

## PERCURSOS FORMATIVOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ALFABETIZADORAS: NARRATIVAS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

TRAINING COURSES AND LITERACY TEACHING PRACTICES: NARRATIVES OF  
TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT

TRAYECTORIAS FORMATIVAS Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZACIÓN:  
NARRATIVAS DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior<sup>1</sup>

Maria Divina Ferreira Lima<sup>2</sup>

Laurilene Cardoso da Silva Lopes<sup>3</sup>

Benigna Maria de Assunção Couto<sup>4</sup>

Dulce Helena Teixeira dos Santos<sup>5</sup>

Domitília Lopes de Sousa<sup>6</sup>

**RESUMO:** O presente artigo tem como objetivo compreender os percursos formativos e as práticas pedagógicas alfabetizadoras de professores/as, a partir das narrativas que evidenciam seus processos de desenvolvimento profissional docente. Desenvolve a seguinte questão-problema: Como as narrativas de professores/as alfabetizadores/as revelam os percursos formativos vividos e de que modo esses percursos se articulam às suas práticas pedagógicas e aos processos de desenvolvimento profissional docente? Ancorado em uma abordagem qualitativa, de natureza (auto)biográfica, o estudo toma as narrativas como dispositivos formativos e investigativos, capazes de revelar sentidos, saberes e aprendizagens construídos ao longo da trajetória pessoal e profissional dos sujeitos, sustentado nas discussões de Ferrarotti (2010), Passeggi (2021), Souza (2014) e outros. Ao dar visibilidade às experiências vividas no contexto da alfabetização, o trabalho busca problematizar como os percursos formativos se articulam às práticas pedagógicas, evidenciando tensões, desafios e possibilidades que atravessam o exercício da docência alfabetizadora.

1

**Palavras-chave:** Desenvolvimento Profissional Docente. Percursos Formativos. Práticas Pedagógicas Alfabetizadoras.

<sup>1</sup>Doutor em Educação (PPGED/UFPI), Professor da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA.

<sup>2</sup>Doutora em Educação (PPGED/UFRN). Professora Titular da Universidade Federal do Piauí – UFPI.

<sup>3</sup>Doutora em Educação (PPGED/UFPI), Professora Adjunta I da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, Campus Caxias.

<sup>4</sup>Doutoranda em Linguística (UNISINOS), Professora Assistente da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, Campus Caxias.

<sup>5</sup>Mestre em Educação (UNISINOS), Professora da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, Campus Caxias.

<sup>6</sup>Doutora em Educação (UNISINOS), Professora da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, Campus Caxias.

**ABSTRACT:** This article aims to understand the training paths and literacy teaching practices of teachers, based on narratives that highlight their professional development processes. It addresses the following question: How do the narratives of literacy teachers reveal their training paths and how do these paths relate to their teaching practices and professional development processes? Anchored in a qualitative, (auto)biographical approach, the study takes narratives as training and investigative devices, capable of revealing meanings, knowledge, and learning constructed throughout the personal and professional trajectories of the subjects, supported by the discussions of Ferrarotti (2010), Passeggi (2021), Souza (2014), and others. By giving visibility to experiences lived in the context of literacy, the work seeks to problematize how training paths are linked to pedagogical practices, highlighting tensions, challenges, and possibilities that traverse the exercise of literacy teaching.

**Keywords:** Teacher Professional Development. Training Paths. Literacy Pedagogical Practices.

**RESUMEN:** El presente artículo tiene como objetivo comprender los recorridos formativos y las prácticas pedagógicas de alfabetización de los maestros, a partir de las narrativas que evidencian sus procesos de desarrollo profesional docente. Desarrolla la siguiente pregunta problemática: ¿Cómo revelan las narrativas de los maestros alfabetizadores los recorridos formativos vividos y de qué manera estos recorridos se articulan con sus prácticas pedagógicas y los procesos de desarrollo profesional docente? Basado en un enfoque cualitativo, de naturaleza (auto)biográfica, el estudio toma las narrativas como dispositivos formativos e investigativos, capaces de revelar significados, conocimientos y aprendizajes construidos a lo largo de la trayectoria personal y profesional de los sujetos, sustentándose en las discusiones de Ferrarotti (2010), Passeggi (2021), Souza (2014) y otros. Al dar visibilidad a las experiencias vividas en el contexto de la alfabetización, el trabajo busca problematizar cómo los recorridos formativos se articulan con las prácticas pedagógicas, poniendo de manifiesto las tensiones, los retos y las posibilidades que atraviesan el ejercicio de la enseñanza de la alfabetización.

2

**Palabras clave:** Desarrollo profesional docente. Itinerarios formativos. Prácticas pedagógicas de alfabetización.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O desenvolvimento profissional tem sido objeto de estudo por pesquisadores a partir do final da década de 80 do século XX. Pode ser definido por um conjunto de experiências ou processos pelos quais os/as professores/as vão adquirindo em sua vida ao longo do tempo. Acredita-se que o desenvolvimento profissional docente demanda de processos interativos que acontecem dentro ou fora das escolas, tais como: a formação continuada designada pelos programas específicos dos sistemas de ensino e na própria escola, a relação professor-aluno, as implicações dos saberes populares trazidos pelos alunos e a cultura escolar posta pelo currículo formal, as dimensões afetivas, cognitivas e a organização político-curricular da educação. Esses elementos envolvem a necessidade de os professores irem aprendendo novos conhecimentos e assim, possibilitar sua articulação e mobilização na prática pedagógica.

Os movimentos históricos, políticos e sociais que contextualizam a formação e a prática pedagógica dos professores, em suas diferentes etapas e modalidades de ensino na educação básica, não distanciam da possibilidade de identificar as suas necessidades formativas ao longo do tempo, uma vez que o indivíduo expõe valores, hábitos e atitudes prementes dos novos contextos, o que implica ao professor, a necessidade de ressignificar suas práticas mediatizadas pelo conjunto de saberes que são apreendidos ao longo da trajetória profissional. Assim, há necessidade da consideração quanto a dimensão histórico-cultural que reconhece as aprendizagens humanas influenciadas pelo contexto em que estão inseridos.

Considerando essa dimensão dos saberes adquiridos e a urgência de serem aperfeiçoados pelos professores ao longo do tempo, para que a escola cumpra a sua função social, deve-se levar em conta que o desenvolvimento profissional favorece ao professor, a reflexão sobre suas práticas, olhando para o viés da sua formação como um *locus* de aprendizagem que dado o tempo desse processo, que muitas vezes, não mais conseguem “dar conta” no itinerário educativo, e com isso, é indispensável a (res)significação destes conhecimentos: seja por meio das abordagens do currículo, da experiência, da disciplina e da própria formação adquirida, uma vez que o sistema vai adentrando as novas conjunturas que as cerceiem.

Diante do exposto, o artigo desenvolve a seguinte questão-problema: Como as narrativas de professores/as alfabetizadores/as revelam os percursos formativos vividos e de que modo esses percursos se articulam às suas práticas pedagógicas e aos processos de desenvolvimento profissional docente? Em vista da questão da pesquisa, definimos o seguinte objetivo: compreender os percursos formativos e as práticas pedagógicas alfabetizadoras de professores/as, a partir das narrativas que evidenciam seus processos de desenvolvimento profissional docente.

Como forma de sustentar as discussões deste escrito, escolhemos algumas bases teóricas-epistemológicas que discutem acerca do desenvolvimento profissional docentes, saberes e fazeres profissional e práticas pedagógicas alfabetizadoras: Day (2001), Fullan e Hargreaves (1992), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) entre outras. O artigo trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa-narrativa, com o uso do método (auto)biográfico em educação, com a intenção de perceber o que as colaboradoras pensam, sentem e compreendem sobre o objeto de estudo, entrelaçando suas histórias de vida, trajetórias formativas e práticas profissionais. Utilizamos como dispositivo de produção narrativa o uso dos Memoriais Biográficos de Formação.

É importante esclarecer que este escrito se trata de um recorte da Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, da Universidade Federal do Piauí- UFPI; na linha de pesquisa: Formação de Professores e Práticas as Docência e ao Núcleo de Pesquisa em Educação, Formação Docente, Ensino e Práticas Educativas (NUPEFORDEPE).

O texto possui o seguinte formato estrutural: a primeira parte, têm-se o documento introdutório, que estabelece os encontros entre o objeto de pesquisa, o problema e os objetivos. Na segunda parte: o referencial teórico, denominado: Desenvolvimento Profissional Docente e suas implicações nas práticas pedagógicas. Na terceira parte, trazemos o Delineamento Metodológico da Pesquisa. Na quarta parte, traz as narrativas produzidas oriundas da escrita dos Memoriais Biográficos de Formação. A quinta parte apresenta as considerações finais do estudo retomando os objetivos e a questão apontada.

### **Desenvolvimento Profissional Docente e suas implicações nas práticas pedagógicas**

O desenvolvimento profissional docente acontece no entrelace das histórias de vida, formação e prática dos/as professores/as no cotidiano escolar. Nessa direção, Day (2001) considera que “[...] envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas realizadas pelo benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação em sala de aula”. Tomando como parâmetro, a associação biológica do desenvolvimento humano em suas capacidades físicas e cognitivas, o autor considera que o desenvolvimento profissional docente, em sua naturalidade não é um processo neutro. Ele está voltado para uma articulação entre todos os elementos biológicos e exteriores, que influenciam fortemente no processo formativo do ser humano.

Este processo, implica a dimensão da aprendizagem humana em seu caráter inconcluso, ou seja, o professor é um indivíduo por formação acadêmica, cujas experiências de vida, adquiridas ao longo de sua existência não são suficientes para reafirmar a sua posição de ser humano, e com isso, ele deve estar sempre possibilitando a sua aquisição de saberes, porque as demandas da sociedade como as organizações institucionais emergem da configuração de novas atitudes, conforme apresenta (Day, 2001).

Consideramos que o professor ao desenvolver-se profissionalmente, deve levar em conta todas as experiências adquiridas até então, porque são como pano de fundo, para o estabelecimento de novas aprendizagens e a contínua (re)afirmação da identidade profissional

por meio das inúmeras situações vivenciadas. Com isso, reconhece-se que o desenvolvimento profissional docente não é um processo pronto e acabado, visto que ele acontece pela necessidade de o/s professores/as se posicionarem criticamente sobre os elementos de sua prática e (re)significarem os saberes ao longo de suas vivências.

O desenvolvimento profissional docente acontece a partir dos múltiplos acontecimentos na vida das próprias professoras, implica uma aprendizagem linguística que envolve atividades conscientes em benefício do profissional docente. Portanto, quando o/a professor/a se desenvolve profissionalmente, ele está preocupado com os aspectos individuais e coletivos do grupo de alunos, com o crescimento da escola e a melhoria da qualidade desses processos.

Com base nessa compreensão, o desenvolvimento profissional ainda pode ser definido pela multiplicidade de situações, valores e crenças em torno do grupo de professoras. Quando a professora se desenvolve profissionalmente, ela está se considerando agente da mudança dos seus grupos de alunos, visto que o desenvolvimento profissional docente, é uma necessidade, porque o professor deve acompanhar o processo evolutivo social. Parte da configuração dos contextos individuais e sociais, e suas relações com a dimensão social.

No entanto, a educação, como vincula-se ao mundo do trabalho, à prática social e a pesquisa acadêmica, deve ter como respaldo a necessidade de um compromisso sólido com o processo de mudança nas práticas educativas: os itinerários didáticos, o aporte metodológico, os pressupostos avaliativos, a elaboração de recursos, os melhoramentos teóricos, bem como as relações professor e aluno.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 66) concebem o desenvolvimento profissional como “um processo contínuo que não se produz de forma isolada, ele está inserido em um projeto de vida, no qual se combinam e integram diferentes modalidades formativas”. A aprendizagem, assim como o desenvolvimento profissional, deve permear toda a vida, e todo profissional deve assumir a responsabilidade por sua formação, tanto individual quanto coletiva, de acordo com suas necessidades e possibilidades, levando sempre em consideração o contexto do qual faz parte.

Autores como Fullan e Hargreaves (1992), asseguram que entender o desenvolvimento profissional dos professores é (re)conhecer pelo menos quatro aspectos básicos: a) os objetivos, as intenções e o papel que o professor se atribui; b) o professor como pessoa, seus valores e características individuais; c) o contexto real em que o professor trabalha e d) a cultura escolar presente no cotidiano do professor e seus colegas. Essas situações favorecem o desenvolvimento

profissional do professor evitando modismos e implementações cegas de novas estratégias de ensino e visam criar comunidades nas quais os professores possam discutir e desenvolver seus propósitos coletivamente, ao longo do tempo.

### **Delineamento metodológico da pesquisa**

O potencial do método (auto)biográfico manifesta-se na centralidade das narrativas — orais ou escritas - produzidas pelos(as) colaboradores(as) da pesquisa, que assumem o papel de narradores(as) de suas próprias experiências. Essa postura possibilita o desvelamento de aspectos transcendentais da existência, favorecendo a expressão da essência do vivido, como argumenta Husserl, segundo análise de Bragança (2021).

Dessa forma, destaca-se o papel das colaboradoras da pesquisa (professoras alfabetizadoras), cujas narrativas (auto)biográficas foram compreendidas não apenas como um dos dispositivos metodológico, mas também como instrumento formativo e de produção de conhecimento. A aprendizagem emergente desse processo é fruto da “relação dialética entre pesquisador(a) e participantes, marcada pelo reconhecimento mútuo, a escuta sensível e pela valorização das experiências vividas” (Freire, 2005).

No âmbito desta investigação, a escolha epistemológica e metodológica da tese, com a possibilidade do “exercício de *narratividade* ou *reflexão narrativa*”, conforme propõe (Passeggi, 2021), cujo interlocutor pode produzir um saber crítico e emancipatório, a partir da tomada de consciência. Ao narrar sua formação, o/a professor/a possui, diante de si, um meio de investigação e um instrumento formativo, pois precisa refletir para construir e organizar as lembranças.

Tomando como parâmetro as narrativas (auto)biográficas nos contextos de desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras de classes multiisneriadas, de escolas do campo que discorremos em nosso estudo, e por considerar esse amplo e complexo universo que é a narrativa, no sentido de que não parte apenas por levantar questionamentos às colaboradoras sobre situações das quais elas queiram produzir, mas sobretudo, porque a escrita de si, desperta um olhar atencioso e reflexivo sobre os contextos que afetam e dão sentido à vida humana.

Compreende-se, portanto, que não se pode falar em formação sem considerar a reflexão, pois é essa habilidade que permite ao sujeito modificar e transformar sua condição pessoal, profissional ou social. Assim, o método (auto)biográfico se apresenta como uma importante

ferramenta de pesquisa e de formação, à medida que possibilita ao sujeito revelar-se por meio da reflexão sobre sua trajetória de vida. Esse processo de autorreflexão conduz à transformação e se constitui, portanto, como um ato formativo.

Apropriar-se da própria vida é um método poderoso, principalmente porque não há como pesquisar de forma neutra, afinal as pessoas são determinadas por posições pessoais sobre tudo e isso se reflete com a mesma clareza na forma como elas pesquisam. Nesse aspecto, Ferrarotti (2010) destaca que todo ser humano carrega dentro de si uma história, composta por uma série de interações estabelecidas no meio familiar, social e cultural, que intervêm diretamente em seu processo de constituição como pessoa. Nesse sentido, valores, costumes, ideias, comportamentos e práticas - sejam de natureza social, pessoal ou profissional - tornam-se referências fundamentais, moldadas pelo contexto e pelas relações vividas e construídas ao longo da vida.

Sendo o objeto de estudo: Formação, saberes e Desenvolvimento profissionais de docente, a partir de agora, apresentaremos as etapas desta investigação:

O lócus da pesquisa foram 03 (três) escolas de classes multisseriadas da rede pública municipal de ensino, situada no campo, pertencentes ao município de Caxias/MA. As escolas estão situadas em comunidades diferentes. Justificamos a diferença de localidade devido serem escolas consideradas isoladas, por possuírem singularidades específicas, no que concerne às professoras, sua formação e seu desenvolvimento profissional, e particularidades no que se referem às práticas de leitura e escrita desenvolvidas na rotina dessas escolas.

Tivemos alguns critérios de inclusão: a) Possuir graduação Pedagogia; b) Pertencer ao quadro efetivo ou contratado da rede municipal de Caxias/MA; c) Atuar como professoras alfabetizadoras do/nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental multisseriado; d) Participar de formações continuadas e atividades de desenvolvimento profissional; e) Ter no mínimo cinco anos de experiência como professor/a alfabetizador/a em classes multisseriadas f) Aderir voluntariamente à pesquisa. Os critérios de exclusão foram todos os elementos contraditórios para a participação direta das colaboradoras na pesquisa.

Buscando respeitar aos aspectos éticos e legais da pesquisa científica, conversamos sobre as pretensões do estudo junto das professoras participantes, de forma a respeitar os princípios da pesquisa com seres humanos. Por se tratar de pesquisa com seres humanos, não revelamos a verdadeira identidade das colaboradoras, sendo identificadas por meio de nomes de flores: Rosa, Margarida e Hortênsia. Por tratar-se de um recorte oriundo de uma pesquisa de doutorado

concluído, as colaboradoras assinaram ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, para que ambas possam estar asseguradas e cientes do que e como estas teriam as suas participações em cada momento da investigação.

Em relação a fonte narrativa (auto)biográfica deste estudo, constituímos do uso dos *Memoriais Biográficos de Formação*<sup>7</sup>. O memorial biográfico, segundo Brito (2010) trata-se de um documento escrito, de natureza (auto)biográfica, cujo conteúdo aborda diferentes experiências de seu autor, em sintonia com os objetivos de sua utilização.

Na pesquisa de Tese de Doutorado, a escrita do memorial biográfico foi orientada por eixos temáticos e estar articulados diretamente aos objetivos específicos da investigação: Analisar os elementos que caracterizam desenvolvimento profissional do professor alfabetizador; Caracterizar os saberes da prática pedagógica alfabetizadora entrelaçadas com o processo de desenvolvimento profissional; Compreender os percursos formativos de professoras alfabetizadoras e suas implicações no processo de desenvolvimento profissional.

As alfabetizadoras envolvidas na pesquisa ao escreverem sobre suas histórias na alfabetização de crianças em classes multisseriadas, no campo, puderam ainda rememorar diferentes aspectos de suas práticas docentes alfabetizadoras, bem como os limites e as possibilidades na articulação e mobilização de saberes no âmbito da sua profissionalização, as motivações e reconhecimento das necessidades dos estudos de formação continuada e ressignificação de práticas no cotidiano da escola multisseriada.

Como forma de analisar o conteúdo das narrativas das colaboradoras da pesquisa, oriundas da entrevista narrativa e dos memoriais biográficos optamos pela análise compreensiva-interpretativa, conforme proposta de Souza (2014). O autor recomenda o desenvolvimento de uma análise criteriosa que possibilite perceber as subjetividades das narrativas dos colaboradores da investigação, destacando a diversidade de análises no campo: “São diversas as possibilidades de análise com fontes narrativas, (auto)biografias, memoriais e com escritas em processo de formação. Cabe aqui destacar as [...] possibilidades diversas de análise interpretativa e compreensiva das histórias de vida [...]” (Souza, 2014, p. 42). Para explicar o processo de organização e de análise das narrativas, na perspectiva interpretativa-compreensiva, precisamos considerar aspectos de objetividade e subjetividade das experiências narradas a partir das seguintes etapas/tempos de análise conforme Souza (2014): Tempo I dispõe

---

<sup>7</sup> O dispositivo para a produção dos dados foi desenvolvido *in loco* após a aprovação do Projeto de Tese, no Comitê de Ética da UFPI.

da Pré- análise e leitura cruzada; Tempo II está relacionado a Leitura temática- unidades de análises descritivas; e o Tempo III constituindo da Leitura interpretativa e compreensiva do *corpus*.

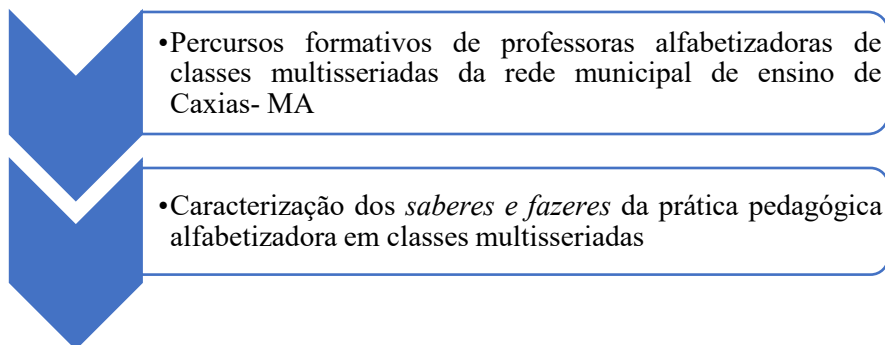
O tempo I corresponde à pré- análise, encaminhando para a construção do perfil biográfico das colaboradoras. No tempo II, a leitura temática subsidiou a definição das unidades temáticas de análise, tendo como base os objetivos da pesquisa e informações oriundas da empiria. O tempo III, após sistematização de leituras e releituras das narrativas das entrevistas e dos memoriais biográficos produzidos, que constituirá momento singular de descrição, interpretação e análise, recorrendo à revisão de literatura para balizar as constatações da pesquisa.

### **Narrativas (auto)biográficas: percursos formativos, desenvolvimento profissional docente e as práticas pedagógicas alfabetizadoras**

As professoras alfabetizadoras, ao exercitarem o fenômeno da *reflexividade narrativa*, possuem, diante de si, um meio de investigação e um instrumento formativo, haja vista que, para permitir a produção e a organização coerente das lembranças; submetem-se à reflexão. No enfoque da presente pesquisa, o exercício de narrar aspectos formativos e da prática pedagógica alfabetizadora possibilitou a elas mesmas a rememoração de suas experiências de modo a ensinar a análise de seu desenvolvimento profissional docente ao longo da trajetória formativa e do exercício da docência.

Os *Memoriais Biográficos de Formação*, foram importantes fontes narrativas desta pesquisa, por favorecer a sistematização das seguintes unidades temáticas de análise, e tem o seguinte objetivo: Compreender percursos formativos de professoras alfabetizadoras e suas implicações no desenvolvimento profissional.

**Figura 01:** Unidades Temáticas de Análise oriundas dos Memoriais Biográficos de Formação.



**Fonte:** Memoriais Biográficos de Formação (2025).

Ao nos valermos da memória, podemos compreender o passado para entender o presente, e ponderar sobre as recordações, por exemplo, das nossas experiências escolares, no momento da nossa formação docente. Recordar o nosso passado se mostra uma ferramenta de valor imensurável, conforme nos diz Prado e Soligo (2005). A Unidade Temática de Análise a seguir, tem a intenção de refletir sobre os percursos formativos de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas da rede municipal de ensino de Caxias- MA, oriunda da escrita dos memoriais biográficos de formação.

### **Percursos formativos de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas da rede municipal de ensino de Caxias- MA**

Nesta seção, usada para desvelar o perfil das professoras alfabetizadoras atuantes das classes multisseriadas, na escola do campo, e também apresentamos os relatos escritos nos memoriais biográficos no contexto das suas histórias de vida, tempos, contextos e travessias da formação e das práticas profissionais que favorecem seu desenvolvimento profissional, a partir do enunciado: *“Narre sobre o seu perfil biográfico, informando o curso de formação inicial, ano de conclusão, instituição formadora, pós-graduação (nível, área e instituição), tempo de atuação no magistério, incluindo as classes multisseriadas na alfabetização do campo, regime de trabalho e outros aspectos que julgar relevantes”*.

10

Os textos nos remetem a aspectos pessoais e profissionais dos colaboradores, que produziram conhecimentos de si e, com isso, permitiram-nos conhecer quem são as professoras alfabetizadoras dessas classes multisseriadas da rede municipal de ensino de Caxias- MA. Reiteramos que com vistas a assegurar o anonimato, as professoras foram chamadas por nomes de flores: *Rosa, Margarida e Hortênsia*. Para a apresentação dos perfis, recorreremos a algumas falas retiradas das narrativas das professoras colaboradoras da pesquisa. A rememoração dos seus perfis biográficos permitiu-nos conhecer um pouco de cada uma, suas vivências e atuação profissional como podemos verificar logo abaixo:

Olha, eu sou formada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA desde o ano 2005. Confesso que do tempo em que conclui a minha formação em Pedagogia para entrar na especialização custou um pouco porque me tornei mãe, e fui cuidar das crianças. Somente o meu marido trabalhava para sustentar a casa, enquanto eu cuidava das crianças e dos afazeres domésticos. No ano 2007, teve o concurso da prefeitura de Caxias, no qual obtive aprovação. Graças à Deus! Lembro que assumi o concurso no ano 2007. Minhas crianças eram pequenas ainda, então tive que deixar minha mãe olhando enquanto eu ir trabalhar com o meu esposo. No ano 2018, ingressei na especialização Atendimento Educacional

Especializado pelo IESF, onde conclui em 2019. Atuo como professora há exatamente 18 (dezoito anos) e como alfabetizadora em classes multisseriadas há 06 (seis) anos na escola do campo [...] (Narrativa sobre os Percursos formativos, Professora Rosa, 2025).

Eu fiz Magistério na década de 90. Depois de algum tempo, eu tive a necessidade de continuar estudando, me inscrevi no vestibular da UEMA no ano de 1999 e conclui em 2003. Muitos anos depois, acho que no ano de 2012, mais ou menos, entre no curso de Especialização em Gestão Escolar, no IESF, e conclui no ano 2013. Eu sou professora concursada da Prefeitura. Nesse intervalo, entre a graduação e a especialização, eu passei no concurso da Prefeitura em 2006 e assumi no ano seguinte, em 2007. E até hoje estou atuando na área! Primeiro atuei na escola seriada. Depois fiquei apenas na classe multisseriada. É desafiador, mas dá tudo certo [...]. (Narrativa sobre os Percursos formativos, Professora Margarida, 2025).

Sou professora de formação em Pedagogia pelo IESM em Timon. Onde entrei em 2011 e conclui no ano 2014. Em 2019, entrei no curso EAD de Especialização em Alfabetização e Letramento pela UNIASSELVI, concluindo no ano 2020, durante a pandemia. Do meu tempo de formação para a Especialização demorou um pouco, pois tive muitos problemas familiares nesse intervalo. O município nunca ofertou especialização gratuita, somente cursos básicos, e eu tive que participar dos encontros promovidos pela secretaria, ou me “virar como podia” com a minha formação. Eu atuo há 20 anos na Educação. Ingressei por meio de concurso público no município. Na época eu só tinha o Magistério. Em classes multisseriadas, eu já tenho 07 (sete) anos na zona rural. É uma tarefa árdua, cheia de complexidades, porém, muito prazerosa. Eu gosto de trabalhar com as crianças do campo e por elas. Eu me movo como educadora, porque me sensibilizo as situações enfrentadas por ela, e crio possibilidades de transformação. Isso é fato! [...] (Narrativa sobre os Percursos formativos, Professora Hortênsia, 2025).

A Professora Rosa, é formada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Possui especialização em Atendimento Educacional Especializado - AEE. Pertence ao quadro efetivo da Prefeitura Municipal de Caxias, desde o ano 2007. Em relação a sua trajetória profissional, têm 18 (dezoito) anos de experiência no exercício da docência. Destes, dezoito anos, (06) anos exercendo a função de alfabetizadora em classes multisseriadas em escolas do campo.

A professora Rosa, em seu memorial biográfico, relata que a sua vida profissional foi marcada por enfrentamos, desafios e complexidades, dentre os quais: tornou-se mãe cedo, o que precisava dividir seu tempo para cuidar das atividades domésticas e cuidar de seus filhos. A colaboradora realça que o tempo de ingresso à formação continuada em curso de especialização demorou, justamente pelas demandas assinaladas anteriormente.

Em relação ao perfil de formação, desenvolvimento e prática profissional da Professora Rosa, por sua vez, narra que seu primeiro curso é o Magistério (antigo curso pedagógico), o qual concluiu no final da década de 90. Depois de algum tempo, a colaboradora reconheceu a

necessidade de continuar estudando, sendo inscrita no vestibular da UEMA, para o curso de Pedagogia, o qual concluiu no ano 2003. No ano 2012, ingressou seus estudos na formação continuada no curso de Especialização em Gestão Escolar, concluindo em 2013. A Professora 02 é concursada da Prefeitura de Caxias. Nesse intervalo, entre a graduação e a especialização, foi aprovada no concurso público da Prefeitura de Caxias, no ano 2007.

Com a escrita do memorial biográfico de formação da Professora Margarida, ainda foi possível identificar que a sua trajetória inicial na docência foi incursão da escola seriada, (questão que considerando o tempo de sua formação e o exercício profissional, incumbe à lógica o seu trabalho com alfabetização na zona urbana). Depois de algum tempo migrou-se para a classe multisseriada, na educação do campo. A colaboradora reconhece os desafios e complexidades da educação neste universo sociocultural que é o campo, tanto no que diz respeito as condições socioeconômicas das crianças, quando em termos de estrutura da escola, carências de materiais pedagógicos para trabalhar a língua escrita são bastante visíveis, o que requer maior determinação no enfrentamento para cumprir o seu ofício de ser professora.

A Professora Hortênsia, têm formação em Pedagogia. Possui Especialização em Alfabetização e Letramento. A colaboradora pertence ao quadro efetivo do município de Caxias. Possui cerca de (20) vinte anos de experiência como professora, e destes, cerca de (07) anos no exercício da alfabetização em classes multisseriadas em escolas do campo. Esclarece ainda que iniciou a sua trajetória quando tinha apenas o Curso de Magistério.

12

Em seu memorial, a Professora Hortênsia, relata que o seu tempo de ingresso na especialização demorou em decorrência de problemas familiares ocorridos nesse intervalo após a graduação. Hortênsia, destaca um ponto que nos chama atenção quando se mostra insatisfeita ao fato de a rede municipal de Caxias não ofertar curso de especialização gratuito como proposta de desenvolvimento profissional aos professores.

Percebemos que as três participantes do estudo possuem tempos de serviço variados na educação, o que convém destacar as proposições de Huberman (2010) defendendo a ideia de estágios ou fases de vida dos professores em situação de sala de aula, a saber: entrada na carreira (0-3 anos), estabilização (4-6 anos), diversificação (7-25 anos), serenidade e distanciamento afetivo (25-35 anos) e desinvestimento (35-40 anos), esta última relacionada ao recuo e interiorização no fim da carreira profissional, na qual a postura geral é positiva, libertando-se do investimento na profissão e sem lamentações; não quer dizer que esta sequência seja vivida sempre nesta ordem ou que não haja intersecções entre as fases. O quadro a seguir, destaca a

síntese do conteúdo das narrativas oriundas dos Memoriais Biográficos de Formação, a partir dos relatos do Percursos formativos de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas da rede municipal de ensino de Caxias- MA.

**Quadro 01:** Percursos formativos de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas da rede municipal de ensino de Caxias- MA

- ✚ Há necessidade de ampliação das formações continuadas na perspectiva de desenvolvimento profissional para a produção de novos *saberes e fazeres e relações*;
- ✚ A prática docente exige reflexão crítica entre teoria e prática. Por meio da prática, as alfabetizadoras ampliam seus conhecimentos sobre o que diversificar na aprendizagem da língua escrita, a partir dos novos saberes mediatizados pelos processos formativos;
- ✚ Reconhecem a formação continuada de professores na dimensão técnica, pontuando a possibilidade de certificação;
- ✚ Urgência na melhoria das condições de trabalho no que diz respeito aos materiais didático-pedagógicos como subsídios para a alfabetização de crianças;
- ✚ As histórias de vida das alfabetizadoras exercem forte influência nos aspectos de formação continuada e desenvolvimento profissional: problemas pessoais e familiares, ganham destaque nas narrativas.

**Fonte:** Memoriais Biográficos de Formação (2025).

A formação de professores pode ser compreendida como resultante dos múltiplos contextos dos quais as alfabetizadoras participam: as experiências de vida vivenciadas, o contexto do tempo de sua formação inicial, os ciclos formativos da Secretaria de Educação, entre vários outros aspectos. Formação continuada de professoras alfabetizadoras implica uma questão de reafirmar a sua identidade profissional, desvelar as diferentes nuances que acontecem na escola do campo, e por isso, precisa ser compreendida como uma formação que acontece ao longo da vida.

### **Caracterização dos *saberes e fazeres* da prática pedagógica alfabetizadora em classes multisseriadas**

A prática pedagógica alfabetizadora em classes multisseriadas exige saberes e fazeres, que avultam em estratégias que contemplem a heterogeneidade de alunos com diferentes idades e níveis de conhecimento, como por exemplo: o planejamento de atividades diferenciadas, o uso de materiais concretos e jogos para engajar a turma, a aplicação de técnicas de contação de histórias e leitura em voz alta para trabalhar as habilidades de alfabetização, e a integração do currículo com a realidade local, valorizando a cultura e as vivências dos alunos. Neste sentido, questionamos: Quais saberes e fazeres são articulados e mobilizados no cotidiano da prática pedagógica alfabetizadora em classes multisseriadas? A presente Unidade Temática de Análise

tem por objetivo caracterizar os saberes e fazeres são articulados e mobilizados no cotidiano da prática pedagógica alfabetizadora em classes multisseriadas, conforme descritos pelas colaboradoras do estudo.

Minha rotina de alfabetização não é das melhores. Mas eu me esforço para desenvolver uma prática de alfabetização com vistas a particularidade de cada criança. O meu pré-requisito para desenvolver a rotina da alfabetização é observar como as crianças chegam à escola. Sobre as atividades de leitura e escrita que realizo, eu julgo necessário desenvolver uma mediação deste processo de forma atenciosa, com escuta e paciência. Para cada atividade, eu vou auxiliando pausadamente como deve ser operada por elas as atividades. Por exemplo, quando a música trabalha com vogais ou consoantes, eu vou associando a letra com o animal e também o tamanho do animal, também dou a estrutura do animal em forma de imagens para elas aprenderem mais rapidamente, e assim por diante [...]. (*Narrativa sobre os saberes e fazeres da prática pedagógica alfabetizadora em classes multisseriadas, Professora Rosa, 2025*).

É certo que cada criança tem uma cultura própria para aprender ler e escrever. Desde a minha formação, eu tenho levado a sério a rotina colaborativa e que tenha coerência com o que de fato a criança possui. Apesar de ser um trabalho amplo e complexo, eu preciso ser dinâmica. Dessa forma, eu adequo a minha prática para elas aprenderem dando “pistas”, “dicas”, até formar essa aprendizagem de forma completa. [...]. Eu procuro sempre trabalhar atividades diversificadas e, principalmente, envolver a coletividade, pois muitas crianças tem comportamento individualista, acredito que seja pela ausência de educação ou valores que as famílias não repassam em casa. É uma realidade desafiadora, mas não impossível. [...], tenho visto muitos avanços, principalmente quando elas por conta própria sentem-se motivadas a pedir um livro para lê as palavrinhas, interpretar a imagem por sua própria autonomia. Isso é prazeroso, porque me faz observar para planejar em novas atividades que garantem a continuidade dessa motivação e do sistema de construção da linguagem. (*Narrativa sobre os saberes e fazeres da prática pedagógica alfabetizadora em classes multisseriadas, Professora Margarida, 2025*).

A minha classe é mista. Tem crianças com dificuldades de aprendizagem, mas também tem crianças que estão mais desenvolvidas. Outras, estão em processo. Eu trabalho o método fônico, trabalho o letramento, trabalho com as diferentes formas de desenvolvimento da leitura e da escrita dessas crianças. De fato, eu preciso fazer um bom planejamento das minhas atividades propostas, para que estejam alinhadas as condições e situações de cada uma, fator que eu penso ser muito doloroso para nós que trabalhamos com multisseriadas. Na rotina eu trabalho muito com jogos educativos para promover a interação e o conhecimento do conteúdo por meio dialógico e contextualizado. Os gêneros textuais não saem do meu repertório, pois eles estão presentes a todo momento na sociedade e elas precisam produzir textos para o seu cotidiano. (*Narrativa sobre os saberes e fazeres da prática pedagógica alfabetizadora em classes multisseriadas, Professora Hortênsia, 2025*).

Com base nas narrativas tecidas pelas *Professoras Rosa, Margarida e Hortênsia*, notamos um ponto em comum entre elas: o processo de alfabetização requer intensa interação entre professores e alunos. Essa interação se concretiza na *mediação do conhecimento* que é muito importante para conduzir as crianças em processos reflexivos no aprendizado da escrita, que

podem contribuir com o desenvolvimento para que avancem nas etapas mais complexas de apropriação da escrita.

Mediar o processo de alfabetização consiste, segundo Soares (2003, p.24), "[...] numa atividade social praticada por um agente cognitivo que contribua efetivamente no desenvolvimento da cognição de outros indivíduos". Essa atividade, no contexto escolar, é de responsabilidade dos professores a fim de facilitar as aprendizagens dos alunos. Para cumprir as exigências da mediação das aprendizagens os professores precisam organizar as situações de ensino (por meio de atividades) e gerir as relações dos alunos com o conhecimento.

Analisando o relato de Rosa, Margarida e Hortênsia, percebemos que elas destacam a mobilização de seus *saberes e fazeres* em sua prática pedagógica alfabetizadora, a partir do reconhecimento que a alfabetização deve ser um processo mediado e caracterizado pela técnica e reflexão; e não mais a técnica pela técnica; “[...] essa reflexão sobre a técnica e a observação mútua aos sons da fala, seriam a ligação entre os signos ideológicos, palavras, processos de comunicação e interação entre texto, significados e processos de produção [...]”. (Bakhtin, 2003, p.25).

O método de associação entre letras, imagens e estruturas de determinados elementos resulta em uma alfabetização não contextualizada como retratada no relato das Professoras Rosa e Hortênsia. Os métodos associacionismos são aqueles em que a “[...] aprendizagem se dá por um processo de associação de ideias, que vai desde as mais simples às mais complexas [...]” (Mortatti, 2000, p.34). A partir da visão da autora, podemos afirmar que a definição do que é simples ou complexo é resultado de uma concepção adultocêntrica, ancorada na ideia de que para aprender a pessoa precisaria primeiro aprender as ideias mais simples, associadas ao conteúdo ensinado.

As narrativas denotam que a mediação orquestrada mais uma vez por Rosa e Hortênsia, se dá por meio de associações de letras, embora em relatos anteriores afirme privilegiar a variedade de textos que podem favorecer as habilidades de leitura e escrita. Foucambert (1994) sugere um ensino da linguagem escrita contextualizado, uma vez que os incrementos de “[...] habilidades de leitura são desenvolvidas por meio da imersão da escrita e na prática de leitura, não podendo ser ensinadas de maneira isolada e descontextualizada das práticas sociais [...]”. Reiteramos que a atividade do ensino da leitura deve estar baseada em métodos que considerem a necessidade de inserir as crianças em práticas de leitura e escrita contextualizadas, na qual o leitor e o escritor podem compreender a função social da escrita.

Compreendemos a partir das narrativas tecidas pelas professoras, de modo geral, enfatizam o caráter do papel do professor alfabetizador em consistir na criação de possibilidades, promovendo práticas que vão além de uma sala de aula, buscando compreender as dimensões de todo esse processo de alfabetizar, uma prática capaz de formar sujeitos com autonomia e criticidade. A realidade objetiva estimula a internalização de conceitos, valores e significados construídos ao longo da história humana e empregados em seus discursos sociais. (Bakhtin, 2003, p.44).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou que os percursos formativos das professoras alfabetizadoras, compreendidos a partir de suas narrativas, constituem-se como espaços privilegiados de produção de saberes profissionais, nos quais experiências pessoais, trajetórias formativas e práticas pedagógicas se entrelaçam de forma dinâmica. As narrativas revelaram que o desenvolvimento profissional docente não se dá de maneira linear ou apenas por meio de formações institucionais, mas é construído continuamente no cotidiano escolar, nas relações estabelecidas com os alunos, com os pares e com os contextos socioculturais em que a prática alfabetizadora se realiza.

As práticas pedagógicas alfabetizadoras analisadas mostraram-se profundamente marcadas pelas histórias de vida e pelos sentidos atribuídos pelas docentes à sua profissão, evidenciando que ensinar a ler e escrever envolve dimensões técnicas, éticas, afetivas e políticas. Nesse sentido, a escuta sensível das narrativas permitiu compreender como as professoras ressignificam saberes, enfrentam desafios e constroem estratégias pedagógicas coerentes com as realidades de seus alunos, fortalecendo a compreensão da docência como prática reflexiva e situada.

Por fim, ao valorizar as narrativas (auto)biográficas como dispositivo formativo e investigativo, este artigo reafirma a importância de pesquisas que reconheçam os professores como sujeitos de saber e de experiência. Conclui-se que os processos de desenvolvimento profissional docente, especialmente no campo da alfabetização, ganham densidade quando ancorados na reflexão sobre os próprios percursos formativos e práticas pedagógicas, contribuindo para a construção de uma formação docente mais humana, crítica e contextualizada.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRAGANÇA, I. F. de S. Formação docente na escola e na universidade: contribuições das narrativas (auto) biográficas. **Educação em Revista**. v.37, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469832746> Acesso em. 04.mai. 2025.
- DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Editora Porto, 2001.
- FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, M. (Orgs). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994, p. 157.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 40 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FURLLAN, M; HEAGREAVES, A. A. **Teacher development and educational charge**. London: Falmer Press, 1992.
- HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (org.). Vidas de professores. 2. ed. Lisboa: Porto, 2010.
- MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**. Ed: UNESP, Brasília: MEC/INEP/CONPED, 2000.
- PASSEGGI, Maria. da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 93-113, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i44.8018 . Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018> . Acesso em: 26 mar. 2024.
- RAMALHO, B.; NUÑEZ, GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulinas, 2003.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo, Contexto, 2003.
- SOUZA, E. C de. **Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva interpretativa e política de sentido**. In: Revista do Centro de Educação – UFSM. Santa Maria | v. 39, n. 1, jan./abr. 2014, p. 39-50. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644411344> Acesso em. 13.ago.2025.