), destacando que os estudos realizados, em algum momento, foram utilizados nas salas de aula.

Nessa mesma direção, ela se posiciona reflexivamente ao expor que, em sua opinião, o grupo deveria ter o direito de permanecer com o espaço formativo, mesmo ao final do período destinado ao projeto, principalmente, porque os temas estudados e as leituras sugeridas contribuía com as intervenções em sala de aula. Contudo, Rosa Amarela assim testemunha:

*Infelizmente, fomos estimuladas a desistir. Reconheço que eram momentos importantes para o fazer docente e, a partir das leituras, as ações e as discussões tinham maior sentido e traziam melhores resultados. Mesmo tendo que estudar fora do horário da escola era prazeroso. Lembro que, durante as discussões, voltávamos seguidamente aos mesmos pontos e isso ajudava bastante na nossa formação. A maneira de inter-relação que era estabelecida ajudava muito, porque às vezes precisamos de outro olhar, precisamos da experiência da colega.*

Nesse percurso, é oportuno mencionar que a inter-relação estabelecida foi importante para a formação, principalmente para a superação da perspectiva individual da reflexão a viabilizá-la na dimensão coletiva, sobretudo, porque o professor reflexivo não se constrói somente por meio da observação ou execução de práticas de sucesso efetivadas por outras pessoas. Se assim fizermos, outorgamos um caráter simplista ao fazer pedagógico, o qual, ao contrário, é cercado por inúmeras complexidades que ultrapassam as condições materiais e intelectuais do trabalho docente.

Buscando olhar para as complexidades, está o reconhecimento de que as docentes não são somente executoras de tarefas, mas sim, devem ser vistas como produtoras que interpretam e reinterpreta as realidades de acordo com sua prática, criando espaços para os desdobramentos curriculares que dela emergem. De acordo com Schön (2000, p. 226),

[o] currículo normativo das escolas baseia-se, como já vimos, em uma visão de conhecimento profissional como aplicação da ciência a problemas instrumentais. Ele começa com a ciência relevante e segue com um ensino prático em suas aplicações separando a ciência que produz novo conhecimento da prática que o aplica. Não há espaço aqui

para a pesquisa na prática, ou, como prefiro dizer, para a reflexão sobre a reflexão-na-ação pela qual os profissionais, às vezes, adquirem nova compreensão de situações indeterminadas e vislumbram novas estratégias de ação.

Retomando o conceito de Schön, “a reflexão na ação” define a formação do professor que pesquisa, pois se efetiva paralelamente à sua prática docente fazendo desta um espaço para problematizar, ressignificar e explorar os conteúdos teóricos de maneira dialética. Conforme proposto pelo autor, na formação do professor-pesquisador forma-se o profissional reflexivo, aquele que “pensa na ação”, ampliando sua capacidade para dialogar, transformando o conhecimento em ação.

Veiga e Silva (2013, p. 23) afirmam essa mesma posição sobre a formação:

No coletivo, a formação do professor como espaço de ação humana exige um compromisso de adequação intencional do real ao ideal. Exige também uma articulação entre os interesses individuais e coletivos. Assim, é possível referirmo-nos à formação pessoal e coletiva. A formação pessoal é de existência individual. É o espaço da iniciativa, da inventividade e da inovação. A formação pessoal é permeada também pela intencionalidade, que é a antecipação ideal de um resultado real que se pretende alcançar. A formação coletiva, além de ampla, é complexa por envolver um espectro de valores e uma diversidade de pessoas. O processo que se vive como coletivo é valorizado e colocado ao alcance do grupo. O poder é compartilhado num movimento vivencial.

Diante do pensamento de que a formação pessoal é permeada pela intencionalidade, Rosa Amarela parece entender que a experiência formativa, por ter sido proposta por uma docente colega de escola, qualificou as ações do grupo, principalmente porque se sentia à vontade para expor nas reuniões os eixos por ela destacados das leituras propostas. Eixos tais como: a dificuldade de ler e escrever, de realização da avaliação diagnóstica, de elaboração dos módulos de sequência didática, entre outros, permitiram a revisão de suas concepções sobre a docência, sobre a formação e sobre o trabalho pedagógico em sala de aula, principalmente porque ela afirmou que procurava desenvolver com os alunos o que aprendeu na formação, especialmente as aprendizagens relacionadas ao estudo do mapeamento das obras elaboradas por alfabetizadoras, como os livros de Kaufman, o que me leva a afirmar a existência de transformações teórico-práticas em seu planejamento. Nas palavras da docente: *“as leituras daquele momento me acompanham como alfabetizadora até os dias de hoje, por conseguir perceber as fragilidades das crianças no processo de aprendizagem e por acreditar que não posso parar de ler e de estudar”*.

Na vertente da necessidade de sempre estudar, a docente considerou que, na dinâmica dos encontros e das leituras realizadas, alguns pontos poderiam ser melhorados, mas, estes não dependiam de nós, por serem questões ligadas à logística de organização da esfera administrativa, tais como: pouco tempo destinado aos encontros, falta de pessoal para atender as crianças durante a liberação da docente titular e ausência de valorização dos encontros por parte da Secretaria Municipal de Educação e Desporto. Contudo, Rosa Amarela afirma que a interlocução teve impacto positivo no coletivo:

*Pelo contato que mantenho com o grupo de formação, percebo que as professoras que ainda estão na escola continuam por lá plantando sementes e as que saíram estão plantando em outro jardim. Eu faço sempre socialização do que estudamos na escola que estou hoje, aqui em São Paulo, e estou tentando criar um grupo de estudos por aqui semelhante ao que tínhamos, pois quero que as professoras percebam a importância do uso de sequências didáticas no processo de ensino.*

Sua declaração indica reverberações da formação em sua prática, principalmente relacionadas à elaboração de sequências didáticas. De acordo com os registros de meu Diário de campo, a abordagem sobre sequência didática preconizou que a elaboração fosse além da simples seleção ou adoção de procedimentos, requerendo conhecimento sobre os saberes já adquiridos pelos estudantes e sobre as possibilidades de avanço destes no processo de aprendizagem, para que fosse possível, no decorrer da produção dos módulos, avaliar o que se fazia ainda necessário ensinar e aprender.

Desse modo, na medida em que a docente qualificou seu planejamento, se sentiu mais confiante e, de acordo com as minhas anotações no diário, no decorrer dos anos de 2015 e 2016, percebo que Rosa Amarela foi a docente mais envolvida com a proposição de sequências didáticas, pois foi ela quem teve o maior número de presenças nas reuniões e levou o maior número de sugestões de atividades. Suas sequências eram baseadas em livros de literatura infantil que, após a sua leitura, serviam de base para as atividades propostas.

Quando trabalhou o livro “O grande rabanete”, ela realizou atividades tais como: segmentar palavras em sílabas (na qual as crianças dividiam a palavra em sílabas oralmente e batendo palmas); completar as letras faltantes nas palavras; reconhecer as figuras com as mesmas letras iniciais; entre outras atividades sequenciadas que ampliavam as dificuldades, colocando as crianças em conflito cognitivo para avançarem no domínio do sistema de escrita.

Tal envolvimento e produção sinaliza que o espaço de estudo planejado e construído na escola, pelo grupo, se constituiu de forma colaborativa e compartilhada, pois, mesmo havendo pouco tempo para aprofundamento das discussões, esses momentos de estudo e trocas eram importantes para que o grupo consolidasse uma rede de apoio mútuo, fato que também permitia um maior conhecimento da realidade das turmas atendidas. Portanto, nesse processo, e de acordo com tais elementos, podemos falar de estratégias formativas que favoreceram a interação e o planejamento compartilhado, além de preconizarem o sentido da reflexividade formativa.

Pimenta (2012) analisa as contribuições da teoria do professor reflexivo evidenciando a necessidade de contextualização do uso do termo para que o conceito não se torne apenas adjetivo aos docentes, mas, sim, promova a compreensão da reflexividade como constitutiva da prática profissional docente e dependente de decisões de caráter individual e coletivo.

A reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação exigem a realização de análises posteriores aos processos de sua própria ação, tais como: descrever, analisar e avaliar o que foi produzido. Diante disso, de acordo com os registros que fiz, observo que Rosa Amarela socializava nas reuniões as propostas de atividades e os resultados provenientes delas, aceitando as sugestões de ampliação das demais docentes. Em sua narrativa texto-livre assim aponta: *“A formação na escola, proposta pela colega e intermediada pela Universidade, qualificou nossa ação, principalmente pelas leituras propostas e pelos dados socializados nas reuniões”*. Com base no pensamento de Sacristán (1998), reconheço Rosa Amarela como uma profissional prática reflexiva, pois ela aplica seus instrumentos conceituais e suas estratégias de busca e análise na valorização da reconstrução prática.

Ainda, Rosa Amarela percebe que o foco da formação no espaço escolar e nas práticas das professoras alfabetizadoras favoreceu a interlocução entre a Universidade e a escola e, conseqüentemente, motivou que o trabalho realizado pelo grupo de pesquisa se caracterizasse como uma proposta inovadora e importante para favorecer o desenvolvimento profissional do grupo de alfabetizadoras na escola. Tal visão é corroborada por suas palavras: *“suspenderam as reuniões na escola, mas não conseguiram nos parar, e isso, por si só, já revela a importância das reuniões formativas”*.

Diante das contribuições de Rosa Amarela, em movimentos que se deslocavam entre a singularidade e a coletividade do percurso formativo, reitero o respeito da docente frente aos processos estabelecidos, às dificuldades dos seus pares, e, também seu

reconhecimento aos conhecimentos construídos assim como de sua alegria de ser e estar presente compartilhando ideias e práticas no cotidiano escolar. Enfim, esta é Rosa Amarela!

### 5.1.2 Rosa Azul: respeito ao grupo e às limitações pessoais



A docente representada pela Rosa Azul demonstrava um comportamento discreto e reticente no decorrer dos encontros de formação do ano de 2015. Rosa Azul parecia pouca receptiva à proposta de leituras e estudos, optando por não expor suas percepções durante as discussões e demonstrando pouca aproximação com as integrantes do grupo. Logo, sua participação foi, paulatinamente, de ouvinte.

Rosa azul participou dos encontros formativos apresentando poucas contribuições perante as escolhas temáticas. Após o final do primeiro de ano de formação, decidiu, por razões pessoais, afastar-se dos encontros. Sua resistência à formação foi percebida também pela moderada disponibilidade para as fases de produção de dados deste estudo.

Rosa Azul cursou Pedagogia na UFPel. Contou que a sua opção pela docência ocorreu em razão da afinidade que sentia com as classes de alfabetização. Com relação aos encontros formativos, Rosa Azul relata que, ao ser convidada para fazer parte do grupo, aceitou participar por considerar uma boa ideia, mas, acabou se afastando porque as demandas das leituras, dos planejamentos diários de aula e de todas as demais obrigações de ordem pessoal a sobrecarregaram e, conseqüentemente, em razão disso, decidiu se afastar.

Rosa Azul declara que teve bastante dificuldade em acompanhar a dinâmica das discussões por duas razões: a primeira, porque aceitou participar imaginando que as reuniões seriam para trocar atividades e diminuir o tempo de planejamento das intervenções em sala de aula; e, a segunda, atribuída ao fato de não conhecer os livros

mapeados, o que exigia dela maior tempo de dedicação ao estudo. Contudo, em sua narrativa-questionário, faz a seguinte reflexão:

*Eram discussões provocativas, pois eram textos da faculdade sobre alfabetização e formação, sobre o uso de sequências didáticas na sala de aula e isso me interessava bastante, eles serviram para que eu percebesse que sempre podemos melhorar e que a formação docente deve é permanente, mas eu não conseguia aprofundar minha leitura e acompanhar as discussões. Fiz a opção de me afastar, pois às vezes é necessário.*

Sobre a não obrigatoriedade de participar da formação na escola, a docente considerou fundamental, pois ela participou até o momento que avaliou ser pertinente, até o momento em que se sentiu motivada. Quando a motivação formativa não permanece presente no cotidiano docente, como no caso de Rosa Azul, é preciso identificar e analisar as causas. Por vezes, as causas estão relacionadas às condições objetivas de trabalho ou são de ordem pessoal, o que coloca ao coordenador da formação, e ao próprio grupo, o desafio de recuperar o interesse, apresentando propostas que provoquem e valorizem o envolvimento, permitindo críticas e sugestões de acordo com as condições de trabalho.

Mesmo que a formação ocorra no coletivo, entendo que as motivações pessoais são responsáveis pelas relações que as docentes fazem entre a teoria e a prática, pois as trocas possibilitam o aperfeiçoamento e viabilizam a perspectiva da formação intelectual, tendo como princípio a reflexão sobre o exercício da docência.

Com base em Bachelard (1996), a formação intelectual precisa da ruptura com o senso comum para a produção do conhecimento, o que denota a necessidade de se desvelar ao docente a capacidade de inventar e de reinventar, de descobrir e de redescobrir que o conhecimento é uma atitude intelectual, que ocorre individual e coletivamente, por se instaurar no próprio ato de conhecer.

De acordo com os registros do diário de campo (2015), no decorrer do mês de setembro, no grupo de discussão da Universidade, os estudos feitos nas reuniões de formação estavam centradas no letramento literário (COSSON, 2009). Pensando em motivar o grupo, com novos aportes de leitura, disponibilizei para o grupo de formação na escola a síntese dos estudos realizados e apresentei algumas sugestões de atividades pensadas para uma sequência didática para a história “Chapeuzinho Vermelho”, em que os seguintes aspectos podiam ser explorados, tais como: motivação,

exploração de aspectos materiais da obra, leitura orientada, levantamento de hipóteses, discussão de questões polêmicas, exploração da ilustração, expansão da leitura e comparação com outras releituras da obra.

Ao propor novas direções de leituras, a intenção foi renovar a motivação de participação no grupo, sobretudo porque a formação impunha reavaliação permanente para a tomada de novas decisões. Entretanto, não observei transformações por parte de Rosa Azul que, em sua narrativa texto-livre, assim declarou: *“Sou alfabetizadora desde 1995, sei que preciso ler mais, mas sendo sincera, não tenho estímulo, pois na escola são somente cobranças, raramente surge algum reconhecimento. Meu carneiro, por enquanto, ainda está adormecido.”*

Com Rosa Azul, fui reconhecendo alguns obstáculos, como: as experiências do senso comum, o excesso de carga horária docente, a força dos saberes empíricos de maneira geral. Rosa Azul fornece pistas sobre a existência de sobrecarga docente, o que causa a precarização das condições de trabalho e de formação, pois ela declara reconhecer a necessidade de formação intelectual.

Seu carneiro adormecido evidencia que a sobrecarga de trabalho consome tempo, energia e o desejo para seguir participando com o grupo, de forma colaborativa e contributiva. Diante disso, vale pensar se, com a participação de Rosa Azul, são evidenciados os paradigmas formativos.

Os paradigmas de auto, hetero e interformação requerem condições contextuais para que sejam produzidos e potencializados nas ações docentes criando nexos constitutivos das relações teórico-práticas e prático-teóricas. Nesse sentido, a formação continuada na escola garante espaço para o conhecimento teórico evidenciar limites para o envolvimento e, ao mesmo tempo, abrir os horizontes de formação intelectual.

Considerando os apontamentos de Debesse (1982), Josso (2002) e Warschauer (2001), que defendem a indissociação de tais paradigmas, é pertinente tecer algumas reflexões sobre a formação intelectual pela crença de que é por meio do intelecto que nos tornamos capazes de interagir nos processos formação e ação pedagógica, fortalecendo os conhecimentos sobre e para o ensino, sobre os processos de aprendizagem da docência e sobre os distintos modos pelos quais os professores aprendem em contextos diferentes. Tal indissociabilidade serve para designar atividades ligadas ao intelecto, podendo, de certo modo, ser atribuída aos termos inteligência e intelectualismo na formação de professores e na busca de respostas às problematizações do estudo.

A docente declara que sua participação na formação contribuiu para intervir nas dificuldades de aprendizagem de algumas crianças, porque, sabendo localizar o que a criança já sabia, ficava mais claro como planejar estratégias que a auxiliassem a avançar. Rosa Azul escreve em sua narrativa que, após participar dos encontros, ela não preparava mais *“atividades soltas, sem conexão”*. Em sua narrativa encontro a seguinte declaração que, de algum modo, demonstra como a formação seguiu reverberando em suas práticas: *“Com o uso das sequências didáticas ficou mais fácil planejar e perceber onde a criança precisa de ajuda. [...] Com a pandemia ficou melhor de postar as atividades dessa forma porque eu trabalhava os objetos de conhecimento de forma conjunta”*. Vale lembrar que a produção final deve avaliar novamente as habilidades em foco na produção inicial e mais as que foram desenvolvidas ao longo da sequência didática.

A docente foi bolsista alfabetizadora do PNAIC. Ela considera que essa foi outra forma de estudo, pois, nessa modalidade formativa, apenas seguia o roteiro orientado e recebia a bolsa de incentivo ao final do mês. Rosa Azul foi a única docente a mencionar o recebimento da bolsa de estudos como incentivo para a permanência na formação. Tais elementos me permitem inferir que a docente se envolveu intelectualmente no processo proposto pelo PNAIC provavelmente porque havia incentivo financeiro. Já a formação continuada proposta na escola, a participação era voluntária, e os ganhos eram “somente” de ordem intelectual e formativa.

O processo de formação continuada prevê, sobretudo, o desenvolvimento dos saberes como forma processual, em um espaço de autoformação, o que requer, portanto, o exercício da investigação, da emancipação e da autonomia (FREIRE, 1996). Rosa Azul reconhece o espaço de estudo estabelecido pela interlocução Universidade e Escola como importante e reafirma sua consideração de participar apenas quem assim deseja.

No decorrer da análise da sua narrativa, algumas vezes percebi que a docente declara que fazer as leituras era um momento cansativo, mas considerava que o pensar na escola, na alfabetização e na formação dos professores era algo sempre positivo e, por isso, também considerava a formação na escola como relevante especialmente por ser conduzida por uma colega que participava de um grupo de pesquisa da Universidade, sem intervenções diretas da SMED. Nesse sentido, houve valorização e fortalecimento da formação intelectual docente.

Ainda com relação à formação intelectual, no âmbito da interlocução entre a Universidade e a Escola, percebe-se que a proposta de formação foi além do mero deslocamento físico da formação, isto é, ocorrer na escola, pois favoreceu a formação em serviço. A proposta oportunizou a criação de espaços nos quais as docentes, dialogando com seus pares, puderam encontrar os melhores caminhos para o ensino (IMBERNÓN, 2010) e para as dificuldades que surgiram no cotidiano da sala de aula.

Finalizo este espaço com a percepção de que o percurso vivido por Rosa Azul foi tocado pelos diversos saberes, pelos diferentes olhares e pelas múltiplas estratégias usadas pelo coletivo. A docente, em uma postura singular, dentre as suas escolhas assumiu o desejo de não permanecer no grupo de formação, porém, reconhecendo os resultados positivos do percurso que fez. Ela permaneceu no coletivo formativo, mesmo com dificuldade, o tempo que foi possível, mantendo uma postura de escuta atenta e ética. A esse respeito, Meirieu (2002, p. 78) diz que “a ética é, de fato, o que me remete à minha responsabilidade própria, à maneira como sou capaz de oferecer ao outro a possibilidade de um encontro, a felicidade de compreender e a alegria de saber”. Ao decidir interromper sua participação, Rosa Azul demonstra uma atitude ética, de respeito à responsabilidade do que significa a formação e o estudo em grupo.

### 5.1.3 Rosa Vermelha: contribuições e contradições da formação



A docente representada pela Rosa Vermelha está associada a essa cor por declarar ter sido seduzida pela formação no decorrer do percurso. Também escolhi o vermelho porque suas características pessoais denotam o desejo de aprender e a paixão

de ensinar. Na minha percepção, a docente foi quem apresentou maior crescimento no decorrer da formação, mostrando-se mais aberta ao novo, superando sua descrença nos resultados da formação para a prática.

Rosa Vermelha é formada em nível médio no curso de Magistério e, em nível superior, no curso de Letras (habilitação Português e Espanhol) pela UCPel. Na pós-graduação, Rosa Vermelha cursou especialização em Linguagens verbo-visuais, pelo IFSul. Atualmente, cursa Pedagogia na UNOPAR.

Uma outra razão para atribuir a cor vermelha a esta docente decorre da autonomia por ela adquirida, no decorrer do percurso, no sentido de lutar por seus direitos, mas também de tomar decisões conscientes sobre seus deveres em sala de aula e sobre o seu processo de desenvolvimento profissional. Nos registros do Diário de campo, faço considerações que revelam sua preocupação com as crianças e a sala de aula ao planejar suas atividades.

Rosa Vermelha revela que sua opção pela docência ocorreu na infância. Ela relatou, em sua narrativa-questionário, não ter pensado em outra possibilidade de ofício. Contudo, atribuiu uma maior clareza sobre a escolha ao contato com uma professora de ensino médio que, por demonstrar amor em suas aulas, despertou-lhe a paixão por ensinar, tendo assim certeza de que era essa a profissão que queria seguir. Ao falar sobre a escolha de ser alfabetizadora, a docente admite que foi consequência da nomeação, por ter sido “*a turma que sobrou na escola*” para ela assumir. No entanto, afirma que passou a ser sua opção no ano seguinte.

Sobre as condições interformativas, Rosa Vermelha traz, em sua narrativa, a percepção de algumas dificuldades enfrentadas após a retirada do espaço presencial dos encontros de formação, refletindo sobre os fatos e emitindo um posicionamento crítico sobre como reverberou no grupo. Em seu texto-livre, escreve sobre as formas adotadas para continuidade dos estudos formativos:

*Começamos a estudar por whats, apenas por falta de tempo, mesmo podendo nos encontrar aos finais de semana e o universo nos mostrou que temos sempre que nos adaptar. Nossos carneiros têm várias formas, pois éramos um grupo formado por pessoas diferentes, mas certamente somos melhores e mais capacitadas depois de tudo que vivemos, isso me dá maior confiança, mesmo em tempos de pandemia, em que a gente se sente desafiada a alfabetizar virtualmente, me desespero ao ver que não consigo fazer avaliação diagnóstica como deveria.*

O excerto de sua narrativa sinaliza seu posicionamento em relação às aprendizagens por ela construídas e o reflexo destas na sua relação com os estudantes da sua turma. Ainda revela que se sente mais flexível e aberta aos desafios, inferindo um processo de auto e interformação positivo.

A docente descreve na narrativa-questionário ter mais segurança na realização do planejamento a ser efetivado em sala de aula, principalmente por dedicar maior tempo à leitura e aos estudos individuais, inclusive indicando que o faz de duas a três vezes por semana, em razão da participação na formação.

De acordo com os registros feitos no Diário de campo, sua participação nos encontros do ano de 2015 foi mais na condição de ouvinte-aprendiz, momento em que foram discutidos textos que abordavam o uso de sequências didáticas e tratavam da importância da realização da avaliação diagnóstica. Já no ano de 2016, sua postura tornou-se mais colaborativa, recebendo as docentes que se juntavam ao grupo de formação.

Com base em aspectos trazidos por sua narrativa texto-livre, vejo que Rosa Vermelha estabeleceu interlocuções entre a sua formação inicial e a formação continuada vivida na escola durante o percurso formativo, sobretudo porque a docente valida a busca de novos caminhos para a qualificação da prática e reconhece que, após a sua participação no grupo, percebeu que *“a experiência de sala de aula e a formação continuada não devem ser preconizadas como receitas prontas, pois nem sempre aquilo que funciona com uma turma ou determinado aluno, vai funcionar com todos”*.

Rosa Vermelha descreve a formação vivida como uma possibilidade que capacitou as docentes para explorar os desdobramentos dos conteúdos e das atividades em sala de aula. A falta de incentivo por parte da esfera administrativa é relatada por ela como desestimulante formativo, porém, entra em contradição quando declara que a não obrigatoriedade da formação ocorrida na escola serviu para deixar mais acomodadas as professoras, que não querem sair da zona de conforto, essencialmente porque sair da zona de conforto e desorganizar as certezas foram fatores permanentes na proposta de interlocução entre a Universidade e a escola.

Nessa proposta formativa entre pares, não corremos o risco de o encontro ser apenas mais um dia de reencontro e de conversa entre docentes, mas, sim, de transformação desse momento em espaço de apropriação de conhecimentos, de socialização de experiências e de formação em serviço, sendo esta última o grande desafio nos dias de hoje, tanto para o campo teórico (estudos e leituras) como para o

plano da prática (ações em sala de aula). Nessa vertente, emerge a necessidade de ter tempo e espaço para estudar, pois é por meio do estudo que podemos acessar melhores condições para as transformações que vão do teórico ao prático, e vice-versa. Essa visão encontra eco na narrativa elaborada por Rosa Vermelha:

*[...] nosso grupo de alfabetizadoras está muito melhor agora, porque temos condições de discutir e analisar as produções e avanços das crianças. Mesmo quando nosso espaço foi retirado mantivemos nossa resistência estudando quando e como podíamos, seja por WhatsApp, seja no recreio ou mesmo em uma reunião informal no final de semana.*

O espaço de formação e a interlocução entre a Universidade e a Escola são descritos pela docente como *“encontros baseados no diálogo, na vivência e na experiência e por serem conduzidos por uma colega da escola fez grande diferença, pois o fato de conhecer o funcionamento e as “carências” da escola fez com o que trabalho fosse mais direcionado”*. Em sua percepção, as concepções sobre docência, formação e trabalho pedagógico não são melhores por conta de fatores externos, pois afirma que *“gostaria de fazer bem mais cursos, mas a falta de tempo e até mesmo de incentivo por parte da nossa mantenedora acabam fazendo com que a gente se acomode.”*

Nóvoa (1997, p. 18) explica que a formação de professores *“mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimento [...] é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”*. Rosa Vermelha atribui seu maior engajamento no percurso formativo ao fato dele ter sido conduzido por uma colega, legitimando a formação em serviço.

A referência à formação em serviço se aproxima da formação intelectual em razão da percepção de que a mobilização de saberes na prática docente deve ser um princípio central, sistemático e permanentemente oferecido aos professores que são efetivos em sala de aula.

Tardif (2012) aponta para a epistemologia da prática como aqueles saberes utilizados pelos docentes em seu espaço de atuação, no desempenho de suas tarefas e no modo como constroem seus conhecimentos. Desse modo, pensando na profissão docente, embasada nas ideias de Cunha (2003), defendo a formação em serviço como uma forma de educação continuada que visa ao desenvolvimento profissional justamente porque assume o trabalho como fonte e a escola como espaço para a reflexão e a produção de conhecimentos.

Por essa razão, sendo a formação em serviço uma forma de formação continuada e a minha circulação entre a Universidade e a Escola, na visão de Rosa Vermelha, o

espaço de interlocução e de discussão teve impacto positivo no coletivo, mas poderia ter sido ampliado abrangendo mais professoras e mais segmentos dentro da instituição escolar.

Rosa Vermelha assim justifica seu entendimento: *“As formações que fazíamos na escola, mediadas pela colega Arita, contribuíram muito para a minha prática, pois me ajudaram a “enxergar” de uma forma diferente muitos alunos, em relação ao nível que estavam e o que eu poderia fazer para ajudá-los a avançar.”*

A formação continuada de professores está garantida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) como forma de progressão funcional, baseada na titulação, prevendo ainda o licenciamento remunerado, em horário de serviço, ou a redução de carga horária para estudos. Contudo, a gestão municipal de Pelotas descumpre a legislação, justificando, para tanto, a carência de professores na rede municipal e a impossibilidade de substituição. Todo caso, a importância do processo de formação e de sua valorização estão para além da progressão na carreira. Contempla, principalmente, a troca de saberes entre professores como forma de interformação, extrapolando os limites disciplinares e integrando teoria e prática. De acordo com Pinto, Barreiro e Silveira (2010, p. 9) é preciso considerar

[...] a necessidade de a formação em serviço superar a perspectiva de mero treinamento, de instrumentalização para o ensino ou, ainda, deixar de ser realizada somente visando à atualização dos professores dentro dos conteúdos curriculares. Recomenda-se uma formação balizada em princípios que provoquem a reflexão sobre a prática e sobre o entorno para além dela e valorizem os professores como protagonistas de sua formação.

É válido dizer que a formação de professores, enquanto processo, passa inevitavelmente por elaborações e reelaborações singulares de construção de conhecimentos que são permeadas por suas vivências, sendo estas fundamentais para sua prática. Mas, também essa formação é um processo de desenvolvimento profissional e, portanto, deve ser capaz de instrumentalizar o professor para o exercício de sua função.

Assim, retomo minha percepção sobre o desenvolvimento profissional de Rosa Vermelha no decorrer do percurso em sua singularidade porque foi o tempo dedicado por ela à formação que a fez considerá-la importante, o que evidencia que a formação continuada na escola é uma alternativa para a criação de oportunidades para discussão

das representações das práticas docentes a fim de que possam ser reconstruídas e qualificadas.

#### 5.1.4 Rosa Branca: engajamento e entusiasmo com a formação



A rosa branca simboliza a pureza. Nomeio por Rosa Branca a docente que era iniciante na carreira do magistério. Escolhi essa cor porque a docente demonstrou grande entusiasmo frente ao convite para participar da formação. E, também, por ser a participante que, com sua inocência, sempre via nas dificuldades oportunidades para o seu desenvolvimento profissional. No decorrer do percurso formativo, Rosa Branca se mostrou disposta a ouvir, a aprender e a contribuir, assumindo o protagonismo de sua formação com tranquilidade suficiente para aceitar novas ideias.

Rosa Branca, formada em Filosofia pela UCPel, desempenha suas funções na escola como professora auxiliar. Mesmo sem atender as turmas do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano), solicitou autorização junto à direção da escola para participar da formação por considerar que os estudos que fazíamos eram importantes também para a turma do pré-escolar com quem atuava.

A docente, em sua narrativa texto-livre, exterioriza que seu “carneiro” se alimentava e se nutria mais na escola do que fora dela. Indica que as trocas de experiências são diárias e que a formação ocorre em vários espaços e momentos: em sala de aula, em reuniões, durante o desenvolvimento dos projetos e até mesmo

virtualmente. Ao ser questionada sobre a dinâmica dos encontros formativos, Rosa Branca assim os descreve:

*[...] um constante refazer, repensar e discutir, dado que entrávamos nos encontros com algumas dúvidas e saíamos com várias outras. As questões iam surgindo e as opções dadas por todas sempre eram válidas, faltava tempo e sobrava vontade, desejo de continuar, por isso continuávamos sempre pelos corredores.*

Pensando no percurso formativo como um constante repensar e rediscutir, a docente indica, em sua narrativa, que desenvolvia com os alunos o que aprendia nas formações por dois motivos: primeiro, para perceber se compreendeu o que foi ensinado e, segundo, para dar sentido à formação vivida. Nessa direção, ela atribui ainda como impacto positivo ao coletivo da escola o fato de não haver obrigatoriedade de participação das docentes na formação, pois, só participavam as professoras que realmente tinham vontade de estar ali e isso motivou as que decidiram permanecer de forma autônoma.

Sacristán (2002) discute sobre a dificuldade de construção e apropriação da autonomia, sobretudo, porque as professoras não detêm o controle sobre uma série de fatores que influenciam e determinam a sua prática, muitos deles externos e alheios ao seu desejo, tais como: programas curriculares, determinações das Secretarias de Educação, situações escolares imprevistas, carências sociais, ausência de políticas públicas, entre outras razões. Contudo, mesmo diante da imprevisibilidade, Rosa Branca foi movida pelo desejo de participar e, por isso, atribuiu sua imersão na formação à facilidade das trocas realizadas no decorrer do percurso formativo, à força da condução ter sido realizada por uma pessoa que transitava no grupo, por uma docente da escola, o que lhe permitiu sentir-se à vontade para falar, para errar e para sugerir atividades. Assim declara Rosa Branca: *“Talvez se a formação fosse conduzida por alguém da Universidade eu não fosse uma participante tão ativa, por medo de me expor, mas a formação conduzida por uma colega, pessoa próxima de nós, fez com que eu conseguisse superar a timidez para questionar, indagar e também errar.”*

Superando o medo de errar, Rosa Branca descreveu ter mais confiança em seu próprio trabalho a partir das leituras realizadas no grupo de formação e maior autonomia em seu fazer docente. Em sua narrativa texto-livre, declarou estar mais confiante no que se propõe a fazer, sobretudo por possuir argumentos mais sólidos e um maior domínio da teoria. A confiança em suas ações aumentou seu engajamento na proposta de formação continuada e o seu reconhecimento à importância da articulação entre a

Universidade e a Escola, aproximando a formação acadêmica da realidade escolar. Tal aproximação proporcionou compreensões mais sólidas acerca dos conhecimentos inerentes ao fazer docente.

Reconhecendo as aprendizagens construídas e a relevância do trabalho realizado na Universidade, com o grupo de pesquisa, a docente considerou o percurso formativo como forma de resistência à precarização do ensino e evidenciou que essa preocupação com o espaço escolar deveria ser prioridade dos gestores municipais e da direção da escola, o que nem sempre acontece. Rosa Amarela reconhece que o trabalho realizado pela Universidade, ao buscar oferecer formação e melhorar as práticas de alfabetização, deveria “*ser ampliado e não destruído como fizeram quando nos retiraram o horário das reuniões.*”

De acordo com o pensamento da docente, a interlocução entre a Universidade e a Escola tornou as reuniões do grupo mais produtivas que as reuniões realizadas pela direção e coordenação da escola, pois no grupo de formação havia tempo de falar e de ouvir. Em sua narrativa texto-livre, ela lamenta que tenha sido uma formação temporária, mas, mesmo assim, reforça que sempre poderá contar com o apoio de seus pares, afinal “*somos responsáveis umas pelas outras, assim como o príncipe pela sua rosa.*”

Pensando na discussão sobre a finalização dos resultados da pesquisa, propus uma última participação em conversa on-line, podendo ser via *google Meet* ou por chamada de vídeo via *WhatsApp*. No entanto, a docente explicou que somente se envolveria se fosse muito necessário, assim explicando: “*devo ser honesta e confessar que as aulas on-line me causaram tanto desconforto que se eu puder manter distância do computador, mantereí.*”

Considero que fazemos auto/hetero/interformação quando reconhecemos aquilo que não sabemos e pesquisamos aquilo que entendemos que nos falta. Por isso, torna-se necessário ter mais dúvidas e menos certezas ao pensar a educação, inventando e reinventando o fazer a todo o momento. Pensar no professor como um profissional reflexivo significa admitir que o professor seja capaz de realizar práticas centradas no aluno, reconstruindo suas ações pela análise do caminho até então percorrido, tanto por ele como por seus alunos, tornando-se um professor que teve oportunidade de experienciar situações didáticas que podem e necessitam ser compartilhadas.

O docente que reflete e resiste à separação histórica entre a formação de professores na Universidade e a formação docente na escola demonstra mais compreensão sobre a importância dos processos e percursos formativos, aos quais

devemos nos adaptar e readaptar, bem como aprendermos devido, por exemplo, à pandemia que se estabeleceu mundialmente.

Retomo aqui um dos simbolismos que caracteriza a rosa branca: a pureza. No caso da docente, sobretudo por sua lucidez em todas as etapas do estudo, sendo sensível e reflexiva ao sinalizar questões exaustivas presentes no universo escolar, em tempos de pandemia, tais como: uso excessivo de celular e computador, recebimento e envio de atividades on-line, acompanhamento remoto de aprendizagem e auxílio nas dificuldades apresentadas pelos estudantes.

Sua manifestação evidencia a necessidade de transformações teóricas e práticas, individuais e coletivas no ambiente escolar. Quanto a isso, é possível dizer que Rosa Branca assumiu sua formação e sua (trans)formação de maneira autônoma na medida em que, não sendo formada em Pedagogia, estudou e se apropriou dos textos propostos, participando ativamente dos encontros, trazendo suas dúvidas e fazendo sugestões, contribuindo com o grupo e a formação coletiva.

#### 5.1.5 Rosa Laranja: energia e dedicação ao grupo de formação



A docente identificada como Rosa Laranja tem por meio dessa cor representada a energia que demonstrava em suas intervenções na sala de aula e na formação na escola; energia que também permeava os momentos de estudo e discussões. Rosa Laranja esbanjava vivacidade e demonstrava sua alegria ao aprender, característica que, rapidamente, conquistou as demais participantes do grupo.

Rosa Laranja não teve a docência como sua primeira profissão. Ela iniciou sua carreira profissional desempenhando funções administrativas, como secretária de

escola. Por observar o ambiente escolar e participar dos processos educativos de maneira em geral, resolveu cursar Pedagogia na UFPel.

Como experiências significativas do seu percurso formativo, Rosa Laranja destacou três marcos: a formação em nível de pós-graduação (UFPel), os cursos de curta duração oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação e Desporto e as reuniões formativas na escola (o projeto de intervenção do Obeduc-Pacto/Capes-Geale).

Vale dizer que a posição de Rosa Laranja é diferente das demais por não ser professora titular das turmas de alfabetização. Entretanto, este fato não foi obstáculo para seu envolvimento com as leituras, os estudos e as reflexões feitas ao longo da proposta de formação. Na escola, a docente desempenhava a função de professora auxiliar dos alunos com deficiência e, por esse motivo, algumas vezes não conseguia participar dos encontros.

Mesmo não atuando como professora titular, Rosa Laranja foi uma das docentes mais entusiasmadas com a proposta formativa, percebendo a interlocução entre a Universidade e a Escola como significativa, afirmando ser este um espaço “*quase inédito! Uma oportunidade única.*” A docente, ao falar sobre a oportunidade de participar da experiência e da formação, revelou:

*Em toda minha carreira não fiz parte de nenhuma escola que desse um período para as professoras estudarem e não tinha encontrado um grupo de professoras que quisesse fazer isso. Aos poucos fui compreendendo a proposta da formação viabilizada pela Universidade e então me encantei com os textos, com a prática dentro da teoria e, principalmente, com o fato de no grupo sermos todas iguais, apenas com saberes diferentes.*

Em relação aos encontros na escola, Rosa Laranja os descreveu como momentos em que se sentia como se estivesse novamente na faculdade, porém, numa turma reduzida, com foco centralizado no processo de alfabetização, especificamente dos estudantes da escola. Ela também escreve que estudávamos o que precisávamos para melhorar nosso fazer da sala de aula, fato que a fez sentir-se motivada.

Diante do exposto sobre a formação docente, mais do que definir corretamente o termo que o expressa ou o conceito que o sustenta, é relevante abordar as implicações de sua utilização (CHAUÍ, 1994). Quando se trata do tópico formação, a maioria de nós concorda que, seja na modalidade inicial ou continuada, ela é central para a compreensão dos caminhos percorridos na carreira dos docentes.

Embora essa concordância de opinião geralmente ocorra, há, no entanto, questões sobre aspectos intervenientes e sobre as oportunidades formativas ancoradas em paradigmas distintos que devem ser consideradas. Ao convidar as docentes para participar na formação, observei que as que recusaram consideravam que os momentos formativos externos eram suficientes para atender às suas necessidades na escola e na sala de aula; já as que aceitaram participar afirmavam a relevância da concentração de momentos de formação docente nas escolas como imprescindível, defesa esta marcada pela crença de que assim se pode promover a melhora do processo de ensino e de aprendizagem.

De acordo com o pensamento da docente, os temas escolhidos e as leituras sugeridas na formação corresponderam às suas expectativas porque tratavam sobre o processo de alfabetização e, também sobre os processos de aprendizagem de maneira geral. Rosa Laranja revela, em sua narrativa-texto livre, que, em sua percepção, “*o grupo cresceu junto e somos gratas por isso. Não estamos mais todas na mesma escola, mas continuamos em contato e agora vamos levando o que aprendemos para onde formos.*”

Nesse sentido, considerou como positivo o impacto da interlocução no coletivo da escola, dado que, de acordo com sua posição, as aprendizagens construídas são e seguirão multiplicadas em outros locais de trabalho, em outras escolas para as quais sejam designadas. Ainda sobre esse aspecto, Rosa Laranja atribui o impacto positivo da formação à credibilidade que as participantes deram à proposta desenvolvida e, por causa disso, declarou ter se sentido corresponsável pela estimulação dos pares a permanecerem na formação e igualmente envolvida com as docentes que ocupavam, por opção, o lugar de observadoras assim como a valorização das opiniões das docentes que atuavam como coparticipes, que discutiam temas pontuais, em momentos específicos. Desse modo, as ideias trazidas por Rosa Laranja em sua narrativa texto-livre e em sua narrativa-questionário apontam em direção ao processo de interformação. Debesse (1982) trata da interformação como o paradigma que trabalha com as relações dos docentes com seus pares, em contextos de atualização, de aprendizagem e de desenvolvimento profissional.

Igualmente vejo a existência do paradigma da autoformação, conceito que, nas palavras de Warschauer (2001, p.129), “tem por função precípua traduzir a inversão da perspectiva da instrução-transmissão para a aprendizagem-apropriação [...] [...] [e] vem substituir a representação da aprendizagem como o efeito da transformação do indivíduo pelo ensino!” A autora sustenta que aprender a ser e aprender a aprender são atividades

fundamentais também fora dos sistemas educativos. Em relação a isso, Rosa Laranja, em sua narrativa-questionário, afirmou confiar mais em seu trabalho por poder trocar com as colegas suas angústias, suas ansiedades e seus medos, mas sempre tendo pontos de apoio por meio de leituras que a levavam à reflexão e ao aprendizado o que lhe permitiu ter maior propriedade sobre o seu fazer docente.

Com relação à criação de vínculos dentro da escola, Rosa Laranja declarou que a formação ser conduzida por uma colega da escola fez muita diferença desde os primeiros momentos. O fato de ter sido coordenada por uma pessoa conhecida tornou mais fácil a sua participação, seja pela ausência do medo de errar ou por sentir que naquele espaço não haveria julgamento de saberes certos ou errados.

Ao mencionar o fato de poder expor suas considerações, sem medo de errar no decorrer das discussões, Rosa Laranja revela transformações teórico-práticas em seu desenvolvimento profissional, pois relatou “levar” as leituras da formação para a aplicação em sala de aula e, nesse movimento, foi percebendo que a formação fazia diferença em sua prática, desde a organização didática dos conteúdos até o acompanhamento dos avanços das crianças. Em relação ao percurso formativo, Rosa Laranja faz o seguinte registro:

*Muitas vezes pensei em desistir e faltei em alguns encontros, por exaustão, nunca por desinteresse. Somos engolidas pelas múltiplas tarefas que temos diariamente e eu muitas vezes fui para a reunião sem ter lido os textos, mas como ouvinte também aprendia. O mais importante dessa formação, especificamente, foi o fato de que quando não sabíamos, era permitido não saber, voltávamos ao mesmo assunto quantas vezes uma de nós sentisse necessidade. Sentir que nosso carneiro é importante no rebanho nos fortalece.*

Diante do relato da docente, centro meu olhar sobre o fato de afirmar que nos encontros foi permitido o “não saber”, sentindo-se respeitada no grupo. Essa evidência traz visibilidade à importância das trocas entre as docentes e, nesse contexto, ousou dizer que a proposta de formação feita e a interlocução entre a Universidade e a Escola chegaram de forma despreziosa, porém, foram causando um processo de qualificação das práticas docentes e, aos poucos, também foi se tornando fundamental para as professoras que tiveram a oportunidade de participar.

Ao ser convidada para participar de uma conversa on-line sobre os resultados do estudo, Rosa Laranja, assim como as demais respondentes, declarou sentir-se esgotada e manifestou desejo de evitar mais tarefas on-line, reconhecendo, em meio a pandemia,

o aumento da sobrecarga docente em decorrência do ensino remoto emergencial. Assim escreveu-me a docente:

*Você quer conhecer meu carneiro? Ele está dentro da caixa! Da caixa dos afazeres da escola (planejamentos, correções, estudos, pesquisas), mas também na caixa da formação. Quando fui convidada a participar da formação na escola, vi com descrença os primeiros momentos da formação, pois não estava acostumada a falar, estava acostumada a fazer formação apenas como ouvinte, mas dessa vez foi diferente.*

Recupero aqui a relação que estabelece entre a docente e rosa laranja, pois, na análise de suas narrativas percebi seu movimento de adaptação às propostas, sempre dispensando a energia necessária para manter a dimensão formativa dos encontros de leitura e estudo, mesmo envolvendo sobrecarga de trabalho. Na floricultura, o cultivo da rosa laranja é obtido por meio do enxerto, isto é, pela união do tecido de duas cores diferentes. Com base nessa analogia, vale dizer que a docente teve seu desenvolvimento profissional sustentado e apoiado nas demais participantes da formação.

#### 5.1.6 Rosa Champanhe: dedicação à formação



Nesta seção, apresento a docente representada pela Rosa Champanhe. Ela é associada a essa cor pelo respeito que teve com o grupo durante as reuniões formativas e pela amizade compartilhada, além de sua simpatia e disponibilidade de ajudar as colegas. Rosa Champanhe foi a docente que participou de todas as discussões formativas, isto é, antes, durante e depois do término do percurso formativo institucionalmente autorizado.

Rosa Champanhe teve participação ativa e efetiva em todas as etapas do processo de formação e de coleta de dados demonstrando o desejo de transformar sua

prática docente e valorizando as formações e as transformações vividas. A docente é formada em Pedagogia, pela Faculdade Anhanguera e é Pós-graduada em Especialização em Educação Infantil pela UFPel. A docente revela que, por ficar órfã aos quatro anos de idade, sempre teve as professoras como modelo a ser seguido. Logo, a opção pela docência ocorreu na infância, ao brincar de ser professora. Já a sua opção pela docência nas turmas de alfabetização foi consequência de sua nomeação para professor nível I, embora sua preferência siga sendo pelas classes de educação infantil.

As contribuições de Rosa Champanhe sempre foram valiosas. De acordo com os dados fornecidos pela narrativa texto-livre e pela narrativa-questionário, é possível inferir que, ao falar sobre experiência e formação, a docente revela que seu “carneiro escondido na caixa” é saudoso por seu percurso formativo ser complexo e não-linear, no qual as dificuldades iniciaram ao concluir o magistério, pois, precisando trabalhar, começou a docência em escolas de educação infantil da rede particular, sem carteira assinada e com salário muito abaixo da média (geralmente, apenas o salário mínimo). Mesmo enfrentando inúmeras dificuldades até a conclusão do curso superior, a docente reconhece que desde sempre a formação fez parte do seu dia a dia, que acontece em todos os momentos. Entretanto, explica em sua narrativa que não percebia desse modo até participar da formação na escola.

Diante disso, a formação vivida por Rosa Champanhe lhe possibilitou a interlocução entre a formação inicial e a continuada na medida em que as leituras de formação na escola auxiliavam seus estudos de conclusão do curso superior. O relato da docente revela a importância de ampliação das discussões pedagógicas feitas no ambiente escolar.

Segundo escreveu em seu relato, nesse modelo formativo se diminui o risco de que alguns docentes saiam da formação contrariados em sua crença pedagógica e silenciados em suas posições, especialmente porque nessa proposta de interlocução formativa todas as participantes tem a possibilidade de concordar ou discordar com as posições ali expostas. Nesse sentido, as discussões feitas se preocuparam em estabelecer um percurso no qual a formação intelectual proposta de alguma forma rompia com a lógica formativa proposta pelas secretarias de educação, que ocorrem em forma de minicursos.

O termo intelectual, amparado pelos estudos de Bachelard (1996), preconiza e instaura a ruptura entre o conhecimento comum e o conhecimento científico como forma

de desenvolver o pensamento em torno da busca científica na qual todo conhecimento é uma resposta a uma questão, sobretudo pela crença de que tudo é construído epistemologicamente. Nessa lógica de pensamento, o filósofo aponta a existência de obstáculos epistemológicos recorrentes no caminho da formação intelectual e os caracteriza como retardos e perturbações que se instauram no próprio ato de conhecer. Tais obstáculos apresentam-se, muitas vezes, como uma forma de inércia na busca do conhecimento. Como exemplo empírico, podemos evidenciar as docentes que utilizam o mesmo material didático por vários anos, desconsiderando o contexto de cada turma.

Uma das razões dessa ocorrência é, talvez, porque os conhecimentos, práticas e saberes que precisam e podem ser acessados e ou explorados nos cursos formativos muitas vezes não atendem às demandas percebidas nas salas de aula. Esse tipo de modalidade formativa seria mais proveitoso se fosse pensado em uma rede de construções conceituais, com um sistema de conhecimentos sequenciados, nos quais as ações de estudar e participar fossem igualmente centrais.

Desse modo, a formação oferecida às docentes trouxe os suportes teóricos e práticos para a sua participação nas interlocuções formativas, oferecendo maior significado e apropriação conceitual, contribuindo para seu desenvolvimento intelectual. Nessa direção, o movimento teórico e a dinâmica dos encontros formativos são descritos por Rosa Champanhe como momentos repletos de escolhas pertinentes, como a leitura de alguns textos e autores conhecidos e outros que passaram a conhecer, destacando como a formação foi se modificando no decorrer do percurso. Rosa Champanhe assim escreve sobre o movimento de formação na escola:

*Eu diria que a dinâmica dos encontros tinha regularidade semanal, depois quinzenal e terminou pelos corredores, pelo whats e no recreio... Diria que começamos com tempo destinado ao estudo, mas, como os resultados eram bons, aos poucos nos tiraram esse espaço. Tentaram nos calar, mas não conseguiram.*

De fato, de acordo com os registros das reuniões, é possível dizer que a formação começou como espaço e tempo destinado ao estudo, com periodicidade semanal durante o ano de 2015, e foi sendo suprimido pela escola e pela secretaria de educação ao longo do ano de 2016, passando a encontros quinzenais. Já no ano de 2017, os encontros eram mensais e, por fim, foram extintos no ano de 2018, quando se intensificaram as formações remotas, via WhatsApp e videochamadas, sugeridas e organizadas pelas próprias docentes.

As palavras de Rosa Champanhe - “*tentaram nos calar, mas não conseguiram*” – parecem indicar que, em sua percepção, os textos estudados tinham a finalidade de ajudar no processo de alfabetização de uma forma ou de outra e que foram sendo revisitados quando se fazia necessário. As professoras não se calaram porque o estudo as auxiliava no trabalho com a alfabetização e, mesmo onerando ou furtando seu tempo livre, a formação ocorria porque contribuía com o trabalho didático.

A resistência formativa referida por Rosa Champanhe é caracterizada pela reflexividade e posicionamentos definidos pelo grupo formativo. Em meu Diário de campo, localizo o seguinte excerto em que escrevo sobre nossos encontros de formação:

*[...] ao final do encontro de hoje, a sensação de dever cumprido, principalmente porque recebemos a informação de que este é nosso último encontro/espço dentro das horas/aula. Fiquei muito emocionada quando as colegas disseram que não deixaremos de estudar, apenas precisamos, mais uma vez, nos reinventar.*

Em sua narrativa, Rosa Champanhe escreve que o seu carneiro tomou nova perspectiva ao ser remanejada para a escola, em 2010, ano em que conheceu docentes que a impulsionavam a estudar. Ela ainda destaca como experiências marcantes de seu percurso formativo a participação em programas institucionais, tais como o PIBID e o OBEDUC, atribuindo aos estudos e às leituras da formação na escola parcela de contribuição para o seu ingresso na Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da UFPel, em 2018, principalmente porque as formações lhe permitiram a percepção de sua capacidade.

É possível dizer que fica aqui manifesto os processos de auto, hetero e interformação. Autoformação porque ela se qualificou e ingressou na pós-graduação a partir das leituras proporcionadas pelos programas. Heteroformação e interformação porque seu crescimento, no decorrer do percurso, ocorreu em virtude das propostas trazidas pelas docentes do grupo.

Os operadores conceituais de autoformação, interformação e heteroformação, de acordo com Marcelo Garcia (1999), colaboram com as discussões ao trazer a noção de que as formações estão dependentes dos percursos pessoais e coletivos, pois estão interrelacionadas. Não obstante, a autoformação é entendida pelo autor como o processo pelo qual o indivíduo busca diferentes projetos formativos que, em sua percepção, contribuirão para o desenvolvimento de seus conhecimentos e das competências necessárias para exercer a sua atividade docente. A heteroformação

preconiza a articulação com a autoformação em um processo interpessoal que se efetiva entre pares e ao longo da docência. Com relação à interformação, o desenvolvimento do processo formativo é potencializador de novas aprendizagens a partir das relações estabelecidas que, no caso, Rosa Champanhe vivencia no grupo.

Tais operadores, observados nos relatos de Rosa Champanhe, surgem no eixo da interlocução entre a formação e a docência na sala de aula, sobretudo, porque sua narrativa revela a potencialidade da formação ocorrida e, ainda, devido ao fato de não haver obrigatoriedade de participação das docentes como ponto positivo. De acordo com Rosa Champanhe, a liberdade de escolha permitiu que somente as docentes que quisessem participar, estudando, colaborando e aprendendo permanecessem no grupo e, desse modo, as colegas que não consideravam a formação importante não atrapalhavam o fluxo das discussões e, conseqüentemente, das intervenções em sala de aula.

Nessa linha de análise, em relação aos pontos que poderiam ser melhorados, o posicionamento da docente destaca a interferência da Secretaria Municipal de Educação e Desporto em termos de liberação para a participação *in loco*, pois, podendo facilitar a participação e a continuidade dos encontros, o encaminhamento foi o de, paulatinamente, reduzir o tempo de estudos, até chegar o momento em que não havia mais espaço de formação na escola.

Na visão de Rosa Champanhe, isso aconteceu porque a formação na escola não foi considerada como importante pela gestão administrativa da rede. Esse modo de atuação dos gestores não é nada atual. Desde o início dos anos 2000, estudiosos do campo das políticas e práticas de formação tem advertido sobre esse tipo de prática administrativa como decorrência da reforma educacional de base neoliberal. Sobre isso, citamos Zeichner (2002, p. 28):

Não tem sido comum aos planejadores, implementadores e membros do governo ligados à educação, considerar os professores como agentes significativos no processo de reforma educacional. Pelo contrário, a abordagem dominante tem sido preparar os professores para serem implementadores eficientes das políticas desenvolvidas por quem está fora da realidade da sala de aula.

Nesse quadro contextual, vale pensar sobre o impacto da interlocução no coletivo da escola. Em relação a este aspecto, a docente afirma que a formação, ainda em 2020, reverberava em seu fazer docente e, por isso, sempre a fará, lembrado que não é possível desaprender o que foi construído, vivido e apreendido. Ela ainda vai além ao

afirmar que, sempre que possível, repassa o que aprendeu para as colegas que querem aprender, pois é preciso lutar para que o desestímulo e o desinteresse não nos dominem em tempos difíceis como o que vivemos.

Rosa Champanhe também refere que fez diferença a formação ter sido conduzida por uma colega da escola, pois antes da formação ser viabilizada pela Universidade, já ocorriam conversas de estudo, porém interlocução sistemática trouxe legitimidade às conversas paralelas, ampliando o horizonte formativo e promovendo o processo de heteroformação.

De acordo com Debesse (1982), a heteroformação é organizada e desenvolvida por especialistas ou pessoas que dominem o conteúdo a ser trabalhado, sem que haja comprometimento efetivo do sujeito em formação, sendo este apenas receptor em situações pontuais, tais como os cursos ou palestras oferecidas pelas Secretarias de Educação às instituições de ensino. Na formação ocorrida na escola, percebo que esse lugar de especialista era por mim ocupado, na condição de proponente, sobretudo, pela oportunidade de socializar o repertório de conhecimentos e as leituras realizadas como Bolsista de Educação Básica, o que também contribuiu para ampliar a minha formação.

Tal comprometimento foi encorajado pelas Rosas e é refletido no eixo das transformações teórico-práticas, pois, na perspectiva de Rosa Champanhe, elas aconteceram por meio da realização das leituras e das conversas entre colegas, afirmando que, ao ser convidada para participar do grupo de formação, aceitou de imediato, percebendo nele uma oportunidade de qualificação para, a partir disso, melhorar sua formação e ingressar na pós-graduação. Os ingressos nos cursos de pós-graduação são pontos muito importantes, pois revelam a potencialidade da interlocução e da formação na escola como mobilizadores para a continuidade da formação acadêmica.

Rosa Champanhe constata e expressa que os encontros ocorriam com pouco tempo de duração, mas mantinham a rotina e o encadeamento dos temas em estudos. A rotina presencial tinha periodicidade semanal, com discussões sobre o processo de alfabetização. De acordo com Rosa Champanhe, a organização qualificou o percurso formativo e ela melhorou o seu fazer docente afirmando que as leituras e as discussões a fizeram compreender que a lógica de quem aprende necessita ser sempre respeitada, sobretudo, porque a criança pode aprender, mas, para isso, o professor precisa escolher as melhores estratégias de ensino, sendo esse um dos pontos fortes dos textos lidos e discutidos.

O seu percurso formativo proposto manteve o envolvimento com o coletivo e, ao mesmo tempo, foi singular para cada uma das Rosas envolvidas, sobretudo porque todas traziam contribuições de sua formação inicial para a formação que ocorria, e tais contribuições eram direcionadas ao planejamento das aulas, buscando a superação das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes.

Nesse sentido, a docente, a partir dessa vivência formativa, percebe mais e melhor as dificuldades individuais dos estudantes e, por isso, passa a pensar na prática e nos conhecimentos práticos em sala de aula, principalmente, pela preparação de aulas mais elaboradas, respeitando o que os alunos sabem e identificando o que devem saber, sentindo-se mais segura por ter maior embasamento teórico, revelando assim o seu processo autoformativo.

Desse modo, o espaço de interlocução entre a Universidade e a Escola foi qualificado, pela docente, como “maravilhoso” porque, até então, nas dependências da escola não existia tempo destinado à leitura e à formação; e tampouco tempo destinado ao aprofundamento teórico, pois as reuniões que aconteciam eram, na maioria das vezes, destinadas à esfera administrativa. A percepção sobre o espaço de estudo estabelecido foi assim trazida em sua narrativa: *“Eu achei maravilhoso, porque nunca tínhamos um tempo para ler e aprender, nossas reuniões sempre foram com muitas pessoas e na maioria das vezes com informes administrativos e desentendimentos.”*

A interlocução mediada pelo grupo de pesquisa, tendo como foco o espaço escolar, a formação e as práticas das professoras alfabetizadoras foram de grande contribuição, o que, de acordo com Rosa Champanhe, ocorreu principalmente por não ser mediado diretamente por professoras da Universidade e por ter como foco a escola e as práticas que ali aconteciam. Nesse sentido, ela afirma que a formação foi muito importante, pois até o momento de sua proposição não havia sido realizado nada parecido no ambiente escolar. Por isso, centrar o olhar para o grupo e para as práticas docentes que aconteciam de forma intensa foi um divisor de águas formativo.

Nessa linha de reflexão, quando essa tarefa fica apenas ao encargo das Secretarias de Educação de modo geral, e por inúmeras razões, são oferecidos encontros formativos de professores por segmento (anos ou turmas), por zoneamento (bairro ou localização da escola) ou para toda a rede de ensino. Porém, tais formações possuem uma abordagem mais geral em que informações e orientações são passadas aos professores sem que realmente interfiram na sua prática em sala de aula ou que atendam às próprias necessidades e demandas das docentes.

A perspectiva de formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação e Desporto da rede de ensino, na maioria das vezes, apenas requer que as professoras ocupem os espaços físicos, marcando sua presença, sem oferecer condições para que possam rever seus conceitos e tampouco possam discutir e apreender diferentes propostas educativas. Nesse viés, as formações propostas nem sempre oferecem teorias que atendam às necessidades de incluir novos conhecimentos ao fazer docente e ter atitudes diferentes face aos desafios encontrados na escola ou, ainda, compreender e explicitar as razões e as teorias que sustentam a sua prática docente.

Propor a reflexividade, em contraponto à formação descrita, significa valorizar o saber por meio da experiência, ressignificando o papel do educador para que este se torne um intelectual capaz de articular conhecimentos teóricos e práticos, desenvolvendo o pensamento e o ensino prático-reflexivo.

Nessa lógica, o ensino prático reflexivo é uma possibilidade de formação, ancorada na epistemologia da prática, proposta por Donald Schön (2000). Na visão desse autor, os professores convivem diariamente com imprevistos, incertezas e conflitos e, por isso, o *design* da prática não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido na ação e na reflexão-na-ação. Entre os principais elementos do processo prático reflexivo preconizados por Schön (2000, p. 111), destaco:

- 1- Prestar atenção à presente interação como objeto de reflexão em si;
- 2- Entrar em contato e descrever seu próprio processo, bastante tácito de conhecer-na-ação;
- 3- Refletir sobre as ideias que o outro tem do material substantivo que o instrutor quer transmitir e o estudante quer aprender;
- 4- Testar o que se entendeu sobre o processo de conhecer-na-ação do outro e sua concepção de interação;
- 5- Testar o que o outro fez de nossas tentativas de comunicação;
- 6- Refletir sobre as teorias em uso, interpessoais, ao processo comunicativo.

Rosa Champanhe parece demonstrar ter o entendimento a esse respeito e anuncia que seu carneiro ainda está na caixa, mas emerge para respirar, estando disponível a novas ideias e a novas aprendizagens, relatando que, após a formação, passou a acreditar mais em si, no seu potencial, e vislumbrou a possibilidade de crescer na profissão. Assim escreve Rosa Champanhe:

*Vejo a formação na escola como fundamental e temo por perdermos esse espaço, mas, por outro lado, tento passar para as novas colegas tudo que vivemos em nível de estudo: conheci autores que não havia lido, aprendi a lógica de uma sequência didática e tive a oportunidade de*

*perceber que a teoria da Psicogênese vai muito além de quatro palavras e uma frase. Meu carneiro ainda está na caixa, mas está disponível a novas ideias e novas formações. Às vezes penso que a formação que fizemos na escola deveria ter sido obrigatória, pois algumas professoras que se recusaram a participar precisavam ao menos presenciar o entusiasmo das reuniões. Após a formação, passei a acreditar mais em mim, no meu potencial e querer crescer na profissão.*

O relato de Rosa Champanhe permite reconhecer que a parceria entre a Universidade e a Escola ocupou um lugar importante para a formação intelectual ao promover, entre as docentes, o compartilhamento da tarefa de fundamentar e de significar a sua prática a partir de um conhecimento produzido de maneira individual e, ao mesmo tempo, de forma coletiva. Esse espaço foi significativo, sobretudo, porque é por meio do tempo dedicado à formação intelectual que nos qualificamos, o que por isso a torna tão importante. E essa premissa requer cuidado diante da realidade de trabalho dos professores e das muitas atribuições que lhes são impostas.

Rosa Champanhe afirma querer mais formações como a que vivemos para que tal *“como o Pequeno Príncipe iluminou sua face ao ver o seu carneiro na caixa, também nós possamos iluminar o processo de alfabetização de nossas crianças.”*

#### 5.1.7 Rosa Violeta: autoconhecimento e ampliação da formação



Para representar esta docente a cor apropriada foi a violeta. A escolha ocorreu pelo compromisso assumido por Rosa Violeta no decorrer do percurso formativo, evidenciando traços de sua integridade. Compromisso manifestado na relação por ela estabelecida com o grupo, com os estudantes e com o planejamento de suas intervenções pedagógicas. Sua grandeza formativa foi demonstrada quando solicitou sua incorporação ao grupo, o que fez de forma voluntária, ratificando sua busca

constante pelo conhecimento. Suas contribuições durante os encontros misturavam criatividade, equilíbrio e energia e, por vezes, o valoroso silêncio.

Rosa Violeta possui licenciatura em Português e em Espanhol pela UFPel e, de acordo com os registros do meu Diário de campo, participou do grupo de formação no decorrer do ano de 2016, momento em que as discussões estavam centralizadas no uso de sequências didáticas e, em 2017, ocasião em que os encontros eram desenvolvidos a partir das leituras sobre a importância da organização de atividades com jogos entendido como instrumento facilitador no processo de aprendizagem.

O uso de jogos no processo de alfabetização é recomendado pelo projeto Trilhas em Leitura (2009) e pelo PNAIC (2013). Esses dois programas compartilhavam das mesmas metas e dos mesmos objetivos, inclusive com maneiras de atuação em comum, pois, nos dois programas, as propostas se voltavam para a formação continuada dos professores, enfocando a alfabetização.

O interesse de Rosa Violeta pelo uso de jogos ia além das classes de alfabetização, pois nesse período ela também trabalhava com os anos finais e utilizava, para o preparo de suas intervenções didáticas, aspectos da metodologia discutida no grupo. A docente não é alfabetizadora e seu contato mais direto com os anos iniciais começou em 2019, ano em que a disciplina de língua espanhola foi implementada no município de Pelotas visando cumprir as orientações preconizadas pela aprovação e implantação da Base Nacional Comum Curricular (2017).

Com relação à formação na escola, Rosa Violeta declarou, em sua narrativa texto-livre, que via com naturalidade os momentos de formação ainda que, às vezes, acontecessem nos períodos destinados ao nosso intervalo ou ao período de descanso porque eles aconteciam de maneira espontânea, em meio a rodas de chimarrão ou café. Nas palavras da docente:

*[...] o espaço de estudo estabelecido pela interlocução entre o OBEDUC e a escola foi maravilhoso, porque nunca tínhamos um tempo para ler e aprender. Nossas reuniões sempre foram com muitas pessoas e na maioria das vezes com informes e desentendimentos. Quando percebi que as colegas se reuniam para estudar todas as semanas, eu pedi para participar. No primeiro encontro que participei fiquei fascinada e passei a realizar as leituras também.*

Sua opinião a respeito da não obrigatoriedade de participação na formação é evidenciada ao expor que a mobilização de formação deve ser individual, e cada professora deve respeitar seus diferentes momentos. Ela também considerou, em sua

narrativa texto-livre, um “*desperdício de oportunidade aos não participantes, pois não perceberem a construção objetiva da formação e o suporte que esta propiciou.*”

Nessa construção, as transformações foram percebidas por Rosa Violeta em sua prática de sala de aula, pois ela afirmou que sentiu a formação fazer diferença, em especial, na parte de organização didática dos conteúdos, sobretudo, porque as discussões teóricas contribuíram para o avanço gradual e necessário no processo de construção de conhecimento dos alunos. Rosa Violeta afirmou este ponto como um facilitador e dinamizador do seu trabalho:

*[...] o retorno chega positivamente, em forma de reconhecimento, de confiança no próprio trabalho, de aquisição de um olhar diferente a cada aluno, respeitando sua singularidade, de segurança para compartilhar com os pares, de conhecimento em novas ferramentas para auxiliar a aprendizagem dos alunos. Tudo isso gerou a sensação de satisfação que me envolveu no processo formativo.*

A necessidade de formação pode ser efetivada dentro da própria prática, posição defendida por Nóvoa (2009), que nos diz que o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: o professor, como agente de seu fazer; e a escola, como um lugar de crescimento profissional permanente. O autor aponta como prioridade a qualificação profissional e o aprender contínuo do professor como motes da melhoria do ensino, considerando que o mais importante é entender a escola como espaço ideal para a formação continuada. Afirma o pesquisador português:

*[...] insisto en la necesidad de devolver la formación de profesores a los profesores, porque el refuerzo de procesos de formación basados en la investigación solo tiene sentido si éstos se construyen dentro de la profesión. Mientras sean sólo contribuciones del exterior serán muy pobres los cambios que tendrán lugar en el interior del campo profesional docente (NÓVOA, 2009, p. 211).*

Percebendo a escola como *lócus* de formação (VEIGA; SILVA, 2013), cabe ao professor a tomada de consciência e de decisões, ações que o tornarão protagonista do processo de ensino e de aprendizagem.

Para Sacristán (2002), o sistema educativo não existe como unidade e, sim, com professores colaborando entre si, como membros de uma comunidade, em parte profissional, em parte mística, em parte política. Tal abordagem busca uma forma de inferir conexões entre as interpretações, as discussões e as dúvidas que emergem da experiência na comunidade educativa e formativa. De acordo com os registros do Diário de campo, Rosa Violeta procurava participar das discussões trazendo exemplos do que percebia em sala de aula e buscando no grupo se apropriar das reflexões do coletivo sobre as situações vividas.

O trabalho realizado com foco no espaço escolar e na formação foi considerado pela docente como relevante por abordar temas e práticas possíveis, despertando a criatividade e a imaginação como perspectiva de aprendizado e, no caso específico de interesse da docente, o trabalho com jogos. Nesse movimento de interação ela inferiu que fez muita diferença a formação ser conduzida por uma colega da escola, pois a maneira natural que aconteciam os encontros fortalecia sua proximidade com o grupo e com a realidade do contexto formativo.

Rosa Violeta, em resposta à narrativa-questionário, destacou que, a partir da sua participação no percurso formativo, ela introduziu, em sua rotina, práticas, tais como: registrar as pequenas dificuldades e os pequenos avanços dos alunos; planejar a aula com maiores detalhes; inserir novos procedimentos nas sequências didáticas; exercitar a autoconfiança.

“Criar laços!” (SAINT-EXUPÉRY, 2015). Uma pequena frase que conduz a diversos caminhos que podem abrir grandes significados, principalmente pelo entendimento de que criar laços é o que possibilita caminhar ao lado e, de igual modo, sentir-se corresponsável pelo outro. No campo da formação de professores, criar laços é imprescindível, sobretudo pela manutenção da motivação necessária e inerente à profissão. A formação não se esgota na conclusão do curso superior. No *lócus* da escola seguimos alguns modelos que vão ao encontro de nossos conhecimentos, nossas competências ou nossas aptidões.

Dentre as demais colegas, Rosa Violeta manifestou o desejo de autoconhecimento, levando ao grupo tranquilidade e leveza. Suas contribuições agregaram valor aos encontros, sobretudo, no processo de planejamento compartilhado, momento em que sugeria estratégias de ação, ouvia as ideias e, ainda, em silêncio, se beneficiava das reflexões realizadas no grupo.

#### 5.1.8 Rosa Pink: retomar e refazer a ação



A rosa cor-de-rosa representa a delicadeza, a beleza e a juventude. A cor rosa está associada ao coração, significando ternura, doçura e harmonia. A docente associada a cor-de-rosa será denominada como Rosa Pink. Ela recebeu essa designação por conta de sua juventude e o que representou no grupo, isto é, sua delicadeza, suas atitudes com as demais participantes e, principalmente, sua busca pela harmonia entre a teoria e a prática no decorrer da formação vivenciada.

Rosa Pink tem formação superior em Educação Física, pela UFPel. Possui doutorado na mesma área e Universidade. Foi nomeada no ano de 2017, ingressando na escola, onde foi designada para a disciplina de Educação Física nas turmas dos anos iniciais.

De acordo com os registros do Diário de campo, a docente teve seu primeiro envolvimento com o grupo logo na chegada à escola, pois, participou da recepção geral de professores, em fevereiro de 2017 e, a seguir, foi convidada a participar da reunião do grupo de formação. A partir desse momento se sentiu pertencendo ao ambiente alfabetizador.

Em resposta à narrativa-questionário, a docente fala de sua opção pela docência por ser de origem pobre e, em sua casa, as professoras eram um modelo a ser seguido. Trabalhar com a alfabetização foi decorrência de sua nomeação, porém relatou que trabalhar com os pequenos é algo que lhe dá muita satisfação.

Ao fazer uma reflexão sobre a sua trajetória, Rosa Pink destacou como a experiência mais marcante em sua formação a aprovação no doutorado, considerado por ela um sonho realizado. Contudo, reconheceu como ponto positivo da formação na escola a não obrigatoriedade de participação, principalmente porque, desse modo, as docentes se envolviam porquanto queriam estar ali e não por imposição ou obrigação.

Com base em sua percepção, o processo de formação do professor reflexivo se revela via formação reflexiva. É possível dizer que o professor reflexivo está na contramão de uma educação simplista, se tornando um sujeito que reflete e resiste, no espaço acadêmico, contra a percepção de quem vê os docentes como técnicos que apenas “realizam o que os outros, distantes das salas de aula, querem que façam, e contra a aceitação das reformas educacionais feitas de cima para baixo que só envolvem os professores como participantes passivos” (ZEICHNER, 2002, p. 34).

Rosa Pink descreveu a dinâmica do grupo como exemplo da melhor formação de que já participou, não apenas por ser conduzida por uma colega, mas porque se sentiu à vontade para participar, sem haver constrangimento de não saber ou de não conseguir ler os textos com aprofundamento e entendimento.

Ela relatou que, por ser na escola e por tratar assuntos específicos dos estudantes que ali estavam, a formação foi de extrema importância. Além disso, foi uma formação que promovia a integração dos colegas, facilitando a troca das experiências positivas e negativas que surgiam durante a prática docente. Para Rosa Pink, *“todas as oportunidades que são oferecidas para repensar a ação docente, para se dedicar às leituras e aos estudos são propulsoras, motivadoras e impulsionam o fazer pedagógico.”*

Ao falar sobre a motivação para participar do grupo, Rosa Pink declarou que, após a formação, revia as leituras e repensava o planejamento das aulas seguintes, se dedicando a olhar para alguns fatores que, na correria diária, muitas vezes, não era possível fazer, tentando encaixar a teoria discutida no encontro em sua prática docente. Declarou que, a partir da formação, ela passou a repensar a importância da Educação Física nos anos iniciais para além de um momento de recreação e de diversão, mas como uma disciplina que faz parte do processo de alfabetização das crianças, consideração que reverbera em transformações teórico-práticas.

Diante da revisão e avaliação permanente de seus procedimentos, a docente se colocou em processo de formação continuada. Rosa Pink percebeu o espaço estabelecido pela interlocução entre a Universidade e a Escola como uma oportunidade formativa e considerou que essa prática deveria ser permanente, transformando o trabalho realizado pelo grupo de pesquisa em política formativa municipal, sobretudo, porque os saberes da Universidade fazem muito sentido na escola. De acordo com Rosa Pink,

*[...] mesmo que as leituras não fossem da minha área, eu sempre procurei compreender e acompanhar e não me arrependo! Sou grata! Percebi que o processo de alfabetização não está relacionado apenas ao letramento do aluno, mas sim a todos os componentes curriculares, pois a aprendizagem da leitura e da escrita fazem parte de um processo mais amplo, que busca desenvolver diferentes inteligências e, nesse sentido, a Educação Física tem um papel fundamental. Participar dessa construção foi extremamente importante.*

A interlocução, de acordo com sua narrativa, possibilitou que ela enxergasse que as suas intervenções poderiam ser planejadas visando o ambiente alfabetizador, sem perder o potencial de criatividade e de diversão. Ela declarou ainda que a formação

objetivou que as docentes despertassem o potencial do aluno em sua capacidade de pensar, de raciocinar e de se envolver socialmente por meio dos jogos e das brincadeiras que eram realizadas.

Especificamente em sua disciplina, o conhecimento foi além do desenvolvimento das habilidades de correr, saltar, rolar e todas as demais habilidades motoras e não motoras, por também fazer parte de um processo maior, o processo de alfabetização. Rosa Pink declarou que a formação foi motivadora e fez com que ela amasse cada vez mais a Educação Física e todas as suas especificidades, pois, *“cada uma de nós tinha um carneiro na caixa... que foi revelado a cada uma no desabrochar das rosas”*.

Conforme destacam Imbernón (2011) e Nóvoa (1995), a formação ou formações (inicial e continuada) validam os saberes nos campos individuais e coletivos, e nelas os saberes prático-teóricos são construídos pelos docentes em termos de relações e aplicações. A formação docente, no âmbito das instituições de ensino superior, compreende os cursos de licenciatura que, para Gatti (2010, p.1359), são “[...] cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial.”

Portanto, ao priorizar a diversidade na formação, é imprescindível pensar numa abordagem que vá além da universitária, envolvendo também o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão professor. Conforme diz Nóvoa (2009), o processo de formação de docentes ao ser construído dentro da profissão trará grandes benefícios e precisa contemplar cinco características fundamentais:

- Assumir uma forte componente prático, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar;
- Passar para “dentro” da profissão, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional e concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens;
- Dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tato pedagógico;
- Valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola;
- Caracterizar-se por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público de educação. (NÓVOA, 2009, p. 203)

Dito isso, é necessária a atenção à importância de uma formação de professores que abra espaço para discussões e para a problematização das ações docentes. É necessário também que se abra espaço para questionar os conhecimentos formais

apresentados pelas listagens de conteúdos organizadas pelas secretarias de educação. É preciso fomentar o debate sobre as questões relacionadas à heterogeneidade das salas de aula.

Resgato nesse ponto o substantivo delicadeza, atribuído à Rosa Pink, em razão da sutileza de suas considerações e, ao mesmo tempo, pela doçura emergente da sua capacidade de argumentação, o que possibilitou o estabelecimento de conexões entre as leituras e as ideias e argumentos que compartilhava com o grupo, revelando o processo de interformação que acontecia via articulação entre a teoria e a prática no decorrer da formação vivenciada.

## 5.2 O ESPLENDOR COLETIVO DAS ROSAS NO PERCURSO FORMATIVO

*No radioso esplendor da sua beleza  
é que ela queria aparecer. Ah! Sim. Era vaidosa.  
Sua misteriosa toaleta, portanto, durara dias e dias.  
E eis que uma bela manhã, justamente  
à hora do sol nascer,  
havia-se, afinal, mostrado.  
(Saint-Exupéry, 2015, p. 49)*

Quanto tempo duram as rosas? A resposta a essa questão depende dos cuidados dispensados. As rosas podem manter sua vitalidade e frescor por dias ou semanas depois de cortadas. Dentre os cuidados, é preciso trocar a água e garantir luminosidade adequada no local em que estão. Já os baobás são árvores de origem africana que podem viver milhares de anos e, normalmente, permanecem sem folhas durante nove meses (tal qual o tempo de um ano letivo). Seu tronco oco armazena água da chuva para enfrentar os meses de seca (assim como muitos de nós, professores da escola pública).

A formação conduzida na escola, em analogia a obra *Pequeno Príncipe* (EXUPERY, 2015), foi como cultivar um jardim de rosas com baobás ao redor. Cada docente apresentou características singulares, com diferentes tempos e formas de aprender, tornando o ambiente formativo um lugar legítimo em que relações e reflexões eram estabelecidas, ampliando, desse modo, as condições de autoformação, heteroformação e interformação.

O grupo ampliou as condições formativas na medida em que as Rosas inventaram condições de estudo, dividindo as conquistas, os avanços e as angústias vivenciadas em cada sala de aula. Os paradigmas formativos foram compondo e ampliando os sentidos da formação proposta na mediada em que foram atravessados pelas experiências das docentes e potencializados pela organização do grupo.

Nas interações estabelecidas entre as docentes, os paradigmas formativos revelaram: as reflexões sobre a natureza dos processos de aprendizagens (heteroformação) observadas nos relatos sobre as contribuições das discussões trazidas pela interlocução entre a Universidade e a Escola; as demandas dos processos de ensino (autoformação) trazidas pelas leituras, percepções e experiências socializadas; as formas de acesso aos diferentes saberes (interformação) evidenciadas nas trocas sobre os avanços das crianças e possibilidades de formas de intervenção; e, sobretudo, o entrelaçamento dos conhecimentos adquiridos.

As respondentes consideraram de forma unânime o espaço heteroformativo como importante, indicando aspectos que o facilitaram, tais como: a formação acontecer no ambiente da escola, ser entre pares e não existir o medo de errar, ser conduzida por uma colega que circulava nos dois ambientes, isto é, na Universidade, como bolsista de educação básica, e na Escola, como docente alfabetizadora.

Dessa interlocução, as Rosas destacaram resultados imediatos como: a qualificação e a aplicação da teoria estudada na sala de aula, pois as discussões ocorriam semanalmente e revelaram aspectos permanentes derivados da própria prática; a elaboração de sequências didáticas e a reflexão sobre a ação decorrente dessa experiência, o que possibilitava a cada Rosa tornar-se multiplicadora dos saberes aprendidos.

A experiência aqui analisada redimensionou de forma interformativa os saberes empíricos sobre o processo de alfabetização principalmente porque as docentes revelaram que se qualificaram no decorrer do processo em razão da escolha de textos que foram estudados e quando afirmaram ter aceitado o convite por perceberem a oportunidade de desenvolvimento profissional. Também revelaram aprendizagens, tal como afirmou Rosa Champanhe: “[aprendemos] *novas teorias percebendo a necessidade de respeitar a lógica da criança*”.

Inegavelmente, a formação teve falhas no decorrer do percurso, tais como: pouco tempo de duração dos encontros, pouca valorização por parte da Secretaria Municipal de Educação e Desporto e, por fim, a retirada do tempo destinado aos estudos. A

experiência formativa revelou que o processo de autoformação movimentou as docentes em estado de inércia, impostos por fatores determinantes externos às práticas docentes, tais como: as diretrizes nacionais, as avaliações nacionais da aprendizagem escolar e de processos de formação continuada de professores. Tais fatores passaram a ser questionados, discutidos e estudados com maior propriedade e criticidade pelas docentes.

Do mesmo modo, alguns determinantes internos passaram a ser debatidos, tais como: as rotinas, os horários a serem cumpridos, as regras disciplinares estabelecidas, as relações hierárquicas, os sujeitos e os cargos que ocupam. Portanto, é viável considerar que a formação desenvolvida funcionou como oportunidade de resistência ao controle e ao domínio externo o que, muitas vezes, intensifica as diferenças e as desigualdades sociais.

Dessa maneira, destaco a formação intelectual observada nos processos de auto, hetero e interformação como elemento teórico-prático relevante no percurso formativo. Entende-se aqui conhecimento teórico-prático como aquele que se origina na formação e reverbera na sala de aula. Tal formação é validada no contexto, sobretudo, pela percepção de que os encontros finais foram sendo construídos conjuntamente. Neles foram inseridos novos aportes teóricos trazidos pelas docentes, fato que melhorou a qualidade das discussões. Também aportes práticos foram compartilhados, como bem registra Rosa Amarela: *“os dados das evoluções no processo de aprendizagem das crianças foram socializados permitindo maior qualidade na elaboração das intervenções em sala de aula. É bom saber que não estamos sós!”*.

A mobilidade de saberes e de conhecimentos no espaço de formação heterogêneo beneficiou o diálogo e a prática de intervenção consciente. As Rosas demonstraram em suas narrativas a preocupação com o processo de aprender e com o processo de ensinar, denotando resistência pedagógica à falta de reflexão, sobretudo, na medida em que diagnosticavam os problemas que emergiam nas salas de aula, compreendendo que estes eram marcados por acontecimentos que necessitavam de sua intervenção consciente e transformadora.

É preciso considerar as questões relativas à precarização do trabalho docente, especialmente oportunizando debates sobre os desafios diários enfrentados nas salas de aula, dentre inúmeras outras questões, tensões e desafios que permeiam o dia a dia da profissão. Dos dados emergiram registros das Rosas sobre a sobrecarga de trabalho como um fator que dificultava a participação e a motivação pelos processos formativos

em curso no coletivo da escola: “*Nossas reuniões sempre foram com muitas pessoas e na maioria das vezes com informes e desentendimentos.*”

Também referiram a ausência de valorização por parte da Secretaria Municipal de Educação e Desporto para a garantia de condições de trabalho docente, com a manutenção da hora de trabalho ou de formação pedagógica na escola. “*Tentaram nos calar, mas não conseguiram*”, escreveu Rosa Champanhe ao se referir a não disponibilização do espaço formativo após o término do período destinado ao projeto Obeduc-Pacto/Capes-GEALE, o que demonstrava descaso por parte da gestão escolar. A escola se tornou um lugar onde a formação aconteceu oportunizando novos horizontes, perspectivas e abertura de possibilidades para o protagonismo docente. A partir de então, tornou-se o lugar real do ensino e da ação formativa das docentes objetivando a mudança, a ação, a aprendizagem e o ensino. Contudo, o processo revelou também a precarização das condições de trabalho e de formação, não assegurando tempo e espaço para sua continuidade.

Na dimensão coletiva, vimos a retirada do espaço como tentativa de não formação, o que implicou na ocorrência da formação durante os poucos espaços de tempo fora da sala, tais como: o intervalo do recreio, o espaço da sala de brinquedoteca, as conversas nos corredores e as formações remotas via WhatsApp, prejudicando o tempo destinado ao descanso. Na dimensão individual, observei as docentes realizarem leituras de forma sistemática após o término dos encontros e promoverem as discussões em outros espaços escolares.

Rosa Amarela destacou a formação como relevante e compartilhou que, mesmo não estando mais na escola, ainda propõe o modelo formativo vivido em seu novo ambiente de trabalho, salientando o fato de o processo preconizar a igualdade e os saberes plurais docentes. Rosa Branca declarou como ponto fundamental a união e a responsabilidade por parte de todas as participantes, afirmando que “*ninguém larga a mão de ninguém.*”

É inquestionável o entendimento de que as escolas são os lugares nos quais aprendemos a estabelecer relações humanas, a desenvolver práticas e a produzir reflexões teóricas, e nela também exercitamos a comunicação. Nessa Escola, durante o percurso formativo, as Rosas vivenciaram os paradigmas de auto, hetero e interformação na convivência, nos encontros coletivos e, ao mesmo tempo, singulares, “encontrando” o poço no deserto e alimentando o baobá do período letivo.

Por isso, com esta investigação, defendo a valorização do trabalho e do exercício coletivo formativo da profissão como fundamental para a reconfiguração dos processos de formação docente e para a legitimação dos saberes da profissão, tanto no âmbito individual como no coletivo. E faço esta defesa amparada em Imbérnon (2011, p. 58): “uma formação deve propor um processo que confira ao docente conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores”. E, também, sustentada pela ideia de Nóvoa (1995) de que os professores que fizeram parte de sua formação enquanto ainda alunos são uma forte referência à atuação docente a ser seguida ou rejeitada.

Warschauer (2001) leva em consideração o outro em uma modalidade que revela as coexistências docentes, reconhecendo a necessidade do fazer conjunto, com situações de acolhida e acompanhamento por parte de todos os envolvidos. Segundo a autora, a inter-ecoformação é o contato direto com as “coisas”, pois a formação se processa por meio das experiências e das partilhas, e considera as diferenças entre os sujeitos em um constante movimento reflexivo.

Para compreender o sentido que cada uma atribuiu ao percurso vivido, considerando-as como elementos constitutivos do percurso, faço uso das percepções de Warschauer (2001) para conectar aos dados da proposta às percepções do buquê de rosas formativo em um processo de auto-organização e em uma perspectiva que inclui aspectos pessoais, subjetivos e relacionais mediados pelo campo teórico. Warschauer (2001) considera os docentes como os atores principais da construção dos conhecimentos da formação, sobretudo, por serem responsáveis ativamente pelas trocas, pelas interpretações e pelas apreensões de sentidos aos percursos. De acordo com Warschauer (2001, 135), “a formação passa pela compreensão das experiências vividas e ajudam no processo identitário dos professores, no sentido de seu desenvolvimento pessoal-profissional.”

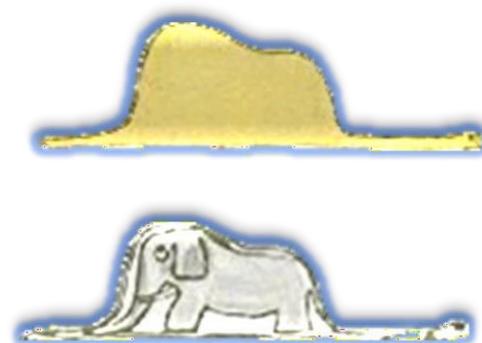
Pensar no esplendor do encontro com as Rosas significa, de certo modo, questionar práticas formativas que desconsideram as experiências e os percursos de vida e carreira das docentes. O desafio é maior na proposta pensada para este estudo, pois, como formadora, além de pensar na formação teórica, foi-me necessário preconizar a reciprocidade entre os pares. A formação continuada proposta para esse grupo de docentes ganhou maior significado em seu próprio percurso e na maneira singular como foi pensada e desenvolvida, considerando os saberes das crianças e as percepções do grupo sobre estes.

As concretudes da formação se deram pelas práticas colocadas em ação, pela valorização exposta pelas Rosas, pela percepção do sentido formador, pela valorização da presença do outro acolhendo e acompanhando as demandas e pelas associações das realidades da sala de aula atreladas às teorias estudadas, o que foi dando sentido ao esforço de ampliar as condições de aprendizagem dos pequenos estudantes. Nesse sentido, Warschauer (2001, p. 149) nos diz que “é fundamental entendermos que o objetivo da escola é influenciar o mundo e compor forças com outras instâncias sociais para transformá-lo. Para que serve a democratização do acesso ao saber se não for mobilizável fora da escola?”

Diante da necessidade de mobilização dos saberes, questionar o sentido da formação fez parte do percurso formativo. Desse modo, os espaços de escuta promoveram a reflexão coletiva e, ao mesmo tempo, singular, demonstrando que é preciso investir, mas com cautela para não apenas reproduzir conhecimentos universitários, e sim buscá-los a partir das necessidades teórico-práticas e prático-teóricas que se apresentam a partir dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem na escola.

Neste mote, o encontro com as Rosas mostrou que as condições formativas na escola não são as melhores, mas a oportunidade conscientizou as docentes de suas responsabilidades individuais com a sua própria formação e a de suas colegas de profissão. A partilha dos espaços definiu nossas escolhas construindo momentos-movimentos em longo prazo, revendo os efeitos da formação, aproveitando as possibilidades que surgiam, inferindo possíveis associações com as formações anteriores e refletindo sobre as conexões ainda necessárias. Com esses momentos-movimentos foi possível forjar a identidade do “buquê de rosas” revelando suas (trans)formações profissionais via os processos de auto, hetero e interformação.

## 6 A IMERSÃO NOS SENTIDOS E NOS SIGNIFICADOS DA FORMAÇÃO



(SAINT-EXUPÉRY, 2015)

Neste capítulo, imergindo nas percepções sobre o coletivo das ações vividas ao longo do percurso formativo trago os resultados da análise, discutindo-os em cinco eixos: *reflexividade; experiência e formação; transformações prático-teóricas; interlocução entre a Universidade e a Escola; reverberações da formação no desenvolvimento profissional docente*. Tais eixos afloraram da análise das narrativas de cada Rosa e, entre elas, são apontados como movimentos necessários para viabilizar a representatividade, o sentido e o significado deste estudo.

Para perceber as relações entre as narrativas coletivas e as minhas percepções, voltei o olhar para os registros do Diário de campo e pude perceber que a ruptura no percurso ocorreu logo após o primeiro trimestre de 2017, quando fomos comunicadas de que a escola não poderia mais abrir espaço para a formação e, conseqüentemente, os encontros estavam suspensos. Trago aqui essa situação porque, a partir dessa determinação, outra configuração formativa emergiu. De acordo com os registros do Diário de campo, as docentes, em gesto de manifesto e desobediência civil, solicitaram que as leituras e a interfomação tivesse continuidade. Diante desse desejo, continuamos os estudos informalmente, em condições mais precárias que as anteriores, pois conversávamos nos horários de recreio, na sala de brinquedoteca, aos finais de semana e por meio de whatsapp.

Na medida em que revisitava as anotações e os dados de pesquisa, percebi a chegada do momento de buscar respostas às indagações do estudo e, por isso, retomei os objetivos específicos para entender as ligações dos resultados da análise das

narrativas com os eixos de análise e com as produções do campo da formação, visando, assim, o alcance do objetivo geral.

Para responder o primeiro objetivo – analisar as percepções das docentes sobre o itinerário multifacetado formativo decorrente da interlocução entre a Universidade e a Escola Básica, inferindo elementos para processos de formação na escola – tomei os dados das narrativas texto-livre, das narrativas-questionário e de alguns dos registros do diário de campo. Dessa triangulação foram definidos dois eixos: *reflexividade e experiência e formação*.

Buscando fortalecer o estudo em termos de relações com as Teses mapeadas, considerei para estes dois eixos os aportes de Martins (2015) e Tinti (2016). O estudo de Martins (2015) demonstra a importância de aprofundarmos o olhar em torno das questões sobre formação por meio das narrativas profissionais, vistas pela autora como prática na formação do professor. Em sua Tese, a autora afirma compreender que “o conhecimento profissional se constrói a partir da própria prática e das observações de experiências alheias, de troca com os pares, em que professores, individualmente e em grupos, possam pensar nos processos e nos conteúdos de sua aprendizagem” (MARTINS, 2015, p. 28). Este estudo converge com essas posições na medida em que a formação realizada centrava o olhar na prática, valorizando suas percepções reflexivas e suas experiências evidenciadas. Com base no aporte de Tinti (2016, p. 164), retomo o entendimento de que as “narrativas são carregadas de práticas educativas. É preciso dar ouvidos aos professores e torná-los protagonistas de sua formação e de seu desenvolvimento profissional”. Assim, essas duas produções ajudaram-me a identificar as percepções docentes sobre o itinerário formativo nos eixos *reflexividade e experiência e formação*.

No eixo *reflexividade*, os dados revelaram que as Rosas consideraram como ponto positivo do processo a valorização de seus saberes, a ampliação da capacidade de se posicionar, a oportunidade de justificar suas ações e, principalmente, a possibilidade de ressignificarem seu papel na sala de aula tendo maiores condições de relacionar a prática e teoria.

A percepção da existência de hetero e interformação no espaço destinado à formação na escola foi evidenciada por elas, principalmente pela maneira unânime que as Rosas foram atribuindo valor às trocas realizadas no grupo, às seleções dos temas estudados e às leituras sugeridas. Nas palavras de Nóvoa (1992, p. 17):

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas. (NÓVOA, 1992, p. 17)

A compreensão genuína de uma proposição formativa implica na apreensão de significados maiores, claros e precisos. Nesse sentido, a centralidade da formação foi a de oportunizar às Rosas o acesso a discussões que fora do contexto formativo não seriam possíveis. De acordo com os dados dos registos do diário de campo, a ideia de socializar o mapeamento do projeto de intervenção sobre as atividades alfabetizadoras foi sendo redimensionada e novas leituras sobre alfabetização foram sendo incorporadas ao percurso de formação. Como exemplo, foi sugerido pelas Rosas e aceitas pelo grupo a exploração dos seguintes livros: “A apropriação do sistema de escrita alfabética” (MORAIS, 2012) e “Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e ler” (MANURY, 2000). Tal redimensionamento possibilitou o estabelecimento de um cronograma de leituras e discussões sobre os temas indicados pelo coletivo docente.

O processo de heteroformação foi o passo inicial de um processo que teve sua sistematização reorganizada inúmeras vezes, levando em conta as condições oferecidas pela instituição escola. Este fato é evidenciado pela afirmação das Rosas sobre o ponto principal a ser melhorado: a questão do tempo e do espaço destinado ao estudo e à formação. As Rosas externaram, em suas narrativas, que no início do processo o tempo disponibilizado pela escola (60 minutos) já era insuficiente diante da complexidade dos temas em estudo, dos aspectos sobre o avanço das crianças e dos desafios evidenciados em suas salas de aula.

Diante do esforço coletivo, a proposta formativa possibilitou múltiplos olhares alfabetizadores, mostrando caminhos possíveis, oportunizando a algumas docentes a ruptura com a repetição de práticas que não valorizam a lógica da criança. Os dados revelaram que as docentes envolvidas desempenharam papel ativo na formação, superando algumas de suas dificuldades e construindo um percurso formativo e reflexivo na medida em que juntas caminhávamos.

Assim, o caminho foi gradativamente construído de forma participativa. No início, eu me responsabilizei pela “organização” da formação, socializando os dados do mapeamento das atividades didáticas alfabetizadoras e nos aprofundamentos de temas para as próximas etapas.

Posteriormente, conforme registro no Diário de campo, de 2016, as Rosas ficaram corresponsáveis pela condução das discussões no grupo.

Assim, concluindo este eixo, posso inferir que as docentes e os estudantes foram igualmente protagonistas do processo. A escola foi espaço de acolhimento das vivências do percurso formativo e das partilhas realizadas entre as Rosas.

No eixo *experiência e formação*, foram percebidas e relatadas pelas Rosas as riquezas autoformativas provenientes das experiências oriundas da formação. Dentre os dados das narrativas texto-livre, foi possível perceber evidências de que os encontros de estudo promoveram o estreitamento de vínculos entre as integrantes, sendo estes fundamentais para a mudança em suas percepções prático-teóricas e para a instituição da prática de sistematização formativa, por opção, visto que suas participações foram sempre voluntárias.

Os dados evidenciaram que o processo foi atravessado por decisões oriundas das esferas administrativas, como a Smed e a equipe diretiva da escola. Por isso, a formação foi sofrendo adaptações e perdas, principalmente incorrendo na desvalorização da formação mediante a retirada do espaço de discussão. Nas narrativas, as Rosas mencionaram que a experiência de ter liberdade de escolha e o respeito às escolhas individuais foram pontos positivos e fundamentais para as suas permanências. Desse modo, mantiveram-se no coletivo formativo as Rosas que assim desejavam. E, talvez por isso, a autoformação ganhou forma com a autonomia e o desejo de apropriar-se dos textos e dos temas em estudo.

Na medida em que o processo de autoformação encontrava limites, as dificuldades eram socializadas no grupo, possibilitando a cada uma redimensionar sua própria formação, vinculando sentido aos estudos propostos. De acordo com Rosa Branca: *“A todo momento estamos aprendendo, ganhando experiência umas com as outras. Mas a formação conduzida por uma colega, pessoa próxima de nós, fez com que eu conseguisse superar a timidez e questionar, indagar, errar e acertar.”*

Por entre erros e acertos, ao passarem paulatinamente de ouvinte a participantes ativas, as Rosas efetivaram um dos desdobramentos da proposta formativa. O processo de autoformação das Rosas e de desenvolvimento profissional revelou um “caminhar para si” (JOSSO, 2007) em um processo formativo de estudos e aprendizagens experienciais articuladas, com continuidades e rupturas, porque, para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário mensurar a intensidade singular atribuída por cada sujeito.

Para Josso (2007, p. 205), “[...] a temporalidade, os desafios e as dialéticas da formação necessitam criar sentidos”. Por isso, em busca desses sentidos, ao refinar as análises, localizei pistas que indicaram a importância da experiência formativa em

decorrência da interlocução favorecida pelo Obeduc. Os dados revelaram que o programa foi fundamental para a interlocução formativa. E sobre isso encontrei suporte significativo para as minhas percepções na produção de Tinti (2016), sobretudo porque, entre os resultados de sua pesquisa, o autor apontou que o Obeduc

[...] negociou a necessidade de constituição de um espaço horizontal de formação e se engajou para concretizar esse desejo. Nessa perspectiva horizontal, [...] os professores muito podem contribuir com sua experiência e seus saberes para o desenvolvimento de estudos sobre a prática docente por apresentarem e compartilharem diferentes olhares e experiências acerca dos processos de ensino e de aprendizagem. (TINTI, 2016, p. 164)

O compartilhamento origina a desordem benigna (JOSSO, 2007). Ao gerar questionamento, gerou-se também a aproximação intencional das Rosas em um processo singular e, ao mesmo tempo, coletivo, o que foi revelando a compreensão do processo de autoformação ocorrido. Não se trata de processos dissociados, mas sim, de momentos do percurso formativo que revelam como se articulam as condições em que foi realizado e como foi vivenciado pelas Rosas.

Os paradigmas de auto e heteroformação foram sinalizados pelas Rosas neste eixo como propulsores. As palavras de Rosa Champanhe representam um pouco dessa visão: “[...] *hoje sou uma professora melhor, pois as leituras e discussões me fizeram ver que a lógica de quem aprende deve ser sempre respeitada, a criança pode aprender, mas o professor precisa saber ensinar.*”

Reforço que o operador conceitual de heteroformação é entendido aqui como o paradigma formativo organizado e produzido externamente, ou seja, diferente da autoformação, a heteroformação é proporcionada por agentes especialistas, sem a participação ativa do docente. Bons exemplos em que não há envolvimento das Rosas são as palestras e as *lives*, atividade típica desses tempos de pandemia Covid-19.

Outro ponto evidenciado nas colocações das Rosas foi em relação à sobrecarga de trabalho, fator que estabeleceu limites ao processo formativo, sobretudo porque o tempo e o espaço destinados à formação foram sendo retirados aos poucos numa clara tentativa de interromper modelo de formação em curso.

As percepções desse eixo revelam que, no decorrer do percurso, os conteúdos e textos formativos assim como as discussões do campo teórico foram igualmente responsáveis pela permanência das Rosas e pela qualidade da formação realizada em grupo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, atuando, também, como agentes na busca de tempo para leituras e na superação de alguns dos desafios oriundos da sobrecarga de trabalho docente.

Deste ponto em diante, passo a considerar o segundo objetivo: especificar as (trans)formações prático-teóricas decorrentes da formação realizada no lócus da escola. Para isso, fui aos dados para sistematizar elementos para os seguintes eixos: *transformações prático-teóricas e interlocução entre a Universidade e a Escola Básica*.

Encontrei aproximação com as produções de Cardoso (2016) e de Alferes (2017) para pensar sobre as aprendizagens docentes e suas relações com as práticas de ensino. Um dos resultados do estudo de Cardoso (2016, p. 106) foi a percepção de que “o enfrentamento de dificuldades de modo colaborativo aparece como instrumento capaz de favorecer o desenvolvimento profissional” via a disponibilidade e a possibilidade assegurada para que durante as atividades cotidianas se pudesse trocar experiências, informações, dicas, conhecimentos.

A possibilidade e disponibilidade de aprender continuamente também foram aspectos manifestados pelas Rosas. Elas escreveram sobre sua dedicação a cada texto estudado e a participação que tiveram nas decisões coletivas, algo que alimentava o percurso da intervenção. Nesse sentido, os resultados desta pesquisa sobre as (trans)formações prático-teóricas evidenciadas convergem com o que Cardoso (2016, p. 174) também observou:

[...] mais do que categorizar as reflexões advindas do processo formativo, é imprescindível a consideração de que a reflexão se caracteriza como oportunidade ímpar para o desenvolvimento profissional, na medida em que os participantes podem analisar criticamente suas próprias práticas e criar, aos poucos, seus próprios quadros referenciais, suas teorias pessoais sobre o ensino, a aprendizagem, os conteúdos, as metodologias, as necessidades de seus alunos.

Dedicando atenção à preocupação das docentes com as necessidades e com a aprendizagem das crianças, apresento breve referência ao PNAIC encontrada na produção de Alferes (2017). Como conclusão do seu estudo, a autora considera que:

O PNAIC permitiu uma retomada das discussões sobre metodologias da alfabetização, e o início da discussão sobre os Direitos de Aprendizagem. Estas discussões são tão relevantes que devem ser ofertadas de modo contínuo nas formações e encontros realizados com professores alfabetizadores e, também, com todos os professores das redes de ensino. (ALFERES, 2017, p. 188).

O PNAIC foi fundamental para esta pesquisa, pois o Observatório centrava a maioria de suas atividades nos resultados e nos registros produzidos pelas ações realizadas no âmbito do PNAIC-UFPel. Além disso, nesta Tese, a discussão e estudo dos direitos de aprendizagem eram eixo central do planejamento do projeto de intervenção em sala de aula e da formação promovida.

No eixo das *transformações prático-teóricas* provenientes da formação, os dados revelaram transformações emergidas dos desejos e das decisões pessoais das Rosas e, sobretudo, livres de condicionamentos externos ao grupo. Por essa via, a autoformação ocorreu independentemente do desejo ou da autorização de outrem.

Vale dizer que ao assumirem de forma conjunta a proposta formativa, as Rosas, de certo modo, estabeleceram em suas rotinas modelos e formas para o cumprimento das decisões tomadas pelo coletivo formativo, pois, faziam: o registro sistemático das atividades realizadas em sala de aula; a organização das sequências didáticas para os conteúdos do período; o acompanhamento por meio do uso de instrumentos de avaliação para o (re)direcionamento da discussão no percurso de formação. Nas palavras de Rosa Pink: *“Sempre após a formação eu revia, repensava minhas aulas, tentando olhar para alguns fatores que na correria do dia a dia muitas vezes não paramos para analisar, refletir. Tentando encaixar a teoria na prática.”*

A análise dos dados revelou que as aprendizagens e as relações estabelecidas com as práticas de ensino no contexto da formação foram momentos em que as Rosas articularam os textos estudados com as práticas em suas salas de aula. Esse movimento, auto e interformativo, além de integrar, serviu para mediar as leituras, promovendo a reflexão sobre o papel das docentes nas relações pedagógicas. Desse modo, foram assumidos compromissos mútuos na formação, como a mudança nas relações e o amadurecimento do processo para a realização do trabalho colaborativo.

De acordo com a percepção das Rosas, as ações de leitura, discussão e elaboração de sequências didáticas fortaleceram o trabalho colaborativo. Desse modo, assim como a formação inicial é condição para a atuação, a formação continuada dos professores foi fundamental para a formação reflexiva, pois as Rosas tiveram o espaço destinado para o estudo, a leitura, o repensar e o reorganizar o seu planejamento, a sua rotina e a sua prática de maneira consciente e cuidadosa.

Os dados revelaram o redirecionamento do olhar para a contextualização das necessidades emergentes nas salas de aula, definindo na formação qual a melhor forma de abordá-los, porque eram importantes e em quais momentos se faziam necessários. Nas palavras de Rosa Amarela: *“através das leituras nos atualizamos, voltamos às discussões que muitas vezes foram feitas na faculdade, porém na época não tínhamos a prática, então a junção da prática com a atualização teórica é a receita certa para uma educação de qualidade.”*

As questões foram se estabelecendo nos processos de auto e interformação e tornaram-se mais dinâmicos por ocorrer de maneira coletiva e colaborativa, promovendo a troca entre as Rosas ao longo do percurso.

Juntas, elas foram enriquecendo as suas maneiras de pensar e de agir, criando maiores possibilidades de ações na medida em que estabeleciam objetivos comuns, o que fortalecia o protagonismo individual e a formação coletiva na escola. Nas palavras de Imbernón (2011, p. 23), a interformação é coletiva e institucional, pois

[...] implica uma nova concepção da instituição e da formação: como uma organização mais autônoma, entendida como autonomia compartilhada por todos que intervêm no processo educativo e não como descentralização competitiva, a partir do desenvolvimento de uma determinada cultura de colaboração, imerso em um contexto profissional concreto, em relação com outras instituições suscetíveis e capazes de inovar a partir de processos de pesquisa e reflexão e, portanto, com a intenção de melhorar globalmente como instituição, modificando os contextos sociais, profissionais e educativos.

Desta forma, na percepção das Rosas, a formação considerou e reconheceu as necessidades do grupo, valorizando os saberes de que eram portadoras, legitimando-os. As Rosas assumiram o projeto de intervenção, responsabilizando-se pelo estabelecimento de objetivos comuns ao grupo e considerando alguns aspectos que necessitavam ser reconsiderados, como, por exemplo, a carga horária excessiva das docentes que impedia os avanços nos percursos formativos.

A associação da formação ao processo de interformação emergiu nas trocas e integrações de saberes, na socialização das práticas feitas em cada sala de aula. Desse modo, a interformação, nesse grupo de Rosas, se configurou como um processo de formação de rede viabilizada com encontros voltados para o estudo e troca de experiências prático-teóricas entre pares.

Chegando ao eixo da *interlocução entre a Universidade e a Escola Básica*, a intenção não foi de constatar se as Rosas “reproduziram” as aprendizagens oriundas da formação, julgando suas percepções docentes ou questionando as práticas de formação estabelecidas pelo projeto. O intento foi a de entender como a formação de rede, decorrente da interlocução entre a Universidade e Escola, reverberou nas (trans)formações prático-teóricas observando as repercussões em seu desenvolvimento profissional.

Para isso, retomo a contribuição de Tinti (2016) que, ao ressaltar metodologicamente a importância das narrativas como instrumento de formação e de reflexão sobre a prática, vai ao encontro das posições e escolhas de instrumentos por mim utilizados. A produção narrativa permite e valoriza os registros dos processos de ensino e de aprendizagem e, também, ressalta a importância de desencadeamento de processos formativos com professores em qualquer momento da carreira docente. Para o autor é fundamental o trabalho colaborativo em grupos heterogêneos e a capacidade de lidar com a diversidade de perfis e trajetórias, assim como preconizam a formação na escola e o programa OBEDUC.

Nesta Tese, o lugar da interlocução entre a Universidade e a Escola Básica foi mediado pelo programa OBEDUC, aspecto corroborado por Tinti (2016, p. 242):

no cenário nacional o OBEDUC tem se constituído como lugar de formação para professores e futuros professores, sobretudo por fomentar e favorecer a consubstanciação de parcerias entre universidade e escola e, com isso, propiciar múltiplas e diversificadas experiências formativas considerando as necessidades dos envolvidos desse modo a metassíntese qualitativa realizada nos ajudou ainda, a compreender que o OBEDUC pode assumir as características de uma Parceria Oficial Colaborativa. Considerando todas as contribuições que o OBEDUC tem possibilitado à formação de professores e, ainda, diante do cenário econômico e político em que nosso país se encontra atualmente, reiteramos aqui a importância de continuidade e expansão desse Programa para que muitos outros professores possam se inserir em espaços formativos que os considerem como protagonistas de sua formação e, conseqüentemente de suas aprendizagens.

É inegável a importância do OBEDUC nessa interlocução, como fomentador das formações continuadas, relacionando-as à experiência e ao desenvolvimento profissional docente. Como integrante do grupo, tive a oportunidade de contribuir durante o percurso formativo realizando a interlocução entre a Universidade e a Escola Básica e apontando caminhos em direção às necessidades que se apresentavam. Como bolsista condutora da formação valorizei as expectativas, os anseios e os saberes das colegas e, para pensar sobre o impacto positivo da formação vivenciada, amparo-me em Nóvoa (1997, p. 30) para afirmar que “a formação implica na mudança dos professores”, algo que não é possível sem investimento positivo em suas experiências porque eram elas, as Rosas, que estavam no chão da sala de aula.

Desse modo, vejo as políticas públicas que viabilizam a interlocução entre a Universidade e a Escola Básica como aportes fundamentais para a formação continuada. No entanto, quero reforçar a necessidade das condições oferecidas pela escola serem revisadas, garantindo espaço reservado para a formação e redução de carga horária para este fim. Neste estudo, ficou evidente a construção de alternativas para que a formação ocorresse, porém isso não pode excluir a responsabilidade e a necessidade de assegurar e garantir a formação como processo inerente ao exercício profissional docente.

O valor da interlocução entre a Universidade e a Escola e as contribuições do grupo de pesquisa responsável pelo projeto Obeduc-Pacto são reconhecidas unanimemente pelas Rosas:

Rosa Amarela assim julgou que:

*A formação na escola proposta pela colega e intermediada pela Universidade qualificou nossa ação, principalmente pelas leituras propostas e pelos dados socializados nas reuniões. Achei fantástica a leitura do Pequeno Príncipe e sua relação durante o período que pudemos nos reunir para estudar.*

Rosa Azul ponderou o seguinte:

*Os textos eram sobre alfabetização e formação, sobre o uso de sequências didáticas na sala de aula e isso me interessava bastante, mas eu não conseguia aprofundar minha leitura e não conseguia acompanhar as discussões. Naquele momento fiz a opção de me afastar, pois as vezes é necessário. Admiro as colegas que sempre ficaram e também me ajudavam quando tinha dúvidas. Acho que a formação promovida pela Universidade foi boa.*

Rosa Vermelha realizou a seguinte reflexão:

*Certamente nosso grupo de alfabetizadores está muito melhor agora, depois da formação porque temos condições de discutir e analisar as produções e avanços das crianças. Mesmo quando nosso espaço foi retirado pela smed, mantivemos nossa resistência estudando quando podíamos, seja por WhatsApp, seja no recreio ou mesmo em uma reunião informal no final de semana. Nossos carneiros têm várias formas pois éramos um grupo formado por pessoas diferentes, mas certamente somos melhores e mais capacitadas, isso nos dá maior confiança, mesmo em tempos de pandemia.*

Rosa Branca assim observou:

*E quem ganhou mais foram os alunos, porque professor qualificado oferece uma aula melhor. Lamento, que tenha sido temporário, mas sei que sempre poderemos contar com a ajuda da Universidade e com a ajuda umas das outras. Somos responsáveis, assim como o príncipe pela sua rosa.*

Rosa Laranja analisa que:

*Quando fui convidada a participar da formação na escola, vi com descrença os primeiros momentos da formação, pois não estava acostumada a falar, estava acostumada a fazer formação apenas como ouvinte. Em toda minha carreira não fiz parte de nenhuma escola que desse um período para as professoras estudarem e mesmo não tinha encontrado um grupo de professoras que quisesse fazer isso. A faculdade contribuiu muito nesse sentido. Aos poucos fui compreendendo a proposta da formação e então me encantei com os textos, com a prática dentro da teoria e principalmente com o fato de sermos todas iguais, apenas com saberes diferentes.*

Rosa Champanhe refletiu:

*Após a formação mediada pela Universidade passei a acreditar mais em mim, no meu potencial e querer crescer na profissão. Por mais formações como a que vivemos, para do mesmo modo que o Pequeno Príncipe iluminou sua face ao ver o seu carneiro na caixa, possamos iluminar o processo de alfabetização de nossas crianças.*

Rosa Violeta reforçou que

*[...] exatamente, na prática de sala de aula que vi e senti a formação promovida pela Universidade fazendo a diferença, em especial, na parte de organização didática de conteúdos, que contribuiu no avanço gradual e necessário na construção de conhecimento dos alunos e que foi um facilitador e dinamizador do meu trabalho.*

Rosa Pink considerou que

*todas as oportunidades que são oferecidas para repensar a ação docente, para se dedicar às leituras e aos estudos são propulsoras, motivadoras e impulsionam o fazer pedagógico. Mesmo que as leituras não fossem da minha área, eu sempre procurei compreender e acompanhar e não me arrependo! Sou grata ao grupo e a Universidade!*

As escritas das Rosas, em uníssono, direcionam-me a refletir sobre o comprometimento delas com o percurso formativo e com as mudanças ocorridas em suas práticas docentes. De acordo com Nóvoa (1992, p. 28), “as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham.” Por isso, reitero a necessidade de apoio institucional, pois, sem ele, não haverá esforços suficientes que sustentem e fortaleçam as propostas formativas no *lócus* da escola.

Para responder ao terceiro objetivo – especificar as (trans)formações prático-teóricas decorrentes da formação realizada no *lócus* da escola pública com base no entendimento das docentes – utilizei os dados resultantes das narrativas texto-livre, das narrativas-questionário, do diário de campo e dos relatórios de atividades encaminhados à Capes. No decorrer da análise, encontrei harmonia nas percepções e, desse modo, foi possível afirmar que as transformações reverberaram no desenvolvimento profissional.

Assim, no eixo *reverberações no desenvolvimento profissional docente*, afirmo que o movimento formativo possibilitou o desenvolvimento por meio do aprofundamento de estudos em grupo, o que era mediado e ampliado pelas interações que nele ocorriam. Nesse percurso, pode-se dizer que cada docente construiu e reconstruiu sua identidade profissional. De acordo com Rosa Branca: “*As reuniões do nosso grupo eram muito mais produtivas que as reuniões da escola, pois todas tínhamos tempo de falar e de ouvir. Nesse grupo todas nos sentíamos importantes e de fato éramos.*”

O processo de interformação foi igualmente revelado nas respostas das Rosas ao questionamento sobre a continuidade e a permanência de alguma atividade que tivesse sido elaborada de forma conjunta no período de formação. Sobre isso, as Rosas responderam que continuavam trabalhando com as sequências didáticas no planejamento de suas aulas. Nas palavras de Rosa Azul: “*não consigo mais preparar atividades soltas, sem conexão. Depois que fizemos as sequências didáticas parece que fica mais fácil planejar e perceber onde a criança precisa de ajuda.*”

Nesse sentido, é possível dizer que a formação reverberou no desenvolvimento profissional, pois as Rosas anunciam que, após a formação, passou a ocorrer mais estudo, evolução nos planejamentos e, também, avanço no hábito de registrar.

Tais transformações foram favorecidas pelo processo formativo, talvez porque minha intenção articulava-se com base nos operadores formativos, algo que contribuiu para a ampliação das condições formativas estabelecidas. As Rosas se apropriaram da teoria e reconstruíram suas trajetórias vinculando a teoria e a prática nas ações de sala de aula, aspectos que caracterizam seu desenvolvimento como profissionais e docentes.

Na busca de respaldo científico em outros estudos, encontrei elementos de diálogo com as produções de Lapuente (2016), Martins (2016) e Santana (2017). O estudo conduzido por Lapuente (2016) analisou práticas docentes nos anos iniciais tomando como pressuposto a formação das professoras via PNAIC, assim como esta Tese, pois a formação em estudo também preconizou o compromisso com o ensino. De acordo com a autora:

O ciclo de alfabetização pressupõe a continuidade dos estudos, no sentido de evitar a reprovação e a evasão e, conseqüentemente, o compromisso com o ensino e a aprendizagem. Para tanto, a escola precisa realizar um trabalho articulado de valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, estímulo a reflexão e ao desejo de estar na escola aprendendo, a promoção de situações de interação que promovam aprendizagens, através da diversificação de estratégias didáticas e de um efetivo acompanhamento (dos progressos, dificuldades e avanços) dos alunos ao longo do ciclo. (LAPUENTE, 2016, p. 168)

Os registros no Diário de campo e nos relatórios demonstram que a promoção de situações para a interação entre elas favoreceu a diversificação de estratégias didáticas, com acompanhamento constante, pois as docentes envolveram-se com o estudo e a elaboração das sequências didáticas sempre pensando na progressão da aprendizagem das crianças.

O grupo de formação se desfez fisicamente, ao longo do ano de 2019, pois duas docentes foram remanejadas para outra escola e uma docente mudou-se de cidade. No ano de 2020 fomos prejudicadas pela pandemia e, por motivos pessoais, também fui remanejada da escola. Contudo, seguimos mantendo contato virtual, estabelecendo trocas de ideias, saberes e entendimentos sobre a forma como se apresentava a “nova modalidade de ensino”, o “novo normal”, o ensino remoto.

Em sua pesquisa, Lapuente (2016, 207) observou que “o trabalho realizado através de estudos e planejamentos compartilhados, ao serem replicados com as alfabetizadoras produziram ‘ecos’ na prática escolar, ou seja, o discurso do ciclo de alfabetização ecoou de diferentes modos, e, foi recontextualizado no contexto escolar.” Desse modo, também penso que as apropriações dos saberes pelas Rosas, diante dos objetivos da formação e a partir de suas vivências e necessidades, seguem recriando e fomentando os processos educativos em seus novos locais de atuação.

Nesse sentido, como resultados da análise sobre a formação na escola, indico os seguintes desdobramentos no desenvolvimento profissional das Rosas: uma maior dedicação à leitura, maior atenção ao planejamento e melhor entendimento da forma como a criança aprende. Além disso, observo que as Rosas reconhecem transformações em decorrência das contribuições geradas pela interlocução entre a Universidade e a Escola Básica, realizada e vivida de maneira coletiva e, ao mesmo tempo, singular, sobretudo pelo suporte teórico subsidiado pelo grupo de pesquisa envolvido com o projeto Obeduc-Pacto.

Na Tese de Santana (2017), encontrei uma problematização sobre a formação de professores como um processo permanente capaz de gerar múltiplos desdobramentos. Para o autor, o percurso formativo se estabelece por meio das relações do sujeito consigo, com o outro e o mundo, desenvolvendo um repertório pessoal que viabiliza seu fazer docente. Santana (2017, p. 50) assim afirma:

[...] compreendo a formação enquanto um processo contínuo na vida, constituído mediante o exercício paciente e corajoso do sujeito que se coloca o desafio do movimento na condição de romper com os elementos estabelecidos em sua subjetividade. Este percurso é construído por escolhas e consequências, realçando em seu acontecimento a necessidade do esforço e dedicação permanente. Trata-se, portanto, de uma empreitada que coloca o homem diante dos seus limites, ao mesmo tempo em que estabelece relações dialógicas com o mundo e os outros. Nesta medida, a formação é também movimento, lembrando que dificilmente estamos a nos movimentar sozinhos.

Assim, no movimento formativo coletivo, as escolhas e as consequências decorrentes são autoformativas, pois tem por função a aprendizagem-apropriação (WARSCHAUER, 2001). A formação na escola, em interlocução com a Universidade, pressupunha, além do domínio das leituras em discussão, outras aprendizagens-apropriações nas rotinas das Rosas. No entanto, essas transformações dependiam de seu desejo de permanecer participando e do desejo de levar a proposta adiante, principalmente porque não existia obrigatoriedade de participação na formação.

Vale dizer que a produção as Sequências didáticas por parte das docentes necessitaria retomar e aprofundar princípios que orientam tais produções, como a realização inicial com avaliações diagnósticas e maior complexidade linguística entre os módulos. As Rosas avançaram em sua formação, mas reconheço que ainda existe uma caminhada para alcançar os pressupostos preconizados por Dolz; Noverraz, e Schneuwly (2004).

Assim, ao finalizar o processo de análise, há algo que não posso deixar de considerar, sobretudo pela sensação do não dito, do não expressado e do não percebido.

Por isso, mesmo mantendo certo distanciamento como pesquisadora, também vivi (trans)formações na formação e na própria pesquisa em razão do percurso formativo que foi marcado tanto pelos atravessamentos externos como, principalmente, pelas interpelações e diálogos com as Rosas.

Na próxima seção deste relatório de pesquisa discuto as considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: O CARNEIRO DENTRO DA CAIXA



Chego ao momento da viagem em que preciso dizer algo sobre a energia dispensada para apreender as múltiplas percepções e para garantir o espaço das diversas reflexões elaboradas. Nesse processo, vivi muitas inquietudes e preocupações conforme buscava compreender as (trans)formações das Rosas. Mas, no decorrer do percurso formativo e de pesquisa, o que estabelecemos no grupo, em termos de relações e cumplicidade, de compartilhamento de incertezas, angústias e limitações, permitiu-me subsídios para visualizar a heterogeneidade de conhecimentos, de trajetórias formativas e de desejos das Rosas docentes.

Reconheço que nem todas as pistas foram por mim percebidas e talvez nem todas as narrativas valorizadas. No entanto, busquei interpretar os dados de forma fundamentada e coerente, principalmente porque, conforme me debruçava sobre eles, mais sinalizações eu descobria, o que também impedia a percepção de outras, que ficavam latentes. E este foi o meu principal limite-desafio: fazer as escolhas!

Assim, reconheço que tais escolhas foram as que me levaram aos resultados que apresentei como respostas aos objetivos traçados. Em relação ao objetivo geral, a partir dos dados, entendo que é possível inferir que a formação decorrente da interlocução entre a Universidade e a Escola Básica reverberou nas (trans)formações prático-teóricas e repercutiu no desenvolvimento profissional das professoras alfabetizadoras ampliando suas possibilidades formativas no âmbito escolar na medida em que foram levados, para

a escola, saberes oriundos dos estudos acadêmicos; foram escutadas e percebidas as necessidades das docentes; foram identificadas, respeitadas e acompanhadas as potencialidades e fragilidades presentes no ensino e na aprendizagem; foi instigada a análise das práticas com base em estudos teóricos visando ao seu aprimoramento e modificação.

A formação reverberou nas (trans)formações prático-teóricas na medida em que as Rosas passaram a utilizar de forma mais efetiva os aportes teóricos em suas intervenções na sala de aula, investigando o processo de aprendizagem e registrando os avanços. Novamente, entendo que essas atividades repercutiram no desenvolvimento profissional, pois foram oferecidas condições formativas para ampliar os horizontes, seja no decorrer do processo como, também, posterior a ele.

Na esteira desse pensamento, embora o viés teórico não tenha surgido com maior intensidade, o docente teórico (sujeito do conhecimento) mobiliza diferentes saberes no exercício da docência por meio da permanente reflexão sobre sua ação. Este sujeito vincula a teoria à sua prática educativa e busca, no percurso, elementos ainda não compreendidos, tomando consciência das fragilidades e das alternativas para superação visando, assim, as transformações teórico-práticas e prático-teóricas. Desse modo, por transformações teórico-práticas, entendo a revisão e a avaliação das ações educativas baseadas nos aportes teóricos; isto porque as mudanças implicam em constante mapeamento da prática efetivada. Logo, por transformações prático-teóricas, em lógica inversa, compreendo as ações que emergem das dificuldades encontradas em sala de aula, sendo estas discutidas com base nas teorias em estudo.

Chegando às reverberações da formação no desenvolvimento profissional docente, a análise revelou o que pensam as Rosas acerca da necessidade de apropriação de teorias na formação continuada. Elas afirmaram que dedicaram maior tempo à leitura e aos estudos individuais após a formação realizada na escola e esta nova condição, de acordo com suas narrativas, reverberou na melhoria das práticas realizadas em sala de aula, deixando-as mais confiantes e seguras em suas intervenções pedagógicas.

Centrando o olhar sobre os objetivos específicos, ainda é possível dizer que, ao analisar as percepções das docentes sobre o itinerário multifacetado formativo decorrente da interlocução entre a Universidade e a Escola Básica, este foi considerado como elemento fundamental para os processos de formação na escola além do fato desta ter sido conduzida por uma colega e da oportunidade das Rosas organizarem o

processo formativo, atuando como protagonistas da formação. Tudo isso porque, ao mesmo tempo em que me qualificava por meio das ações realizadas no âmbito do projeto de pesquisa Obeduc-Pacto, eu também tinha a oportunidade de contribuir com a formação das colegas docentes da escola.

Para especificar as (trans)formações prático-teóricas decorrentes da formação, vale dizer que os processos de auto, hetero e interformação possibilitaram o desenvolvimento profissional das Rosas de diferentes modos e condizentes com as singularidades de cada uma em termos de condições pessoais e profissionais; de dificuldades enfrentadas no percurso formativo; de interesses profissionais com o projeto de intervenção.

Buscando identificar as repercussões das ações efetivadas no âmbito do projeto de intervenção no processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional das docentes, localizei respostas denotando impacto positivo sobre a configuração e a organização da formação. As Rosas indicaram sentir avanços mesmo que via movimento que lhes exigia disponibilidade de tempo, apropriação das teorias em estudo e uma condição de participação autônoma construída pelo coletivo formativo.

As falas das Rosas e o registro dos sons e dos silêncios também revelaram a formação como fundamental, vislumbrando que, com o apoio da Universidade, poderia ter se transformado em política pública de formação municipal. O projeto de intervenção foi pensado para o período entre 2014 e 2015, mas, como as ações propostas se caracterizavam como formação continuada, teve seu prazo ampliado até 2017. Porém, por motivos de ordem administrativa, o período de tempo na escola destinado à formação foi lentamente cancelado. Sobre isso, o estudo revelou que essas interdições e contradições presentes na escola estão no horizonte das docentes, que denunciam a precariedade das condições em que a formação ocorria.

Ficou evidente que não existe um paradigma formativo único e capaz de acolher toda a pluralidade presente na escola, mas, com muita resiliência das Rosas, pude apreender que o modelo de formação proposto possibilitou a manifestação dos operadores conceituais de auto, hetero e interformação nos percursos, cumprindo sua proposta formativa. Mesmo eu dispondo de autonomia para direcionar a formação, as narrativas revelaram o compartilhamento na tomada de decisões, o respeito às opiniões e o acolhimento de outros fatores que surgiram no decorrer dos encontros, tais como: as vontades pessoais de permanência ou afastamento, as macro decisões institucionais, as relações políticas que refletiram nas decisões da direção.

Pode-se concluir que, ao mobilizar a formação entre pares no *lócus* da escola, conquistamos um espaço importante e legítimo, pois o trabalho intenso de reflexão sobre a prática fez-nos enxergar e ouvir o que antes não percebíamos, registrando o que observávamos e experimentando o teorizar a prática, fazendo-nos acreditar que a formação coletiva era possível. Por entre erros e acertos, o princípio de respeito à voz das Rosas reverberou em participação, em curiosidade, em interesse e busca de conhecimento.

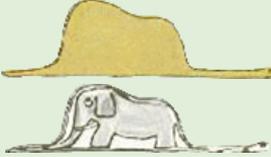
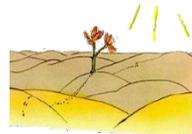
O grupo foi se modificando ao longo do percurso e as transformações teórico-práticas, em decorrência da formação, foram se materializando na prática: com o aporte da literatura, as docentes refaziam seus planejamentos, reelaboravam as estratégias usadas para sistematização dos conteúdos, faziam a discussão das necessidades reais das salas de aula. Nesse movimento-momento de aprendizagens coletivas, diante das múltiplas demandas das formações e do fazer docente, é relevante acentuar a presença das professoras alfabetizadoras, na formação e na escola, atuando em favor da melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem das crianças.

Entendo que essas reflexões são relevantes por serem operadores dos processos de formação, de ensino e de aprendizagem, e tornarem possíveis as relações entre a liberdade formativa, a ética profissional e as ações pedagógicas das professoras, principalmente no coletivo da escola pública, esta que é “como um poço no deserto” (SAINT-EXUPÉRY 2015, p. 60). Os desejos lançados ao poço demonstraram a preocupação permanente das docentes com a formação das crianças, a dedicação das docentes para a melhoria das práticas, as lutas por elas travadas para a superação das adversidades surgidas e, principalmente, revelaram que as professoras não são as responsáveis pela precariedade do ensino, pois estão sempre buscando uma forma de fazer com que a educação aconteça.

Por fim, faço associações figurativas dos personagens da obra literária que permeou o estudo para ilustrar a heterogeneidade dos sujeitos e das instituições envolvidas com o processo formativo no decorrer do período de 2014 a 2017. Essas associações estão apresentadas no Quadro 17:

Quadro 17: Simbologia de associações da obra com a investigação

<b>Personagens da obra</b>	<b>Imagens extraídas da obra</b>	<b>Relações estabelecidas com a formação</b>	<b>Argumentos e justificativas</b>
O piloto		As coordenadoras do Obeduc-Pacto na ação e proposição do projeto de formação	que foram as proponentes da viagem de avião para o planeta da formação na escola com as colegas
O carneiro na caixa		Os resultados da pesquisa	porque são únicos e de beleza singular
A serpente		A designação atribuída à Secretaria Municipal de Educação e Desporto	pois é preciso ter cuidado, mantendo-se alerta diante das macrodecisões
O rei		A qualificação atribuída à equipe diretiva da escola	pois as docentes, nesse caso, são vistas como súditos que cumprem orientações e determinações
O bêbado		A demarcação da ausência de tempo	para a qual usamos artifícios na tentativa de superar, mas, muitas vezes, em silêncio, sucumbimos
O homem de negócios		A representação da sobrecarga de trabalho	pois impõe privação sobre as possibilidades formativas
O geógrafo		Os autores do campo teórico	que representam a sabedoria explorando, realizando e socializando suas pesquisas e produções
O astrônomo		A Universidade	pelo rigor científico das pesquisas e, claro, por acolher e ser observatório da educação
O acendedor de lampiões		O grupo de pesquisa do Obeduc-Pacto/GEALE	pela fidelidade e compromisso com os estudos realizados

O vaidoso		Os paradigmas formativos	pois, ao acender o lampião da formação, é como se fizesse nascer mais uma Rosa
O chapéu (o elefante dentro da serpente)		Os conteúdos e textos formativos	por fomentarem o conhecimento no ambiente escolar
A rosa		As docentes	por serem únicas, mesmo em um jardim com tantas outras iguais
A raposa		Os estudantes	pela necessidade de cativar e de criar laços
Os baobás		Os sentimentos e as vivências de grupo no percurso formativo	sendo água que manteve a beleza das rosas
O poço no deserto		A formação na escola	porque favoreceu e acolheu dificuldades, evidenciou as sobrecargas, a burocracia e a perda do espaço formativo na aridez do chão escolar
Flor de três pétalas		Os operadores conceituais	via a triangulação da autoformação, da heteroformação e da interformação no ambiente escolar
O vulcão		A escola	lugar que surpreende, explode; lugar de aprendizagem com tempos de calma e de erupção
As montanhas		As docentes da banca examinadora	por contribuírem grandemente na ampliação dos horizontes da investigação, delimitando fronteiras e mitigando as tempestades de luz que qualificaram o estudo

O pára-vento (redoma)		A doce docente orientadora da Tese	pela forma como protegeu o estudo e a pesquisadora das intempéries no decorrer do percurso, os guiando com ternura, seriedade e sabedoria até o momento da conclusão da investigação
O pequeno Príncipe		A docente pesquisadora	pois, reconhecendo a (trans)formação da criança que essa pessoa adulta já foi, obstinada e curiosa, possibilitou um percurso para a formação na escola

Vale dizer que a formação estabelecida por meio da interlocução entre a Universidade e a Escola consolidou experiências de auto, hetero e interformação, as quais foram valorizadas pelas docentes como processo formativo entre colegas no ambiente escolar. Então, no espaço da escola, qual lugar ocupam as Rosas? As Rosas ocupam o espaço do momento-movimento da formação, pois elas assumiram o percurso com responsabilidade, o que lhes exigia certo exercício de coragem à medida que eram provocadas a evidenciar seu esplendor em (trans)formações prático-teóricas.

As (trans)formações teórico-práticas foram favorecidas via leituras dos textos e sistematizações realizadas. Mesmo as docentes que não conseguiam realizar a leitura semanal acabavam participando do encontro em razão da crença de que durante a discussão poderiam adquirir algum conhecimento para fortalecer o seu fazer. As Rosas mostraram que é preciso ser paciente ao longo dos diferentes momentos do percurso formativo, pois cada uma delas, em seu próprio tempo, elaborou conhecimentos e aperfeiçoou sua capacidade de intervenção pedagógica.

O encontro com as Rosas também evidenciou como a formação continuada pode modificar a prática e fortalecer a docência de maneira coletiva. Aproximando a Tese à obra de Saint-Exupéry (2015), o estudo revelou a existência de possibilidades formativas entre pares e mostrou a beleza do poço no deserto, este que, muitas vezes, nos coloca perante a aridez do chão da escola pública.

Assim, defendo a Tese de que a formação continuada em contexto de interlocução entre a Universidade e a Escola Básica valoriza as singularidades do coletivo no processo formativo e sustenta as professoras em seus processos de auto, hetero e interformação reverberando em desenvolvimento profissional e em (trans)formações prático-teóricas na sala de aula.

Finalizo ratificando a importância da formação continuada e o papel fundamental do programa Obeduc/Capes e do projeto Obeduc-Pacto/Geale-UFpel para a interlocução entre a Universidade e a Escola Básica. Recomendo para aqueles docentes (na verdade, para qualquer adulto) que ainda não leram “O Pequeno Príncipe” que o façam. Leiam! E na medida que avançarem em sua leitura, não tenham urgência de concluir. Reflitam um pouco sobre o não dito, sobre o não escrito. Lembrem-se da criança que foram e a considerem em suas ações cotidianas. Desenhem jibóias abertas ou fechadas. Cultivem Rosas! Retirem a mordida do carneiro dentro da caixa! Mesmo quando não se sabe bem ao certo onde ele repousa.

## REFERÊNCIAS

AHLBERG, J. A. **Pêssego, pêra, ameixa no pomar**. Trad. Ana Maria Machado. São Paulo: Moderna, 2007.

ALFERES, M. A. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma análise contextual da produção da política e dos processos de recontextualização**. Márcia Aparecida Alferes. Ponta Grossa, 2017. 244 f. Tese (doutorado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa/ PR, 2017.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 18.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

ASKEW, A. **Cachinhos dourados e os três ursos**. Jandira, SP: Ciranda Cultural, 2011.

BACHELARD, G. **A Formação do Espírito Científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BAUER, M., GASKELL, G. (orgs.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Trad. Pedrinho Guareschi. 13.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

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

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996**. Brasília: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador. Unidade 3**. Brasília: MEC/ SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Acervos complementares: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental/ Ministério da educação, Secretaria da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/acervos-complementares>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEB, 1997. Disponível em: [portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series](http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series)

CARDOSO, L. C. **Aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência em um espaço híbrido de formação: o terceiro espaço**. São Carlos: UFSCar, 2016. 259p. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2016.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. Revista da FAEEBA – **Educação e Contemporaneidade**., v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. Salvador, 2008.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.

CUNHA, M. Formação continuada. In: MOROSINI, M. (et al). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERS/RIES, 2003.

CUNHA, R.C.O.B.; ARAGÃO, A.M.F. A interlocução como experiência de formação docente. **Revista Comunicações**. v.17, n.2, p.7-19, Campinas, 2010.

DEBESSE, M. Um problema clave de la educación escolar contemporânea. In: DEBESSE, M., MIALARET, G. (eds). **La formación de los enseñantes**. Barcelona: Oikos-Tau, PP. 13-34. 1982.

DOLZ J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 95-128. 2004.

DUARTE, A. M., NÖRNBERG, M. Formação e ação na escola: fragmentos de uma experiência mediada. **Cadernos de Educação**. UFPel. N. 59. pp. 3-20. jan/jun, 2018.

DUARTE, A. M. Triangulando saberes: pesquisa, ensino e aprendizagem no processo de alfabetização. In: NÖRNBERG, M. (et al). **Estudos sobre aquisição da escrita, formação docente e práticas de alfabetização**. São Leopoldo: Oikos, 2020.

ESTEVES, L. M. **Visão panorâmica da investigação-acção**. Porto/Portugal: Porto Editora, 2008.

FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

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

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e sociedade**, v 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez, 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006.

GONÇALVES, S. N. “**Uma dica pra ti...quando a sora fizer brincadeiras tu não vai só brincar...tu vai aprender brincando**”: um estudo sobre o lúdico em roteiros de leitura a partir da prática pedagógica com crianças e professora. Pelotas, 2017. 272 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2017.

GONÇALVES, S. N. Leitura literária lúdica: encontro entre professora e crianças na prática pedagógica. In: NÖRNBERG, M. (et al). **Estudos sobre aquisição da escrita, formação docente e práticas de alfabetização**. São Leopoldo: Oikos, 2020.

GROSSI, E. P. **Caderno de atividades a partir do livro Dinomir, o gigante**: livro do professor/ história original de E. plocki; tradução e adaptação Esther Pillar Grossi. Porto Alegre: GEEMPA, 2009.

GROSSI, E. P. **Didática da Alfabetização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. 1v.

GROSSI, E. P. **Didática da Alfabetização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. 2v.

GROSSI, E. P. **Didática da Alfabetização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. 3v.

HANITA, M. Y. **Resistência do programa observatório da educação (OBEDUC) e desenvolvimento profissional de professores iniciantes.** – UFSCar. 38ª Reunião Nacional da ANPEd, UFMA. São Luís/MA, 2017.

HOUAISS, A., VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** 2.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HOUSSAYE, J. Pedagogia: justiça para uma causa perdida? In: HOUSSAYE, J; SOËTARD, M., HAMELINE, D., FABRE, M. **Manifesto a favor dos pedagogos.** p. 9-46. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional-** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

ISLABÃO, V. A. C. Leitura e produção textual no ciclo de alfabetização. In: NÖRNBERG, M. (et al). **Estudos sobre aquisição da escrita, formação docente e práticas de alfabetização.** Porto Alegre: Evangraf, 2018.

ISAIA, S. Investigação Narrativa In: MOROSINI, M. (et al). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** Porto Alegre: FAPERS/RIES, 2003.

ISAIA, S. Processo Formativo Docente. In: MOROSINI, M. (et al). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** Glossário vol.2. Brasília: EDITORIA Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

JAPIASSÚ, H., MARCONDES, D. **Dicionário básico de Filosofia.** 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

JARDIM, J. M. O. **Relatos e reflexões de uma alfabetizadora sobre sua prática: trabalho colaborativo e heterogeneidade.** Pelotas, 2018. 185 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, 2018.

JARDIM, J. M. O. Relatos e reflexões de uma alfabetizadora sobre sua prática. In: NÖRNBERG, M. (et al). **Estudos sobre aquisição da escrita, formação docente e práticas de alfabetização.** São Leopoldo: Oikos, 2020.

JESUS, D. M. de. Integridade na coleta, na produção e na análise de dados. In: **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.** Ética e pesquisa em Educação. subsídios. 133 p.; v. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação.** Trad. José Cláudio e Júlia Ferreira. Lisboa: Editora Educa-Formação/Universidade de Lisboa, 2002.

JOSSO, M. C. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.** Educação, v. 30, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. Porto Alegre, 2007.

KAUFMAN, A. M. **A leitura, a escrita e a escola:** uma experiência construtivista. Porto Alegre: Artmed, 1994.

KAUFMAN, A. M. **Alfabetização de crianças:** construção e intercâmbio. Experiências pedagógicas na educação infantil e no ensino fundamental. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KAUFMAN, A. M. **Escola, leitura e produção de textos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

- KUHN, T. **A estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Editora Perspectivas, 1998.
- LAPUENTE, J. S. M. L. **A recontextualização do ciclo de alfabetização na rede municipal de ensino de Pelotas**. 2016. 264 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, 2016.
- MACHADO, N. J. **Bichionário**. 5ª. ed. São Paulo, SP: Escrituras Editora, 2010.
- MADRIL, L. F. dos S. "O coelhinho que não era de Páscoa": consciência fonológica, sistema de escrita alfabética e letramento. In: NÖRNBERG, M.; MIRANDA, A. R. M.; PORTO, G. C. **Docência e planejamento: ação pedagógica no ciclo de alfabetização**. Volume 4. . p.197-218. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2018
- MANURY, C. L. **Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e ler**. Trad. Ernani Rosa. Vol I. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- MARTINS, E. R. de A. **Aprendizagens no exercício da docência de professoras dos Anos Iniciais, também Supervisoras do PIBID**. 124p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, SP. 2016.
- MARTINS, R. M. **Aprendendo a ensinar: as narrativas autobiográficas no processo de vir a ser professora**. 2015. São Carlos: UFSCar. 285 f. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2015.
- MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MORAIS, A. G. de. **Sistema de Escrita Alfabética (como eu ensino)**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- MORGADO, J. C. Para um outro arquétipo de escola: a necessidade de mudar as políticas e as práticas curriculares. **Educ. Rev. [online]**. vol.26, n.02, pp. 15-41. 2010.
- MOROSINI, M. C. (et al). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERS/RIES, 2003.
- MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo – 1876/1994. São Paulo: UNESP. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000.
- MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- NEMIROVSKY, M. **O ensino da linguagem escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- NÖRNBERG, M., PACHECO, S. M. Sobre um ambiente alfabetizador. In: DALLA ZEN, M. I.; XAVIER, M. L. M. (orgs.). **Alfabetizar: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- NÓVOA, A. (org). **Vida de professores**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editores, 1995.
- NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa. Portugal. Don Quixote, 1997.
- NÓVOA, A. **Para una formación de profesores construida dentro de la profesión**. Disponível em: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf). 2009.

PIMENTA, S.G., GHEDIN, E. (orgs) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINTO, C. L. L., BARREIRO, C. B., SILVEIRA, D. do N. **Formação continuada de professores: ampliando a compreensão acerca deste conceito**. Revista Thema. 07 (01). Pelotas, 2010.

REIS, L. P. dos. Prática pedagógica em turma de educação integral. In: NÖRNBERG, M. (et al). **Docência e planejamento: ação pedagógica no ciclo de alfabetização**. Porto Alegre: Evangraf, 2018.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editores, 1995.

SACRISTÁN, J. G. **Tendências investigativas na formação de professores**. Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, 27 (2): 1-54, jul./dez. 2002.

SAINT-EXUPÉRY, A. de. **O Pequeno Príncipe**. Aquarelas do autor. São Paulo: Editora Escala, 2015.

SANTANA, A. F. T. **Um olhar acerca do sentido da experiência na formação de professores**. PUCRS. 2017. 100f. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: PUCRS, 2017.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Traduzido por; Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2012.

SOARES, M. **Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as**. São Paulo: Cadernos Cenpec. V.4. n.2. p. 146-173. Dez. 2014.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SORDI, M. R. L. de. (et. al). **Em defesa da qualidade social da escola pública: um mais um, é sempre mais que dois**. – UNICAMP. 38ª Reunião Nacional da ANPEd –UFMA – São Luís/MA, 2017.

SOUSA SANTOS, B. Da ciência moderna ao novo senso comum. In: SOUSA SANTOS, B. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. p. 55-117. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. Trad: RUDDUCK, J. e HOPKINS, D. 3.ed. Madrid: Morata, 1996.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TINTI, D. da S. **Aprendizagens docentes situadas em uma comunidade de prática constituída a partir do OBEDUC**. 260f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP. 2016.

VEIGA, I. P. A., SILVA, E. F. da. **A escola mudou: que mude a formação de professores**. 3.ed. Campinas: Papirus, 2013.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. 2.ed. Campinas: Papirus, 1992.

WESTBROOK, R. B. **John Dewey**. Anísio Teixeira, José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues (org.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora. Massangana, 2010.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

WESTPHAL, L. P. dos R. Letramento e ludicidade no projeto Alfabetização e Educação Integral: possibilidades e desafios. In: NÖRNBERG, M. (et al). **Estudos sobre aquisição da escrita, formação docente e práticas de alfabetização**. São Leopoldo: Oikos, 2020.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Traduzido por Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, K. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, T; ZACCUR, E. (Org). **Professora-pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

## APÉNDICE

## APÊNDICE 01

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, declaro que fui esclarecida, sem qualquer constrangimento, sobre o objetivo e justificativas da pesquisa de doutorado vinculada à Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Ensino, Processos e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pelotas - PPGE/FAE, sob orientação da Profa. Dra. Marta Nörnberg. A proposta de Tese é realizada pela professora Arita Mendes Duarte, vinculada ao grupo de pesquisa GEALE que desenvolveu o projeto de pesquisa “Obeduc-Pacto/Capes UFPel: Formação continuada de professores e melhoria dos índices de leitura e escrita” (Observatório da Educação/CAPES). Fui informada sobre a forma que ocorrerá minha participação na mesma. Fui esclarecida ainda que a participação nesta pesquisa se dá por meio da entrega de uma produção de narrativa texto-livre de forma virtual à proponente e de concessão de narrativa-questionário também entregue de forma virtual devido à pandemia COVID-19. Concordo que os dados coletados possam ser divulgados em parte ou em sua totalidade pelas pesquisadoras, que poderão entrar em contato para convidar-me a participar de outros momentos da pesquisa a qualquer tempo de seu desenvolvimento. Fui informada e concordo que posso esclarecer dúvidas fazendo contato com a pesquisadora responsável pelo e-mail [arita.mendes.duarte@gmail.com](mailto:arita.mendes.duarte@gmail.com), telefone (53) 984298268 e/ou com sua orientadora professora Dra. Marta Nörnberg pelo e-mail [martanornberg0@gmail.com](mailto:martanornberg0@gmail.com). Desta forma, declaro que autorizo a utilização e divulgação dos dados provenientes da análise dos materiais produzidos, sem identificação autoria nominal.

Doutoranda: Arita Mendes Duarte

Orientadora: Profa. Dra. Marta Nörnberg

Participante: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_



## APÊNDICE 03

### NARRATIVA-QUESTIONÁRIO

**Prezada docente,**

Esta narrativa-questionário vincula-se à pesquisa sobre a incidência de transformações prático-teóricas e os impactos no desenvolvimento profissional das docentes alfabetizadoras decorrentes de participação no projeto de intervenção realizado na escola. Ao responder esta narrativa-questionário, você DECLARA aceitar participar da pesquisa de Tese intitulada “As (trans)formações prático-teóricas e suas repercussões no desenvolvimento profissional de docentes alfabetizadoras: o esplendor das “rosas” na interlocução Universidade/Escola Básica” desenvolvida por mim, Arita Mendes Duarte, doutoranda do PPGE-UFPEL. AUTORIZA que as respostas sejam utilizadas como dado de pesquisa em produções vinculadas à Tese citada e ao projeto “Pensamento Pedagógico e Desenvolvimento Profissional Docente”, coordenado pela Profa. Dra. Marta Nörnberg. Está CIENTE de que sua participação não implica em qualquer tipo de ganho financeiro, ônus ou despesa. Sua participação é VOLUNTÁRIA e CONCORDA em participar do estudo respondendo a narrativa-questionário.

Nome ou CPF: \_\_\_\_\_

Cidade/Data: \_\_\_\_\_

Obs: nome ou CPF não serão usados para identificar suas respostas no texto da Tese ou em produções decorrentes.

#### **Questionário**

Ao responder o questionário, considere suas ideias e posições e os impactos da formação na escola em sua prática e no seu desenvolvimento profissional.

#### **A- Perfil das professoras participantes – trajetória pessoal, formativa e profissional**

1) Dados pessoais e formação inicial.

1.1) Onde você cursou a Educação Básica?

1.2) E o Ensino Superior?

1.3) Quando cursava o Ensino Superior, você já atuava como docente? Se sim, onde atuava, com qual série/ano/nível de ensino, e qual era a sua carga horária de trabalho semanal?

1.4) Em quantas escolas você já atuou como docente?

2) Qual seu tempo de docência?

3) Conte-me sobre a opção pela docência.

4) Ser alfabetizadora foi opção, decorrência, consequência?

5) Destaque experiências marcantes de seu percurso formativo.

### **B- As concepções sobre docência, formação, trabalho pedagógico**

6) Fale sobre o hábito de realizar cursos, após a formação acadêmica, contemplando questões de formação continuada.

7) Você costuma desenvolver com os alunos o que aprende nas formações?

8) Qual sua opinião sobre a não obrigatoriedade de participação na formação que ocorreu na escola?

9) Como você percebeu o espaço de estudo estabelecido pela interlocução entre a Universidade e a escola?

10) O que pensa do trabalho realizado na Universidade por grupo de pesquisa que tem como foco o espaço escolar, a formação e as práticas das professoras alfabetizadoras?

### **C- Os encontros de formação na escola**

11) Se alguém que desconhecesse o grupo de formação que aconteceu na escola perguntasse sobre como era a dinâmica dos encontros, o que e como você descreveria?

12) Qual a sua percepção a respeito das leituras e discussões realizadas durante a formação na escola?

13) Os temas estudados e as leituras sugeridas na formação na escola correspondiam ou não às suas expectativas? Explica.

14) Considerando a dinâmica dos encontros e as leituras realizadas, quais pontos poderiam ser melhorados?

15) Na sua percepção, até o presente momento, a interlocução teve impacto no coletivo da escola?

16) Fez alguma diferença a formação ser conduzida por uma colega da escola?

### **D- As reverberações da formação em sua prática docente**

17) Você ainda segue realizando alguma atividade das que fizemos juntas no período de formação?

18) A participação na formação contribuiu para intervir nas dificuldades de aprendizagem das crianças? Em que aspectos? De que modo?

19) Há algo que você lembra que não sabia ou não fazia e que aprendeu ou começou a fazer em razão dos encontros de formação?

- 20) De que modo a formação refletiu na convivência com os alunos?
- 21) Como você descreveria a confiança em seu próprio trabalho a partir das leituras realizadas no grupo de formação?
- 22) Quanto tempo você dedica à leitura e aos estudos individuais após a formação realizada na escola?
- 23) Você aceita participar de uma conversa on-line para finalização dos resultados desse estudo?