
O desenvolvimento profissional e o letramento na língua materna narrados por um professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental¹

Nadia Camargo²

 <https://orcid.org/0009-0003-6603-7519>

Celi Espasandin Lopes³

 <https://orcid.org/0000-0001-7409-2903>

Resumo

Este artigo resulta de uma pesquisa de mestrado que analisou as ações pedagógicas de professores polivalentes do Ensino Fundamental no âmbito do letramento, com base em Soares (2003, 2011, 2022), no contexto de um processo de desenvolvimento profissional contínuo, conforme Day (2001), Day e Sacks (2004) e Sachs (2003, 2011). Discute-se a narrativa de um dos participantes, compreendendo o narrar como movimento de autoformação (JOSSO, 2004; PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011). A pesquisa buscou responder à questão: Como se configuram o desenvolvimento profissional e a autoformação docente a partir de suas narrativas? O estudo evidencia o empoderamento docente ao perceber-se como produtor de conhecimento e a importância de espaços formativos colaborativos entre universidade e escola.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional. Letramento. Pesquisa (auto)biográfica. Anos iniciais.

Professional development and mother tongue literacy narrated by a primary education teacher

Abstract

This article is the result of a master's research study that analyzed the pedagogical actions of generalist elementary school teachers in the scope of literacy, based on Soares (2003, 2011, 2022), within the context of a continuous professional development process, according to Day (2001), Day and Sacks (2004), and Sachs (2003, 2011). The narrative of one of the participants is discussed, understanding the act of narrating as a process of self-formation (JOSSO, 2004; PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011). The research sought to answer the question: How are professional development and teacher self-formation configured based on their narratives? The study highlights teacher empowerment upon perceiving oneself as a knowledge producer and the importance of collaborative formative spaces between university and school.

Keywords: Professional development. Literacy. (Auto)biographical research. Elementary school.

¹ Este trabalho é um excerto de dissertação, com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

² Pontifícia Universidade Católica, Campinas: nacamargo1@gmail.com.

³ Pontifícia Universidade Católica, Campinas: celi.espasandin.lopes@gmail.com.

Introdução

Neste artigo, apresentamos um recorte de uma pesquisa de Mestrado, que teve por objetivo identificar e analisar as ações pedagógicas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de suas narrativas orais e escritas, sua autoformação docente, em relação ao letramento na língua materna, quando inseridos em um processo de desenvolvimento profissional contínuo em que visa implementar uma educação interdisciplinar.

Apoiadas no viés qualitativo, as narrativas (auto)biográficas, orais e escritas, foram eleitas como instrumentos de construção de dados por serem “história vividas e contadas” e, como tal, constituir-se em “uma forma de compreender a experiência” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 51).

Para a dissertação completa, foram analisadas as experiências narradas de seis professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ao desenvolverem o trabalho com o letramento na língua materna em suas salas de aula, inseridos em projetos interdisciplinares. O lócus de nossa pesquisa situa-se em uma escola pública, de um município da região metropolitana de Campinas, SP.

A pesquisa de Mestrado foi privilegiada por estar inserida em um projeto maior, amparado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), que visava analisar a agência docente, envolvido em projetos interdisciplinares. Foram realizados encontros semanais para estudo e planejamento desses projetos, dos quais participavam, além dos seis professores da unidade escolar e a pesquisadora de Mestrado, mais duas pesquisadoras, uma de Mestrado e outra de Doutorado e dois professores doutores, responsáveis pelo projeto.

Dentre os seis professores participantes, as narrativas do professor Gilberto foram selecionadas para compor as discussões neste artigo. Esta pesquisa encontra-se amparada na perspectiva do pesquisar “com” os professores, resultante da crença de que não há pesquisa em educação sem considerar o protagonismo dos professores da Educação Básica: o que pensam, suas histórias de vida, o contexto em que atuam e a reflexão que fazem sobre a própria prática.

Tendo em conta esse protagonismo, os codinomes utilizados para identificar os participantes foram escolhidos pelos próprios professores. O participante, que trazemos neste artigo, elegeu o autor Gilberto Vilar de Carvalho para representá-lo. A identificação com o autor decorre das memórias de infância, evocadas pela leitura de seu livro, que conta um pouco da história de Pernambuco. Em meio à história do estado, Gilberto destaca a festividade tradicional

que acontecia em Monte dos Guararapes, a Festa de Nossa Senhora dos Prazeres, conhecida pelos frequentadores locais como a Festa da Pitomba, devido a uma fruta da região. Nessa festividade, era realizada uma encenação do enforcamento de um padre, cena que o professor apenas compreendeu, já na faculdade, a partir do encontro com esse autor, marco esse importante para compreender sua própria história. Mais detalhes sobre o professor Gilberto serão apresentados posteriormente, na seção de análise de suas narrativas.

Organizamos o presente texto em quatro seções. A primeira trata de nosso aporte teórico acerca do letramento na língua materna. Em seguida, os procedimentos metodológicos seguidos para uma pesquisa alinhada à produção científica, detalhando o contexto da pesquisa. A terceira seção é dedicada às análises das narrativas orais e escritas do professor Gilberto, alinhadas às concepções sobre letramento, projetos interdisciplinares e desenvolvimento profissional contínuo. Encerramos nossas discussões, neste trabalho, com as considerações finais e as referências.

Letramento na língua materna

O significado para o termo “Letramento”, longe de ser estanque e imutável, sofre interferências políticas e culturais no decorrer da história, modificando-se a depender do contexto e dos olhares. Decorrente dessa amplitude de possibilidades, optamos por definir o termo “letramento na língua materna”, apoiados, principalmente, nos estudos de Soares (2022).

Ao usarmos a expressão “letramento na língua materna” neste trabalho, consideramos todos os elementos envolvidos na aprendizagem da língua, tanto oral, escrita como imagética. O letramento na língua ocorre em um processo contínuo, que se desenvolve ao longo da vida. Soares (2022) reforça essa ideia, ao afirmar que o processo de desenvolvimento da língua acompanha o indivíduo ao longo de sua vida e, em suas palavras, “nunca é interrompido” (Soares, 2003, p. 15).

A autora adverte que a língua escrita não se trata de mera representação da língua oral, pois, enquanto essa pode ser acompanhada por gestos e expressões faciais, aquela depende da organização de letras e símbolos em um suporte físico, como papel ou tela. Soares (2003, p. 17) argumenta:

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

Decorrente da complexidade envolvida na aprendizagem da língua escrita, a autora supracitada conclui que uma teoria adequada da alfabetização deveria contemplar a transposição grafema/fonema e vice-versa (entendida como sistema e não mero código), a expressão e a compreensão de significados e determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita.

Em sua última publicação, Soares (2022) denomina “alfaletrar”, o processo de ensino que contempla todas as facetas da língua no trabalho com crianças em processo de alfabetização. Para ela, as facetas interativa e sociocultural integram o atual e discutido termo – letramento –, enquanto o ensino relativo às convenções da língua escrita remete à alfabetização.

Embora alfabetização e letramento sejam termos distintos, que preveem estratégias de ensino e recursos cognitivos para a aprendizagem também distintos, ambos devem caminhar lado a lado, de maneira associada e intercambiável. “Privilegiar uma ou algumas facetas, subestimando ou ignorando outras, é um equívoco, um descaminho no ensino e na aprendizagem da língua escrita” (Soares, 2011, p. 100).

Embora o letramento na língua materna seja bastante abrangente, ratificamos que os participantes da pesquisa de Mestrado, da qual deriva este artigo, são professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, portanto, a faceta, denominada por Soares como linguística, bem como os usos sociais da língua adequados à faixa etária compreendida nesse segmento de ensino prevaleceram em nossas análises.

Procedimentos metodológicos

Elegemos as narrativas (auto)biográficas – reflexão sobre experiências vividas (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011) – como instrumento de construção de dados. De caráter subjetivo, tais narrativas (auto)biográficas apresentam o professor como profissional, considerando seu cotidiano escolar, sua singularidade, seus dilemas, conflitos, superações e realizações. Interessa-

nos evidenciar aquilo que nos torna humanos: o sentir, o pensar e nossa atuação sobre a realidade.

O uso dos parênteses para o prefixo ‘auto’ decorre do fato de que um indivíduo não se constitui de forma isolada. Ao contrário, nossa história, o que somos e o que acreditamos ser são influenciados por inúmeras outras vidas e vozes, imersas em um determinado contexto histórico e social. Além disso, as discussões apresentadas neste artigo foram elaboradas a partir da visão de uma pesquisadora sobre as histórias narradas, o que inviabiliza o termo ‘autobiografia’ utilizado sem os parênteses. Bem reforça Passeggi (2020, p. 65) que o pesquisador realiza uma transposição, ao transformar “uma narrativa autobiográfica (oral ou escrita), que lhe foi oferecida por um participante, que narra sua vida, numa narrativa biográfica”.

O viés experiencial implicado nas narrativas (auto)biográficas nos leva a uma análise fenomenológica, que busca, nas narrativas, a interpretação particular que cada professor faz do mundo por meio de sua consciência, construída a partir de suas experiências vividas. Diferentemente das abordagens experimentais, a abordagem experiencial

Atua sobre uma realidade da mesma ordem das atividades socioprofissionais e socioculturais sem procurar “isolar” o objeto de conhecimento de interferências definidas *a priori* como não pertinentes ao objeto, em função de uma teoria pré-construída (Josso, 2004, p. 143).

Ao discutir as narrativas de professores, pretendemos proporcionar a outros docentes refletirem sobre suas próprias práticas e, assim, se sentirem encorajados a transformar suas ações docentes e o espaço em que atuam.

Buscando evidenciar a criatividade envolvida nas práticas docentes, a terceira vertente da pesquisa (auto)biográfica, apontada por Passeggi, Souza e Vicentini (2011), indica as narrativas de si como práticas de formação e de autoformação, visando investigar a reflexividade (auto)biográfica e suas repercussões nos processos de constituição da subjetividade e da inserção social do sujeito.

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

De acordo com Passeggi, Souza e Vicentini (2011), a reflexividade narrativa propicia à pessoa que narra dar sentido ao que antes não tinha e, ao ordenar narrativamente os acontecimentos, ela (re)constrói outra versão de si e de sua formação. É uma proposta adversa às práticas positivistas para a investigação nas ciências humanas, pois permite atribuir sentido às vozes que, muitas vezes, são silenciadas e compreender a relevância do indivíduo na sua tarefa de interpretar o contexto no qual está inserido.

Considerando a complexidade de uma narrativa, optamos por uma análise holística (Bolívar; Domingo; Fernández, 2001, p. 193-196), a qual considera o depoente inserido em determinado contexto social e histórico. Dominicé (1990, p. 131-132 *apud* Bolívar; Domingo; Fernández, 2001, p. 196) explica a preferência por análises holísticas nas investigações narrativas:

A abordagem biográfica introduz uma dimensão literária no campo científico. A palavra registrada merece mais atenção do que a simples redução a algumas categorias de análise. O texto muitas vezes exige ser citado tal como está, para que seu significado seja legitimamente restaurado. [...] Uma análise das histórias que se baseie num método de redução ou classificação das informações obtidas não é satisfatória⁴.

É por isso que buscamos, em nosso percurso de análise das narrativas, um caminho intermediário que concilie o discurso dos professores participantes e as teorias relativas ao nosso objeto de estudo já construídas no campo acadêmico e científico. “Teoria”, no sentido expresso por Bolívar, Domingo e Fernández (2001, p. 202), ou seja, um conjunto determinado de conceitos relacionados, que constituem um marco integrado para explicar os fenômenos emergentes das narrativas.

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

⁴ *El enfoque biográfico introduce una dimensión literaria en el campo científico. La palabra registrada merece otra atención que la simple reducción a unas categorías de análisis. El texto reclama a menudo ser citado tal cual para que su sentido sea legitimamente restituido. [...] Un análisis de los relatos que se apoye sobre un método de reducción o de clasificación de la información obtenida no es satisfactorio.*

Uma operação do pesquisador, que pode agora – longe da situação interativa de comunicação entre as pessoas – interpretá-las à sua maneira, numa ‘autoridade’ que lhe despoja a autoria. O texto pertence ao pesquisador, as ‘vozes originais’ tornam-se anônimas entre aspas. Essas reflexões nos levam a questionar seriamente a separação entre pesquisador/pesquisado e a reconhecer a autoria plural ou polifônica do relato de pesquisa⁵ (Bolívar; Domingo; Fernández, 2001, p. 210-211).

É por meio de ações como essas que se ressalta o pesquisar *com* os professores, conferindo a eles uma real participação na construção dos conhecimentos, Afinal, “[...] relato de vida é tarefa a descobrir pelo pesquisador conjuntamente com o biografado” (Bolívar; Domingo; Fernández, 2001, p. 178).

A fim de que as narrativas sejam relevantes em nossa investigação, procuramos, ao analisá-las, encontrar um equilíbrio entre as falas dos entrevistados, dos narradores, e a nossa interpretação à luz da teoria. Dessa maneira, pretendemos conferir maior densidade ao conhecimento produzido a partir das análises realizadas. Para além da enunciação dos fatos narrados, buscamos uma descrição mais aprofundada, a partir da interpretação do complexo conjunto de símbolos escolhidos pelos professores participantes em suas narrativas, intencionando dar sentido às suas vidas e ao mundo.

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

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

⁵ *Una operación de apropiación por el investigador, que puede ahora – lejos de la situación interactiva de comunicación entre personas – interpretarlos a su modo, em uma ‘autor-idad’ que le despoja de la autoria. El texto pertenece al investigador, las ‘voces originarias’ se convierten em textos anónimos entrecomillados. Estas reflexiones llevan a cuestionar seriamente la separación entre investigador/investigado, y a reconocer la autoria plural o polifónica del relato de investigación, a compartir – em otros casos – dicha autoria.*

O percurso analítico trilhado na dissertação da qual este artigo se origina envolveu cinco etapas. O momento da entrevista (Etapa 1), a textualização das entrevistas (Etapa 2), a construção de um mapa da trajetória profissional de cada participante (Etapa 3), a intertextualidade entre as diferentes fontes de dados (Etapa 4) e a escrita do texto de análise propriamente dita (Etapa 5).

Caracterizamos nosso processo de análise em um contínuo ir e vir, construir e desconstruir a partir das entrevistas, narrativas orais e escritas, observação dos encontros formativos e dos trabalhos desenvolvidos pelos professores, a que tivemos acesso por meio das apresentações orais e dos relatórios finais. Esse movimento analítico acompanhou todo o desenvolvimento do projeto.

Portanto, não tínhamos hipóteses *a priori* a serem respondidas. Nosso objetivo era trazer à tona práticas pedagógicas que valorizassem o papel do professor como produtor de conhecimento. Como o enfoque indutivo e holístico, proposto por Bolívar; Domingo; Fernández. (2001), pressupõe que a teoria emerge dos dados, daí optamos por não compartimentalizar o processo de análise que percorremos em etapas rígidas.

A triangulação realizada em nosso processo de análise decorre da busca de uma intertextualidade, assim denominada por nós, por buscarmos uma convergência nos diversos textos (escritos, orais, as posturas e comportamentos, os olhares, entre outros) produzidos pelos participantes.

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

As análises das narrativas que nasceram desta pesquisa são, portanto, resultantes da interação dessas diversas vozes. A esse entrelaçamento múltiplo e diverso, materializado nos textos de nossas análises, é o que denominamos intertextualidade.

O narrar do professor Gilberto e algumas análises

Após uma jornada de superação, de um migrante pernambucano em busca de melhores condições de vida, Gilberto encontrou na profissão docente uma possibilidade de ascensão social e mais qualidade de vida. O professor deixa transparecer, muito facilmente, o prazer que sente em lecionar. Para ele, o dia a dia no trabalho não é um fardo, mas uma diversão. É muito emocionante ouvi-lo dizer que, *“Meu trabalho como professor é aquele que mais me sinto realizado como ser humano, portanto, amo o que faço. E é por isso que o considero [o trabalho] uma festa”!*

Notamos um constante investimento por parte de Gilberto em sua própria formação. Essa busca em aprender, com o objetivo de aprimorar sua atuação em sala de aula, que claramente observamos no percurso profissional de Gilberto, vem ao encontro do conceito do inacabamento humano, discutido por Freire (1996). De acordo com o autor, nunca estamos satisfeitos com aquilo que conquistamos e nos encontramos em constante busca de superar essas limitações. Devido a essa insatisfação, estamos continuamente nos reconstruindo, nos refazendo. *“Onde há vida, há inacabamento”* (Freire, 1996, p. 50).

O conceito de inacabamento, descrito por Freire, confere certa dinamicidade ao ser humano que, consciente da própria necessidade de constante aprimoramento, se encontra continuamente em conflito entre o ideal e o real. Um olhar mais apurado para o narrar de Gilberto nos permite notar que ele vislumbra um ideal de professor, o qual busca atingir por meio de cursos, trocas de experiências com colegas parceiros e o constante reinventar-se na sala de aula.

Então, é sempre assim... Sempre querendo ganhar mais conhecimento, estar mais preparado. Porque eu acho que os alunos, merecem, né? Um professor nem sempre vai conseguir responder a tudo, mas está pronto para debater e pesquisar (Gilberto, 2023).

O depoente nos evidencia a concepção que possui de aluno, ao dizer que eles merecem um professor preparado para a prática docente. Corroborando essa afirmação, Gilberto ressalta que *“[...] eu noto que meus alunos aqui do quarto ano, por mais que eles são novos, eles são muito inteligentes, eles são muito interessados, né?”*

Notamos um profundo respeito desse professor por seus estudantes. Ao afirmar que merecem um professor que se prepare para as aulas, Gilberto se coloca em uma posição de comprometimento, na qual ele precisa sempre oferecer o seu melhor. O exemplo de Freire (1996, p. 96- 97) confere luz a esta questão.

Se perguntado por um aluno sobre o que é ‘tomar distância epistemológica do objeto’ lhe respondo que não sei, mas que posso vir a saber, isso não me dá a autoridade de quem conhece, me dá a alegria de, assumindo minha ignorância, não ter mentido. E não ter mentido abre para mim junto aos alunos um crédito que devo preservar. [...] A prática docente, sobretudo como a entendo, me coloca a possibilidade que devo estimular de perguntas várias, preciso me preparar ao máximo para, de outro, continuar sem mentir aos alunos, de outro, não ter de afirmar seguidamente que não sei.

Ao ser convidado para compartilhar sua compreensão sobre o letramento na língua materna, logo no início de nosso projeto de pesquisa, Gilberto nos apresentou a seguinte definição.

Acredito que seja o mesmo que saber usar sua língua [a portuguesa] no cotidiano. Existe uma diferença entre estar alfabetizado e ser letrado. Por vezes, se conhece alguém que é alfabetizado, mas não sabe como usar a linguagem no cotidiano. Por exemplo, aquele indivíduo que interpreta uma notícia, uma carta ou um e-mail, esse indivíduo é letrado (Gilberto, 2023).

A definição, elaborada por Gilberto para letramento, está em consonância com a definição de Soares (2022, p. 27) para o mesmo assunto. “Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias”.

O professor Gilberto demonstra ter bastante clareza em relação à diferenciação entre alfabetização e letramento, ao afirmar que “... por vezes se conhece alguém que é alfabetizado, mas não sabe como usar a linguagem no cotidiano”.

Gilberto iniciou sua carreira docente, ministrando aulas nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, pois sua primeira formação fora Licenciatura em História. Só mais tarde é que o professor se interessou pelo curso de Pedagogia e a considerar o trabalho com as turmas dos anos iniciais. Em decorrência desse fato, não é surpresa que este participante não tivesse tanta familiaridade com o termo ‘letramento’, no início da carreira. Ele nos relata que:

Como eu comecei a lecionar como professor nos anos finais do Fundamental e Ensino Médio, não tinha ouvido falar de Letramento até começar a lecionar para uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental. Em minha formação continuada fiz uma pós-graduação [UNICSUL, 2018] em Letramento e Alfabetização. Mas aprendi na prática do dia a dia o que é e como o Letramento pode ser aplicado na vida dos alunos para o aprendizado da escrita e da língua para suas vidas. Tem certas coisas que você aprende um pouco na faculdade, mas é no dia a dia da sala de aula que você aprende de verdade (Gilberto, 2023).

Em uma primeira leitura, o depoimento de Gilberto transcrito anteriormente nos faz refletir sobre o distanciamento que professores especialistas dos anos finais possuem em relação à aprendizagem e à apropriação dos princípios básicos de nossa língua materna.

É bastante recorrente encontrarmos, em turmas do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, estudantes com diversas lacunas, muitas delas elementares, na apropriação da própria língua. Esta é uma questão que merece atenção, pois se trata de nossa língua materna e o seu conhecimento é condição para a inserção plena do indivíduo na sociedade, como cidadão ativo e transformador.

Freire (1982), em seu livro *A importância do ato de ler*, lança luz sobre o conceito de alfabetização, enfatizando que este deve ultrapassar os limites da mera decodificação das palavras escritas, abraçando a “leitura de mundo”, compreendendo o contexto histórico e social em que o indivíduo se encontra.

Soares (2022) nomeia essa ultrapassagem dos limites da decodificação da palavra como letramento, referindo-se mais especificamente aos usos sociais da língua em diferentes contextos.

Ora, como fazer uso da língua escrita, em diferentes contextos sociais, buscando participar do mundo no qual estou inserido e, porventura transformá-lo por discordar de certas questões, se não conheço os alicerces que estruturam a língua materna, a qual utilizo para me comunicar? Como perceber uma crítica camuflada nas entrelinhas de um texto, aqui compreendido como toda forma de discurso e interação humana, segundo a perspectiva bakhtiniana (Bakhtin, 2016)?

Parece-nos urgente e necessário que professores dos anos finais do Ensino Fundamental também estejam preparados para auxiliar estudantes que chegam a eles com lacunas no processo de apropriação da língua materna, o que obstrui a sua inserção plena na sociedade. Se

estivesse mais preparado, talvez o primeiro contato do professor Gilberto com o processo de alfabetização não tivesse lhe causado tamanho estranhamento.

Outra questão relevante emerge do relato de Gilberto – a dicotomia entre a teoria e a prática, relacionada à atuação dos professores em sala de aula. Embora todo professor embase suas escolhas metodológicas e até mesmo de orientação político-pedagógica teoricamente, a dificuldade em relacionar teoria e prática é um tema recorrente em suas falas. Sachs (2003, p. 152), ao falar sobre o profissionalismo do professor, salienta que:

O profissionalismo ativista é fundado não apenas em princípios de troca mútua, reciprocidade e trabalho em conjunto, mas também na investigação compartilhada sobre padrões de prática. Tal investigação sistemática preocupa-se com a compreensão e melhoria da prática, e fornece uma maneira para que os professores venham a conhecer as bases epistemológicas de sua prática.

Daí advém a relevância da investigação sistemática, para encontrar as bases teóricas que fundamentam a prática docente. Esse movimento, em sua perspectiva, promove o desenvolvimento profissional docente.

Ao nos concentrarmos nas percepções do participante, relacionadas ao trabalho com o letramento na língua materna, inseridos em projetos interdisciplinares, encontramos evidências de como Gilberto soube aproveitar cada oportunidade para desenvolver o trabalho com o letramento. Deixemos que ele mesmo nos conte sobre isso.

Aproveito qualquer oportunidade que apareça no projeto para que os alunos sejam protagonistas na leitura e na oralidade. [...] No projeto, os alunos aprenderam a fazer a leitura de imagens, charges, história em quadrinhos, fotos e imagens. As charges são exemplos de como o aluno pode ler um pequeno texto ou nenhum [se referindo a charges sem texto escrito, apenas imagético], mas pode fazer a leitura da intenção do autor desse gênero textual e saber qual comportamento da sociedade ele quer criticar (Gilberto, 2024).

Quando afirma que qualquer oportunidade foi aproveitada para o protagonismo dos estudantes no que se refere à leitura e oralidade, o professor transparece ter clareza de que a língua nos atravessa a todo momento. Não há necessidade de se ter um espaço temporal exclusivamente dedicado à reflexão sobre ela quando nos referimos à oralidade e à leitura.

Muitas foram as evidências de como Gilberto costurava seu projeto sobre “Higiene Pessoal” (projeto de 2023) e “O uso excessivo de telas” (projeto de 2024) com práticas intencionais, voltadas para a aprendizagem da língua. Ele conta ter aproveitado todas as oportunidades e manifestações de linguagem, inclusive artísticas, para promover o letramento dos alunos.

Gilberto se surpreendeu com situações que, mesmo quando não estavam previstas, acabavam contribuindo para essa aprendizagem, como a descrita a seguir.

Em uma ocasião em que a sala estava realizando a enquete sobre os hábitos de higiene pessoal com os colegas da própria turma, observei o seguinte diálogo. ‘Você não pode escrever o nome de meu bairro tudo junto.’ Em meio aos objetivos do projeto, eis que os alunos aprendem outras coisas. No exemplo aqui entre os alunos E e D, um ajuda o outro com respeito a norma culta da língua portuguesa e sua ortografia correta (2023).

Neste outro exemplo, é muito clara a percepção de Gilberto sobre como o letramento estava amalgamado a cada atividade desenvolvida no projeto.

Veja, a aula era sobre Hábitos de Higiene Pessoal e como os alunos poderiam ter hábitos mais saudáveis de saúde, disciplina de Ciências. Discutimos sobre medidas de capacidade, quantidade, temperatura e tempo. disciplina de Matemática. Mas sem o conhecimento da Língua Portuguesa nada disso seria possível, essa aula não teria sido possível (Gilberto, 2024).

Muitos outros exemplos sobre o trabalho com a língua apareceram nas narrativas, orais e escritas, desse professor no desenvolvimento de ambos os projetos. Destacamos a seguir alguns desses exemplos, quanto ao projeto de 2023: “Hábitos de Higiene”.

Após receberem a visita de uma dentista, convidada pelo professor para uma conversa com os estudantes sobre a importância da higiene bucal, Gilberto narra que a classe foi incentivada a fazer relatórios sobre o tema da palestra. Esses relatórios, segundo o professor, foram feitos contemplando dois gêneros textuais distintos: poema e uma dissertação.

Também, no mesmo projeto, a elaboração de perguntas para realizar entrevistas com colegas da escola e familiares para o levantamento de dados sobre os hábitos de higiene foi um momento rico de trabalho com a língua

Na aula, a aluna Mel fez grandes contribuições para a enquete sobre o banho. Ela propôs as perguntas: ‘Usa bucha?’; ‘Quanto tempo no banho?’ Lembrei-me imediatamente da professora Y [responsável pelo projeto Fapesp no qual nossa pesquisa de mestrado estava inserida] dizendo que os alunos devem fazer parte do processo, fazendo contribuições. Acho que os alunos se sentem mais motivados quando podem participar (Gilberto, 2023).

Podemos evidenciar vários conteúdos relacionados à aprendizagem da língua nessa atividade descrita pelo professor Gilberto. Dentre elas, destacam-se: habilidades relacionadas à escrita ortográfica no registro tanto do poema, da dissertação sobre a palestra, como na elaboração das questões que iriam compor a enquete; conhecimentos quanto a cada um dos gêneros textuais trabalhados, como o meio de circulação, a finalidade e estrutura, por exemplo.

Gilberto não se intimidou em levar para a sua turma charges associadas ao tema do projeto desenvolvido em 2024 (perigo do uso excessivo de telas), textos estes de difícil compreensão até para adultos letrados. Ao oferecer esse gênero textual e fomentar a discussão sobre o tema da charge, conforme nos relatou, ele se preocupa com o desenvolvimento da leitura crítica de seus estudantes, instrumentalizando-os para a ação consciente na sociedade.

Notamos na postura de Gilberto o viés político, envolvido na aprendizagem da leitura e na alfabetização de que nos fala Freire, a leitura da “palavramundo” (Freire, 1987). A temática do projeto desenvolvido em 2024 tratava do uso excessivo de telas e a consequência para a saúde. Discutir charges sobre essa temática com os estudantes sem dúvida contribuiu para desenvolver um olhar mais crítico para o cotidiano e os preparou para uma atuação mais consciente e transformadora na sociedade. Ao contrário de tratar a temática de forma superficial, o professor optou por uma abordagem que estimulou a reflexão e a discussão entre os estudantes.

Gilberto se preocupou em significar as práticas que envolviam a produção escrita que eram requeridas no projeto, ao propor que cada estudante registrasse em um diário suas impressões, reflexões e aprendizagens desencadeadas pelo seu desenvolvimento.

Através do projeto os alunos valorizaram seus registros pessoais. Tivemos a ideia de criar um diário pessoal para cada aluno. Nele os alunos escreviam o que tinham aprendido naquele dia com o projeto [sobre o Projeto - Valinhos e Qualidade de Vida, desenvolvido em 2024].

Sabemos que faz muito mais sentido para a criança, que está em processo de aprendizagem da leitura e escrita, produzir textos que estejam relacionados àquilo que é vivenciado por elas. Com o propósito de promover a prática social da língua, as propostas de produção textual que acontecem na escola devem valorizar os saberes dos estudantes sobre o mundo, tendo em conta suas necessidades e interesses.

Além disso, produzir um texto é uma tarefa árdua. Requer acionar simultaneamente várias mobilizações mentais, como, por exemplo, escolher quais letras utilizar para representar os sons das palavras que queremos grafar e as palavras para registrar as ideias que estão na cabeça; encadear coerentemente essas ideias para transmitir graficamente uma mensagem clara e compreensível ao outro, dentre outras habilidades. Enfim, como reforça Ciríaco (2020, p. 2): “Na hora de redigir, tem de saber definir quem será o destinatário, qual o propósito da escrita e como fazer isso de um jeito eficiente; aí está incluído definir o gênero mais adequado e seguir as normas e os padrões socialmente aceitos”.

Diante da complexidade e da quantidade de tarefas mentais que precisam ser realizadas para a produção escrita, dominar o assunto/tema do texto facilita a produção, já que buscar informações sobre aquilo que será escrito não será necessário. Em outras palavras, ao propor que os estudantes registrassem as experiências vividas ao longo do projeto, o professor Gilberto criou um atalho para que, ao produzir o texto, a preocupação dos estudantes fosse com a mecânica da língua e o encadeamento das ideias, já que o conteúdo consistia nas suas próprias experiências.

O professor Gilberto, igualmente, não perdeu a oportunidade de aproveitar os registros realizados nesses diários para trabalhar aspectos ortográficos e gramaticais da língua escrita.

Nós fizemos um diário pessoal e eles escreveram, aprenderam a paragrafação, ortografia, letras maiúsculas... Sempre a gente pedia pra que eles registrassem no final da aula o que é que eles aprenderam com o projeto naquele dia. Aí muitos escreveram: ‘Hoje eu aprendi na fisioterapia com a fisioterapeuta... participando na aula de zumba... na aula de capoeira...’ (Gilberto, 2024).

O professor Gilberto valeu-se de todas as brechas para o trabalho intencional com a língua materna, sem necessariamente, fazer um recorte na aula para este fim. Perceber que os conhecimentos sobre a língua perpassam por todas as situações pedagógicas foi uma das

principais conquistas propiciadas pelo desenvolvimento do projeto interdisciplinar, apontado como positivo pela maioria dos professores participantes do projeto.

Sobre isso, Gilberto complementa dizendo que “*Então, a Língua Portuguesa serviu pra poder alinhar todas essas coisas*”, referindo-se a todas as leituras, às discussões, aos debates e aos registros envolvidos no desenvolvimento do projeto. É muito evidente a clareza que Gilberto tem sobre o atravessamento que toda atividade pedagógica sofre pela língua/linguagem.

Acreditamos que nossa presença na escola promoveu a investigação da própria prática proposta por Sachs (2003). Os estudos e as discussões teóricas promovidos pelo projeto foram citados pela maioria dos professores participantes. O professor Gilberto ressalta a importância dos *feedbacks* que os encontros para estudos e planejamento proporcionavam sobre a sua prática. Sobre os encontros que realizamos periodicamente com os professores envolvidos no projeto, Gilberto nos conta que:

Eu notei na minha fala e também na fala das colegas [se referindo às outras professoras envolvidas], que o aprendizado sobre ser professor foi muito rico. Aprendemos a planejar melhor, a fazer uma coisa que deixa os alunos mais engajados. Os próprios encontros [de estudo e planejamento às quintas-feiras], foram muito ricos.

Era comum a gente dizer ‘Nossa! Está ficando bem cansativo...’; ‘Nossa, é muita coisa que a gente tem que fazer!’ Mas, também, era comum a gente ouvir um ou outro professor, senão todos, dizerem ‘Nossa! Esses encontros são muito ricos! Eu estou aprendendo como preparar as aulas, aplicar as aulas por projetos...’. Parecia até que nós, como professores, estávamos mais animados. Eu saí [desse processo] como um profissional um pouco mais preparado (Gilberto, 2024).

Mais uma vez encontramos evidência em seus dizeres da contribuição possibilitada pelo projeto ao seu desenvolvimento profissional e ao dos colegas de trabalho. Gilberto coloca o aprender o trabalhar por projetos como a grande conquista alcançada.

Paralelo a isso, está a relevância das narrativas (auto)biográficas para a formação docente. Como bem apontam (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011), na terceira vertente da pesquisa (auto)biográfica, as narrativas de si como práticas de formação e de (auto)formação, visando investigar a reflexividade (auto)biográfica e suas repercussões nos processos de constituição da subjetividade e da inserção social do sujeito, são um caminho promissor.

E Gilberto pondera sobre essa temática.

A elaboração e a apresentação das narrativas foram desafios à parte. Lecionar para alunos é coisa mais fácil do que se apresentar para seus pares. Mas foram nas narrativas que foram percebidas as melhorias na práxis pedagógica. [Por meio das narrativas] você retoma, tanto aquilo que fez de bom, como aquilo que você poderia melhorar... E ao escrever, você terminar refletindo, né? É a tal da práxis pedagógica... Eu acho isso fantástico! (Gilberto, 2023).

O professor Gilberto foi bastante explícito, ao evidenciar que as narrativas de si viabilizam processos reflexivos. Fala claramente que, escrever, ou elaborar uma apresentação para os colegas sobre a própria prática, exige um retorno às nossas ações, desencadeando uma reflexão sobre os próprios sucessos e fracassos, buscando uma maneira de contornar os o que não deu certo.

É esse tipo de reflexão que nos permite avançar de um conhecimento ingênuo para um conhecimento crítico/científico do qual nos fala Freire (1996, p. 22): “A reflexão crítica sobre a prática se torna exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”.

De forma alguma, temos a intenção de romantizar o desenvolvimento profissional docente. Aprender a ser professor não é tarefa fácil e Gilberto nos lembra disso. Ficar na escola após um dia exaustivo de trabalho para discutir e refletir sobre a própria prática, embora recompensador e motivante àqueles que amam a profissão (na perspectiva freiriana), retardando seu retorno para o lar e o merecido descanso, demanda disciplina e o desejo voluntário de “ser mais” (Freire, 1987, 1996).

Esse espaço formativo, em parceria com a universidade em prol da produção de conhecimentos, como aconteceu nesse projeto, deveria estar previsto em políticas públicas, disponibilizando o tempo e a valorização necessários a este fim. Nós tivemos o privilégio de fazer parte de um projeto de fomento ao desenvolvimento profissional do professor da Educação Básica que envolvia, entre outros benefícios, uma bolsa auxílio que, embora simbólica, contribuiu para que esses professores participantes se sentissem valorizados.

Infelizmente, esse tipo de projeto atinge a uma parcela muito pequena dos profissionais da educação, que acabam por nunca, ou quase nunca, ter a oportunidade de se perceber como produtores de conhecimento.

Esse encontro da universidade com os professores da Educação Básica pareceu ter um papel relevante para aproximar a teoria da prática para esses professores e, assim, atender a

alguns pressupostos freirianos imprescindíveis à docência, como a rigurosidade metodológica, a pesquisa e a criticidade (Freire, 1996).

O trabalho docente que observamos sobre o letramento na língua materna encontrava-se inserido em projetos interdisciplinares. Sobre esse tipo de projeto, o professor Gilberto nos conta que:

[Essa ideia] me deu medo a princípio. Era algo novo ter que trabalhar as várias disciplinas com um projeto em mente. Eu adorei a ideia de poder ser protagonista, de ter minha agência na feitura das coisas. E nessas discussões [se referindo aos encontros de estudo e planejamento em parceria com a Universidade] fui tomando mais coragem de fazer o projeto avançar. E fui tomando gosto por essa nova liberdade de criar e ajudar os alunos a criar conhecimentos e de poder aprender de diversas formas. [...] O projeto faz com que as atividades fossem mais lúdicas, fiquem mais próximas daquele que é o protagonista, o aluno.

Ao mesmo tempo em que o professor se declarava com medo, confessa que a ideia de ser livre para criar em suas aulas o empolgava. É justamente essa autonomia para a criação, que Day (2001, p. 32) diz ser necessária ao desenvolvimento profissional contínuo: “a sua (do professor) tarefa profissional essencial (é) tomar decisões na sala de aula com base nas suas perspectivas sobre o que é melhor para os alunos”.

Percebemos a progressiva conquista de confiança e autonomia nos dizeres do professor Gilberto, à medida que ampliava seus conhecimentos teóricos e práticos com o apoio oferecido pelos encontros para estudo e planejamento promovidos pelo projeto. Trata-se de um exemplo claro de desenvolvimento profissional, ancorada na reflexão, individual e coletiva, sobre a própria prática, sob a luz da teoria.

Considerações finais

Ao identificar e analisar as ações pedagógicas, relativas ao letramento na língua materna inseridos em projetos interdisciplinares do professor Gilberto, observamos como ele se conscientizou do seu desenvolvimento profissional. Percebeu-se, como produtor de conhecimentos, e essa clareza impulsionou certo empoderamento que, por sua vez, desencadeou a automotivação necessária para continuar investindo na própria formação. Além

disso, promoveu certo encorajamento para que o professor se lançasse a novos desafios profissionais, repercutindo na aprendizagem de seus alunos e na eficiência da própria escola na qual está inserido.

Esse processo de reconhecimento das próprias potencialidades, que gera o desenvolvimento profissional e a conseqüente repercussão no ensino, se deve, de acordo com nossa pesquisa, a alguns fatores, tais como: reconhecer a presença da língua materna em todos os processos de ensino e aprendizagem; voltar um olhar atento para esse componente curricular; participar de oportunidades de desenvolver um ensino interdisciplinar, que faça mais sentido aos estudantes, permitindo o uso da língua em diferentes situações reais; perceber que a língua está a serviço da comunicação, quebrando diversos preconceitos em relação ao seu ensino e aprendizagem.

Enfim, a interdisciplinaridade é um caminho possível para reinventarmos a escola, como um local de aprendizagem mais próximo aos estudantes; e os professores precisam ser valorizados como produtores de conhecimento e não meros executores e reprodutores de tarefas, conferindo-lhes maior autonomia e apoio para suas próprias criações.

Tal reconhecimento, por sua vez, foi possível, graças a um processo de formação continuada, a partir da parceria criada entre a Universidade e a escola de Educação Básica, o que nos leva a concluir a relevância de políticas públicas que invistam em ações desse tipo, na perspectiva do pesquisar *com* os professores. Cumpre que as propostas pedagógicas a serem desenvolvidas nas escolas sejam elaboradas com a participação ativa dos professores diretamente envolvidos no desenvolvimento dessas atividades. É preciso romper com essa ideia equivocada de que os professores da Educação básica são meros aplicadores de projetos idealizados e escritos unicamente por acadêmicos e, por vezes, distantes da realidade das escolas.

Referências

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNANDÉZ, M. *La investigación biográfico-narrativa em educación: enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla, 2001.

CIRÍACO, F. L. A leitura e a escrita no professo de alfabetização. *Revista Educação Pública*, v. 20, n. 4, 28 jan. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/4/a-leitura-e-a-escrita-no-processo-de-alfabetizacao>. Acesso em: 4 nov.2024. DOI: <https://doi.org/10.47820/recima21.v4i11.4412>.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F.M. *Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. 2. ed. rev. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia (MG): EDUFU, 2015.

DAY, C. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Tradução de Maria Assunção Flores. Porto: Porto Editora, 2001.

DAY, C.; SACHS, J. *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teacher*. CPI Group (UK) Ttd, Croydon, 2004.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

JOSSO, M.-C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

PASSEGGI, M. da C. Enfoques narrativos en la investigación educativa brasileña. *Paradigma*, Maracay, p. 57–79, 2020. Disponível em: <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/929>. Acesso em: 4 nov. 2024. DOI: 10.37618/PARADIGMA.1011-2251.

PASSEGGI, M. da C. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. *Revista Práxis Educacional*, [S.L.], Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, v. 17, n. 44, p. 1-21, 1 fev. 2021. <http://dx.doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.8018>.

PASSEGGI, M. da C.; CUNHA, L. M. da. Narrativas autobiográficas: a imersão no processo de autoria. In: VICENTINI, P. P.; SOUZA, E. C. de; PASSEGGI, M. da C. (org.). *Pesquisa (auto)biográfica: questões de ensino e formação*. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 43-57.

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n.1, p. 369-386, abr. 2011. Disponível em: http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/6461/art_VICENTINI_Entre_a_vida_e_a_formacao_pesquisa_2011.pdf?sequence=1. Acesso em: 08 nov. 24. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100017>.

SACHS, J. *The Activist Teaching Profession*. Great Britain by Bell&Bain Ltd., Glasgow, Escócia, 2003.

SACHS, J. Skilling or emancipating? Metaphors for continuing teacher professional development. In: MOCHKLER, N.; SACHS, J. (ed.). *Rethinking educational practice through reflexive inquiry*. London: Springer, 2011.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, M. D16 – Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *Pátio. Revista Pedagógica*. Editora Artmed. Acervo digital: Unesp, 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40142>. Acesso em: 08 fev.2024.

SOARES, M. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). Língua, linguagem e enunciado. In: *Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 1. ed. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017. p. 173-200.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Capes pelo financiamento da pesquisa de Mestrado, conferindo relevância a investigações no campo educacional.

Submetido: 19.11.2024.

Aprovado: 21.08.2025.