

A QUEM CABE ALFABETIZAR? Narrativas docentes sobre formação inicial e continuada dos professores das infâncias e suas experiências no cotidiano escolar

Gabriela Alves de Souza Vasconcelos dos Reis¹

Eixo temático: 7. Alfabetização e formação inicial e continuada de professores

Resumo:

O artigo discute os percursos formativos dos professores das infâncias (professores da educação infantil e professores alfabetizadores), refletindo com esses profissionais a quem cabe alfabetizar, matéria da pesquisa de doutorado que está sendo desenvolvida no PPGE da UFRJ. Para tanto, busca se capturar, nas vozes de dez professores das infâncias da rede Municipal de Itaboraí/RJ, sentidos e contribuições da formação inicial e/ou continuada. Considerando os elementos expostos como raízes e contexto da pesquisa, foram traçados os seguintes objetivos: refletir sobre os sentidos e as contribuições da formação inicial e/ou continuada para a prática pedagógica dos professores das infâncias, no que tange ao processo de alfabetização ainda na Educação Infantil, analisando também a nova política do livro didático para educação infantil (PNLD 2022), e as implicações da Política Nacional da Alfabetização para a Educação Infantil, nas vozes dos seus professores. Para responder aos objetivos formulados, foi assumida a abordagem teórico-metodológica da pesquisa Narrativa (NÓVOA, 2010; BRAGANÇA, 2008; BENJAMIN, 2012) e, para tanto, o principal instrumento metodológico escolhido foi a Roda de Conversa (RIBEIRO, SOUZA e SAMPAIO, 2018) como um dos instrumentos de coleta de dados narrativos, considerando que este tipo de abordagem investigativa busca compreender o sentido que o grupo social oferece ao fenômeno estudado. Ouvir as narrativas desses professores, através das rodas de conversa, pretende-se dar visibilidade a algumas questões polêmicas quanto a necessidade ou não de se preparar as crianças da educação infantil para alfabetização.

Palavras-chaves: Formação de professores das infâncias; Alfabetização; Narrativas docentes.

Introdução

Na formação inicial e continuada dos professores das infâncias, que atuam na educação infantil e no ensino fundamental, é muito importante trabalhar concepções de infância; concepções de linguagem, alfabetização, leitura e escrita; leitura literária; refletindo sobre suas experiências.

Os professores das infâncias precisam conhecer os documentos legais relativos ao

¹Doutoranda em Educação pela UFRJ. Assessora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí/RJ. Contato: gabivreis@gmail.com

ensino fundamental de nove anos (Brasil, 2006) e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) para saber o que compete a cada etapa da educação básica (princípios e objetivos), principalmente a etapa que atua. Assim como ter vez e voz para analisar e discordar dos recentes documentos do Ministério da Educação, principalmente os da Política Nacional de Alfabetização (PNA), que contrariam o que as Diretrizes Nacionais da Educação Infantil orientam sobre o trabalho pedagógico com a Educação Infantil.

A educação infantil tem um papel importante na formação do leitor, garantindo as crianças (os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas – termos usados pela Base Nacional Comum Curricular), acesso à cultura oral e escrita, através do contato com os mais diferentes livros literários. Esse trabalho com a literatura na educação infantil deve ser feito de forma que as crianças possam aprender a gostar de ouvir histórias, que se interessem pelo mundo escrito, contribuindo na formação de leitores. E conseqüentemente, desenvolvam o desejo de aprender a ler e escrever. Enquanto que consolidação do processo alfabetização deve acontecer a partir do primeiro ano do ensino fundamental, não devemos adiantar o processo de sistematização da alfabetização na educação infantil.

As unidades de educação infantil e de ensino fundamental precisam criar estratégias de transição entre elas, garantindo que as crianças continuem desejando estar nesses ambientes institucionalizados, a brincadeira e as interações são eixos norteadores das práticas pedagógicas na educação infantil e não precisam deixar estar presentes na vida da criança que faz 6 anos e agora está no ensino fundamental, os professores alfabetizadores podem alfabetizar através de brincadeiras. As crianças precisam desejar aprender a ler e escrever, tem que ser prazeroso, fazer sentido e ser convidativo.

A educação infantil tem nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil importantes definições acerca do currículo e das práticas pedagógicas, as quais visam orientar o trabalho junto às crianças, na busca por garantir experiências e aprendizagens que não antecipem os conteúdos do Ensino Fundamental. É a educação infantil que pode adentrar ao ensino fundamental com suas experiências e aprendizagens significativas e não o contrário.

Aproximando-se do Ensino Fundamental, a Educação Infantil corre o risco de perder sua identidade que valoriza as infâncias, uma vez que as características da cultura escolar estejam cada vez mais presentes na pré-escola. Temos visto com frequência, as atividades desenvolvidas na pré-escola (4 e 5 anos) mais parecidas com as que são realizadas no 1º ano do ensino fundamental, enquanto que estão cada vez mais distantes das são realizadas nas creches (0 a 3 anos). Nesse cenário, a publicação de Livros Didáticos para Educação Infantil como material a ser utilizado na docência com crianças pequenas suscita o desenvolvimento de estudos que abordem esse tema, o estranhem e o investiguem. A Política

Nacional da Alfabetização está trazendo demandas para a Educação Infantil, colocando esta etapa da Educação Básica a serviço da alfabetização das crianças pequenas. Ao subordinar a Educação Infantil a Alfabetização, não estamos proporcionando às crianças uma ampliação de mundo, mas apenas de conteúdos.

O projeto de pesquisa em desenvolvimento tem como objetivo geral, refletir sobre os sentidos e as contribuições da formação inicial e/ou continuada para a prática pedagógica dos professores das infâncias, no que tange ao processo de alfabetização ainda na Educação Infantil, analisando também a nova política do livro didático para educação infantil (PNLD 2022), e as implicações da Política Nacional da Alfabetização para a Educação Infantil, nas vozes dos seus professores.

Ao desdobrar o objetivo geral, os seguintes objetivos específicos foram formulados: revelar a trajetória dos processos formativos dos professores das infâncias, por meio de suas narrativas; Identificar nas narrativas docentes a presença de elementos da formação inicial e/ou continuada que justifiquem nos *saberesfazeres* dos professores das infâncias as práticas de pré-alfabetização ainda na Educação Infantil; Refletir com os professores das infâncias nas rodas de conversa a inclusão da Educação Infantil no PNLD 2022; Analisar junto com os professores das infâncias, como a Política Nacional de Alfabetização pode interferir na Educação Infantil.

Questões norteadoras para pesquisa: Se ao professor do 1º ano do Ensino Fundamental cabe alfabetizar porque os professores da Educação Infantil têm que preparar as crianças ainda na Educação Infantil? E mais, os professores das infâncias (professores da educação infantil e professores alfabetizadores) sabem quais são os objetivos e princípios da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental? Em que medida a inclusão de livros didáticos para as crianças da Educação Infantil podem interferir numa pré-alfabetização? O que está por trás da Política Nacional de Alfabetização em relação à Educação Infantil? Quais serão os impactos do livro didático na Educação Infantil?

A pesquisa qualitativa tem em si um compromisso político epistemológico de importar-se com o outro, com os conhecimentos criados pelo outro, com o qual dividimos a pesquisa – os co-participantes. A opção pesquisa Narrativa, também. Tem em si um compromisso teorico-metodológico de importar-se com as histórias de vida dos sujeitos em formação. As narrativas das experiências pedagógicas têm em si, um compromisso político em importar-se com a práxis. O processo de *açãoreflexão* conscientemente implicada com a formação e com a proposição de práticas pedagógicas cotidianas condizentes com os processos críticos de formação docente. Relação entre a prática e o que dizemos da prática. Por isso, fazemos neste projeto a escolha pela pesquisa qualitativa e Narrativa.

2 Fundamentação teórica

Ser professor é estar em constante processo de formação, tentando fazer a equação teoria e prática, lutando por seus direitos e ajudando a formar os cidadãos de nossa sociedade. Dada a “condição de inacabamento do homem”, como já dissera Paulo Freire (1997), é ao longo da vida que vamos nos formando, num processo contínuo. Assim, reconhecemos que o formar inexistente *a priori* e é, antes, formar-se, num processo que assume uma configuração sempre incompleta, dependente da própria ação do sujeito em formação; ou seja, é uma construção pessoal e permanente. Esse processo abarca diversas aprendizagens e transformações realizadas pelo sujeito sobre si mesmo, nas interações sociais e no relacionamento com seu meio pessoal e profissional. Antonio Nóvoa (2002) salienta que o campo da formação de professores tem ignorado a relação formar e formar-se, não concebendo os docentes como sujeitos de formação que se desenvolvem também no cotidiano das instituições escolares através das tomadas de decisões das situações múltiplas e complexas que as permeiam. Em suas palavras,

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos 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. (NÓVOA, 2002, p. 25).

Compreendemos que a formação continuada é um processo complexo, pois cada profissional tem um modo próprio de processar a informação que recebe e de colocá-la em prática. Compreendemos também que a formação do professor é mesmo um processo, cujo início se situa muito antes do ingresso nos cursos de formação inicial, ou seja, desde os primórdios de sua escolarização e até mesmo antes, e que depois destes tem prosseguimento durante todo percurso profissional do docente.

Desse modo, Nóvoa (1995, p.16) contribui ao afirmar: “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”. Ao considerar as experiências vividas no cotidiano das relações com as crianças e confrontá-las com suas referências teóricas, o professor das infâncias pode rever as suas práticas, as teorias que as fundamentaram e, por meio do movimento de ação e reflexão, promover mudanças e a transformação destas mesmas práticas.

No âmbito teórico da formação permanente de docentes, é indispensável a reflexão crítica sobre os condicionamentos que o contexto cultural tem sobre nós, sobre nossa maneira de agir, sobre nossos valores. “[...] O contexto teórico, formador, não pode jamais, como às vezes se pensa ingenuamente, transformar-se num contexto de puro fazer. Ele é, pelo contrário, contexto de que fazer, de práxis, quer dizer, de prática e de teoria”. (FREIRE, 1997,

p.71).

Sobre a formação de professores, Maurice Tardif (2010) e Antonio Nóvoa (1995, 2010) apontam que a prática docente é um espaço relevante de formação e produção de saberes. Destacando a relação entre formação e exercício docente, afirmam que o professor mobiliza saberes profissionais que são construídos e reconstruídos de acordo com a necessidade de uso dos mesmos, e que precisam ser conhecidos, sistematizados e valorizados.

Reconhecer a existência de uma epistemologia da prática, cria, segundo Ferraço (2007), uma possibilidade de “fortalecer processos contra-hegemônicos de políticas educacionais cotidianas”, voltadas para a formação continuada e as práticas pedagógicas, tendo como protagonistas os praticantes do cotidiano (CERTEAU, 1994).

Essa maneira de conceber a formação nos ajuda a olhar para os professores como *praticantes* (CERTEAU, 1994) dos cotidianos e nas/com as pesquisas. Sendo assim, pensamos a formação, os cotidianos escolares e os currículos como uma rede complexa - entre teorias, práticas e experiências e não como aspectos ou campos em separado. Isso exige deslocar a lógica linear implícita à ideia de formação e pensar em processos formativos que envolvem saberes acadêmicos, saberes docentes e experiências vividas – nas quais e com as quais os saberes são tecidos.

Ao contar histórias sobre algum acontecimento do percurso profissional, o narrador-professor faz algo mais do que registrar esse acontecimento: acaba por alterar formas de pensar e agir, sentir motivação para modificar as práticas e manter uma atitude crítica e reflexiva sobre o desempenho profissional. Através da construção de narrativas os professores, reconstroem as experiências de ensino e aprendizagem e os percursos de formação. Desta forma, explicitam os conhecimentos pedagógicos construídos através das suas experiências, permitindo a sua análise, discussão e eventual reformulação.

No campo dos estudos sobre os processos formativos de professores, as narrativas vem sendo amplamente utilizadas. Inês Ferreira de Souza Bragança (2008), falando desta perspectiva, pondera:

As narrativas não descrevem apenas a realidade, são produtoras de conhecimento individual e coletivo e, no caso dos professores/as, potencializam os movimentos de reflexão sobre as próprias experiências, teorias e práticas. O saber da experiência assume centralidade, envolvendo as diversas dinâmicas formativas ao longo da vida e também os movimentos em direção ao futuro. (BRAGANÇA, 2008, p. 75).

Para Walter Benjamin (2012), o narrador retira da experiência o que conta, mas por outro lado, traz incorporada à sua narração, também a experiência dos ouvintes, pois a tríade fundamentalmente intercessiva entre experiência, formação e narração, está mediatizada pela linguagem. E como linguagem, falada, escrita ou registrada de outro modo, é dialógica e alteritária. Isso provoca-nos a pensar que não apenas a experiência narrada deixa as suas

marcas no material da narrativa, mas o próprio narrador forma-se e transforma-se ao narrar.

3 Metodologia

A pesquisa Narrativa, constitui-se de um referencial teórico-metodológico relevante para pensarmos o processo formativo dos professores das infâncias, percebendo a produção das narrativas docentes. Quando narra suas experiências, o professor desenvolve também o potencial formativo sobre sua atuação profissional.

Com isso, escolhemos o uso da Roda de Conversa como um dos instrumentos de coleta de dados nesta pesquisa Narrativa, considerando que este tipo de abordagem investigativa busca compreender o sentido que o grupo social oferece ao fenômeno estudado. A conversa é um espaço de formação, de troca de experiências, de desabafo, forja opiniões, muda caminhos, razão por que a Roda de Conversa surge como uma forma de reviver o prazer da troca e de produzir dados ricos em conteúdo e significado para a pesquisa na área de educação. Assim como disseram Ribeiro, Souza e Sampaio (2018):

A conversa é, talvez, de alguma maneira e em alguma medida, a arte de se fazer presente, de dar tempo, isto é, de se colocar disponível a ouvir, a escutar, a pensar e partilhar com o outro o que nos habita, fazendo dessa ação não só uma possibilidade de investigação, mas antes, de transformar-se no próprio ato de investigar. (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018, p. 36)

A Roda de Conversa é, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, mediante diálogos internos, e, ainda, no silêncio observador e reflexivo.

No contexto da Roda de Conversa, o diálogo é um momento singular de partilha, uma vez que pressupõe um exercício de escuta e fala. As colocações de cada participante são construídas a partir da interação com o outro, sejam para complementar, discordar, sejam para concordar com a fala imediatamente anterior. Conversar, nesta acepção, remete à compreensão de mais profundidade, de mais reflexão, assim como de ponderação, no sentido de melhor percepção, de franco compartilhamento.

Participarão da pesquisa 10 professores das infâncias (sendo metade, professores da educação infantil e a outra metade, professores alfabetizadores) que farão parte das Rodas de conversa. Serão professores da Rede Pública Municipal de Itaboraí que trabalham em CEMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) e Escolas Municipais.

4 Resultados e Discussão

Percebemos a importância das narrativas pedagógicas das experiências docentes, como geradoras da própria formação, pois, ao narrar a própria prática e compartilhar as narrativas com os seus pares, ou seja, falar de si para o outro e ouvir do outro para si, pode compreender a potência ontológica deste processo, perspectiva condizente com a ideia de a narrativa do professor ser palavra refletida. Esta pesquisa encontra-se na fase inicial não tendo ainda resultados, apenas as questões iniciais.

5 Considerações Finais

E, por acreditar no valor da formação dos professores, a partir do movimento potente de teorizar e fazer política, a partir da própria prática cotidiana – práticas que geram aprendizagens, práticas que geram micropolíticas, é o desejado neste projeto de pesquisa: escutar o que os professores narram. A escuta sensível (BARBIER, 2002) ao professor da infância sobre seus *saberes-fazer*s que aponta caminhos. A narrativa do professor, que é palavra refletida. Relação de escuta responsiva (PONZIO, 2007) em um entrelaçamento profundamente dialógico.

As narrativas pedagógicas não são narrativas individuais, nem tão pouco neutras. Não são apenas nossas; as narrativas das experiências são completamente atravessadas, emaranhadas e comprometidas a outras tantas histórias de outros sujeitos que compartilham o cotidiano conosco.

Referências

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. revista. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRAGANÇA, I. F. S. Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. IN: SOUZA, E. C. MIGNOT, A.C. V. (Org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Quartet, FAPERJ: Rio de Janeiro, 2008.

BRASIL. **Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, dispendo sobre a duração de 9 anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. DF: MEC, 2006.

_____. Parecer Conselho Nacional de Educação - CEB Nº 20/2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2009.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

FERRAÇO, C. E. **Pesquisa com o cotidiano**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n.98, p.73-95, jan/abr. 2007.

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

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto PROSALUS. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PONZIO, A. **Dialogando sobre diálogo na perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.

RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; SAMPAIO, C. S. (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.