

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Hellen de Prá da Rosa

**PROCESSOS FORMATIVOS EM CONTEXTOS EMERGENTES:
PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E O CICLO DE
ALFABETIZAÇÃO**

Santa Maria, RS
2021

Hellen de Prá da Rosa

**PROCESSOS FORMATIVOS EM CONTEXTOS EMERGENTES:
PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Profa. Dra. Doris Pires Vargas Bolzan

Santa Maria, RS
2021

Rosa, Hellen de Prá da
Processos formativos em contextos emergentes:
professoras alfabetizadoras e o ciclo de alfabetização /
Hellen de Prá da Rosa.- 2021.
182 p.; 30 cm

Orientadora: Doris Pires Vargas Bolzan
Coorientadora: Ana Carla Hollweg Powaczuk
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2021

1. Alfabetização 2. Ciclo de Alfabetização 3. Processos
Formativos 4. Formação Continuada 5. Contextos Emergentes
I. Bolzan, Doris Pires Vargas II. Powaczuk, Ana Carla
Hollweg III. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, HELLEN DE PRÁ DA ROSA, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Hellen de Prá da Rosa

**PROCESSOS FORMATIVOS EM CONTEXTOS EMERGENTES: PROFESSORAS
ALFABETIZADORAS E O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Educação**.

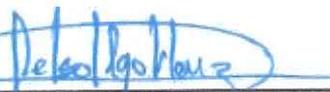
Aprovada em 11 de fevereiro de 2021:



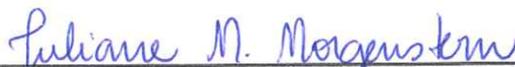
Doris Pires Vargas Bolzan, Dra. (UFSM) – Videoconferência
(Presidente/Orientadora)



Ana Carla Hollweg Powaczuk, Dra. (UFSM) – Videoconferência
(Coorientadora)



Celso Ilgo Henz, Dr. (UFSM) – Videoconferência



Juliane Marschall Morgenstern, Dra. (UFN) – Videoconferência

Santa Maria, RS, Brasil
2021

AGRADECIMENTOS

*Eles dizem que se você sonhar com algo mais de uma vez, com certeza vai se tornar realidade.
(Lewis Carroll).*

Finalizar esse ciclo é alcançar um grande sonho, aprendizagem, tendo como alicerce a contribuição e o apoio de pessoas que marcaram minha trajetória. Concluir esta etapa em meio a uma pandemia não foi fácil, exigiu novas adaptações, como consequência da rotina diferenciada. À vista disso, muitas pessoas fizeram parte do percurso desta dissertação e merecem meu agradecimento.

Agradeço primeiramente a Deus pela vida, por me fortalecer e guiar meus caminhos.

Aos meus pais, Marcelo e Viviane, e aos meus irmãos, Ketlen e Marcelo, que, não só neste momento, mas ao longo de toda a minha vida, estiveram comigo, ao meu lado, fornecendo apoio, compreensão e estímulo, incentivando nas horas difíceis.

Ao meu namorado, Luzardo, pela compreensão, carinho e paciência.

Aos meus familiares, que acompanharam diariamente a escrita deste trabalho, pelo incentivo nas palavras, preocupação, paciência e carinho sempre presentes, compreendendo minha ausência.

À professora Doris, minha querida orientadora, por ter me acolhido em seu grupo, pelos ensinamentos, compartilhamentos, paciência e compreensão em meio aos desafios deste ano.

Às minhas colegas do GPFOPE, pelas trocas, companheirismo e auxílio.

À Jordana, pelas leituras, parceria, compartilhamentos, e, principalmente, pela amizade que constituímos, iniciada na vida acadêmica e levada sempre comigo.

Às minhas queridas colegas de trabalho, Simone e Tanandra, pela compreensão, carinho e palavras de apoio.

Às professoras/calaboradoras, por aceitarem contribuir com este estudo, compartilhando suas vivências e angústias, que auxiliaram na ampliação dos meus conhecimentos.

Aos professores(as) da banca examinadora, pelo compartilhamento de conhecimentos, auxiliando no aperfeiçoamento deste trabalho.

Enfim, aos demais que não estão aqui citados, mas que, de alguma forma, fizeram-se presentes em minha vida.

*Depois que se diz uma coisa, ela está dita, e você
tem de arcar com as consequências.*

(Lewis Carroll)

RESUMO

PROCESSOS FORMATIVOS EM CONTEXTOS EMERGENTES: PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

AUTORA: Hellen de Prá da Rosa
ORIENTADORA: Doris Pires Vargas Bolzan
COORDINADORA: Ana Carla Hollweg Powaczuk

Este estudo foi desenvolvido no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado à Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, na Universidade Federal de Santa Maria/RS. Objetivamos compreender como os contextos emergentes implicam na formação continuada e no trabalho pedagógico das professoras/alfabetizadoras. Como objetivos específicos elencamos: conhecer a forma na qual os contextos emergentes são abordados nos processos formativos de professoras/alfabetizadoras; identificar as vivências formativas das professoras/alfabetizadoras e sua implicação no trabalho pedagógico em contextos emergentes; reconhecer as concepções de professoras/alfabetizadoras sobre os contextos emergentes a partir da organização do trabalho pedagógico. Neste estudo, buscamos responder como os contextos emergentes implicam na formação continuada e no trabalho pedagógico das professoras/alfabetizadoras. A fim de conhecer os estudos desenvolvidos acerca da temática, fizemos o levantamento dos trabalhos realizados entre 2015 e 2019, que possibilitaram entender o viés dos estudos, contribuindo para construção da investigação. Para a elaboração da tessitura teórica e metodológica nos subsidiamos em estudos de Bauer e Gaskell (2002), Bolzan (2002, 2006, 2010, 2016, 2017), Connelly e Clandinin (1995), Fernandes (2009), Freitas (1998, 2002, 2010), Ferreiro (2002, 2011), Ferreiro e Teberosky (1999), Mortatti (2004, 2006, 2011), Imbernón (2009, 2010), Soares (2004, 2012) e Vygotski (1993, 1994, 1996). Como abordagem metodológica, utilizamos o estudo qualitativo, fundamentado pela perspectiva sociocultural, por meio da realização de entrevistas narrativas com professoras da rede municipal e estadual de Santa Maria/RS, que atuam no ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano). Com base neste estudo, foi possível compreender quais contextos emergem na atuação docente e como esses implicam na busca por espaços formativos e na (re)significação da prática pedagógica. A interpretação dos achados da pesquisa possibilitou identificar que as professoras destacam os espaços de formação continuada como essenciais, pois propiciam interações contribuindo para o compartilhamento, bem como pensar o fazer docente e a organização de práticas pedagógicas com enfoque na leitura e na escrita. Destacamos também a recorrência acerca das atividades formativas, sendo essas constituídas como vivências que possibilitam a construção de novos significados e reflexões acerca das demandas do cotidiano escolar, problematizando aspectos que refletem as transformações que tecem as políticas e a sociedade globalizada.

Palavras-chave: Alfabetização. Ciclo de Alfabetização. Processos Formativos. Formação Continuada. Contextos Emergentes.

ABSTRACT

TRAINING PROCESSES IN EMERGING CONTEXTS: LITERACY TEACHERS AND THE LITERACY CYCLE

AUTHOR: Hellen de Prá da Rosa
SUPERVISOR: Doris Pires Vargas Bolzan
CO-SUPERVISOR: Ana Carla Hollweg Powaczuk

This study was developed in the Master's Course of the Graduation Program in Education, linked with the line of Research Training, Knowledge and Professional Development at Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). The goal is to comprehend how emerging contexts imply the continuing education and pedagogical work by educators and literacy teachers. As main objectives we elected: acknowledge how emerging contexts are addressed in the formation process of educators and literacy teachers; identify the formative life experiences of teachers and the implications on their pedagogical work in emerging contexts; recognize the teachers' conception about emerging contexts from the organization of pedagogical labor. In this study, we aim to respond "how the emerging contexts imply the continuing education and the pedagogical labor of educators and literacy teachers?" For the purpose of acknowledging the studies regarding this theme, we surveyed works done from 2015-2019, which allowed us to understand the bias of the productions, contributing to the investigation process. To elaborate the theoretical and methodological basis, we analysed the studies of Bauer and Gaskell (2002), Bolzan (2002, 2006, 2010, 2016, 2017), Connelly and Clandinin (1995), Fernandes (2009), Freitas (1998, 2002, 2010), Ferreiro (2002, 2011), Ferreiro and Teberosky (1999), Mortatti (2004, 2006, 2011), Imbernón (2009, 2010), Soares (2004, 2012), Vygotski (1993, 1994, 1996). The approach method was a qualitative survey, based on a sociocultural perspective, in which were performed interviews with teachers from municipal and state schools at Santa Maria/RS, who perform with literacy teaching (*1^o, 2^o, 3^o ano*). Based on this research, it was possible to comprehend which contexts emerge in the teaching practices and how they imply the search for formative spaces and the meaning of pedagogical practices. The interpretation of the research material allowed us to identify that teachers accent the spaces of continuing education as essential, because they foster interaction, contributing for sharing as well as the act of thinking about the teaching practices and the organization of pedagogical practices focused on reading and writing. We also highlight the recurrence regarding the formation activities, which are labeled as living experiences that allow the construction of new meanings and reflections about the daily schools' demands, putting on a different perspective the aspects which reflect the changes that weave the politics and globalised society.

Keywords: Literacy; Literacy Cycle; Formative Processes; Continued Education; Emerging Contexts.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Síntese dos tópicos guias | 53 |
| Figura 2 – Síntese do processo de categorização dos achados da pesquisa | 56 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Panorama do levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) | 25 |
| Quadro 2 – Teses e Dissertações selecionadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) | 26 |
| Quadro 3 – Síntese do perfil das professoras alfabetizadoras, colaboradores do estudo..... | 50 |
| Quadro 3 – Síntese do perfil das professoras alfabetizadoras, colaboradores do estudo..... | 51 |
| Quadro 4 – Quadro interpretativo..... | 55 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-------------|---|
| ANA | Avaliação Nacional de Alfabetização |
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAD | Circuito de Atividades Diversificadas |
| CBA | Ciclo Básico de Alfabetização |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CRE | Coordenadoria Regional de Educação |
| DCNs | Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica |
| EE | Escola Estadual |
| EMEF | Escola Municipal de Ensino Fundamental |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| GPFOPE | Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas |
| Educativas: | educação básica e superior |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| MOVA | Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PNA | Plano Nacional de Alfabetização |
| PNAIC | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PUC | Pontifícia Universidade Católica |
| RS | Rio Grande do Sul |
| SAEB | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| SMED | Secretaria de Município da Educação de Santa Maria |
| TCC | Trabalho de Conclusão de Curso |
| UFSM | Universidade Federal de Santa Maria |
| UNILASALLE | Universidade La Salle |
| UNINOVE | Universidade Nove de Julho |
| UNIOESTE | Universidade Estadual do Oeste do Paraná |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|--|------------|
| 1 | CAMINHOS PERCORRIDOS: O ENTRELAÇAMENTO DA TRAJETÓRIA PESSOAL, ACADÊMICA E PROFISSIONAL NA CONSTITUIÇÃO DO SER PESQUISADORA..... | 12 |
| 2 | CAMINHOS PERCORRIDOS NO DESENVOLVIMENTO DE PESQUISAS DA TEMÁTICA ESTUDADA | 24 |
| 3 | NOVOS SENTIDOS NA CONSTRUÇÃO DO PERCURSO INVESTIGATIVO: (RE)PENSAR E (RE)SIGNIFICAR AS SUBJETIVIDADES | 40 |
| 3.1 | TEMÁTICA..... | 41 |
| 3.2 | PROBLEMA DE PESQUISA..... | 41 |
| 3.3 | OBJETIVOS DA PESQUISA | 41 |
| 3.3.1 | Objetivo Geral | 41 |
| 3.3.2 | Objetivos Específicos..... | 42 |
| 3.4 | ABORDAGEM METODOLÓGICA | 42 |
| 3.5 | O CONTEXTO E COLABORADORES DA PESQUISA..... | 47 |
| 3.5.1 | O contexto da pesquisa | 47 |
| 3.5.2 | As colaboradoras da pesquisa..... | 48 |
| 3.6 | INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA..... | 51 |
| 3.6.1 | A entrevista narrativa | 51 |
| 3.6.2 | O processo de categorização e interpretação dos achados..... | 54 |
| 4 | TESSITURA TEÓRICA: ENTRELAÇANDO E TECENDO OS FIOS DO ESTUDO..... | 58 |
| 4.1 | O CAMINHAR DA ALFABETIZAÇÃO: UM POUCO DA HISTÓRIA NO CONTEXTO BRASILEIRO | 59 |
| 4.2 | O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: IMPLICAÇÕES NA IMPLEMENTAÇÃO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO | 71 |
| 4.3 | CONTEXTOS EMERGENTES E A FORMAÇÃO CONTINUADA: OS DESAFIOS E AS EXIGÊNCIAS NA ATUAÇÃO DOCENTE | 77 |
| 5 | TESSITURA INTERPRETATIVA: OS PROCESSOS FORMATIVOS E OS CONTEXTOS EMERGENTES | 86 |
| 5.1 | PROCESSOS FORMATIVOS | 87 |
| 5.1.1 | Trajetórias: vivências profissionais e formativas..... | 91 |
| 5.1.2 | Formação Continuada: vivências e desafios | 112 |
| 5.2 | DOCÊNCIA..... | 125 |
| 5.2.1 | Trabalho Pedagógico | 127 |
| 5.2.2 | Ciclo de Alfabetização..... | 149 |
| 6 | (IN) CONCLUSÕES..... | 154 |
| | REFERÊNCIAS | 160 |
| | APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA..... | 170 |
| | APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO I | 172 |
| | APÊNDICE C – CARTA DE APRESENTAÇÃO II | 174 |
| | APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO I..... | 176 |
| | APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO II..... | 178 |
| | APÊNDICE F – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE I | 180 |
| | APÊNDICE G – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE II..... | 182 |

1 CAMINHOS PERCORRIDOS: O ENTRELAÇAMENTO DA TRAJETÓRIA PESSOAL, ACADÊMICA E PROFISSIONAL NA CONSTITUIÇÃO DO SER PESQUISADORA

*Quando acordei hoje de manhã, eu sabia quem eu era,
mas acho que já mudei muitas vezes desde então.
(Lewis Carroll).*

As palavras de Lewis Carroll (2018), da obra *Alice no País das Maravilhas*, auxiliam-me na abertura deste capítulo, pois remetem às mudanças que venho enfrentando diariamente na constituição de minha¹ trajetória. Por meio delas busco, nestas linhas iniciais, rememorar os caminhos por mim percorridos, explicitando aspectos que contribuíram e me instigaram a pensar este estudo, motivando-me a continuar a pesquisa e o estudo no campo da educação.

São os caminhos por nós percorridos que nos fazem refletir sobre os fatos, bem como nos auxiliam a (re)pensar os obstáculos encontrados. Isso implica afirmar que a minha constituição como pesquisadora se assemelha ao caminho de Alice para chegar ao País das Maravilhas, principalmente ao me deparar com acontecimentos que me fizeram refletir sobre o sentido de ser pesquisadora, de conciliar a prática pedagógica com a pesquisa. Portanto, convido-lhes a conhecer um pouco mais sobre essa trajetória, com tantas incertezas, alegrias, encontros e desencontros, mas com a finalidade de me constituir professora e pesquisadora.

Busco narrar os acontecimentos que marcaram minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, na constituição dos sentidos e significados atribuídos ao ser professora e pesquisadora, pois “ao narrarmos aprendemos a nos mover para trás (retrospectivamente) e para frente (prospectivamente) entre o pessoal e o social, simultaneamente pensando sobre o passado, o presente e o futuro” (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 31). Remeto-me a um passado nem tão distante, recordando lembranças que me levaram a refletir sobre quem eu fui, sou e serei, nessa constante transformação social, cultural e histórica.

Meus estudos iniciaram aos quatro anos na Escola Municipal de Educação Infantil Leôncio José do Nascimento, em Rosário do Sul, sendo esse meu primeiro contato com colegas e professoras, vivenciando novas possibilidades e desafiando

¹ Desenvolvemos a escrita no singular quando se trata da trajetória pessoal e profissional, sendo ela no plural quando se trata das elaborações construídas colaborativamente.

minhas inseguranças. Nesse espaço, encantei-me profundamente com aquelas mulheres, professoras, que passaram a fazer parte da minha vida diariamente, fora do ambiente familiar, e que despertaram em mim o gosto por aprender e a comemorar meus progressos. Foi nesse ambiente que comecei a admirar a profissão docente, em função do carinho, atenção e dedicação delas comigo e com meus colegas.

Depois de concluir o último ano na pré-escola, no ano 2000, iniciei meu percurso no ensino fundamental, na Escola Estadual de Ensino Médio Padre Ângelo Bartelle, no qual permaneci por longos oito anos. Por que me refiro a esses anos como longos? Porque nessa etapa presenciei o encantamento e o desencantamento pelas professoras, visto que nesse período as vivências foram das mais variadas. Toda criança/adolescente, em algum momento, busca sentidos em seus aprendizados, nos conteúdos estudados, na tentativa de relacioná-los com o cotidiano, com as experiências do dia a dia. Comigo não foi diferente! Esses questionamentos me fizeram perceber que o sentido atribuído ao que é aprendido ocorre conforme determinado assunto é abordado, de acordo com as relações estabelecidas com o ambiente sociocultural.

Ao final do oitavo ano, no ensino fundamental, deparei-me com uma decisão que, certamente, alteraria meus caminhos. Ser professora perpassou meus desejos desde muito cedo, nas brincadeiras com um pequeno quadro negro e giz quando assumia a responsabilidade, juntamente com duas amigas, de ficar no recreio da escola incentivando os menores à leitura, ou até mesmo quando auxiliava minha irmã nos estudos em casa. Porém, o ingresso nessa profissão manifestou-se por meio do incentivo dos meus pais, que me matricularam no Curso Normal em 2009.

Ingressar no Curso Normal, finalizado em 2012, possibilitou-me vivenciar diversas situações no ambiente escolar, tanto como aluna, quanto como professora em formação. Por meio dessas oportunidades, atuei em diferentes turmas de educação infantil e anos iniciais, vivenciando diferentes realidades. Dentre tantas turmas, algumas em especial me despertaram curiosidade, encantamento e o interesse em aprofundar o conhecimento acerca do desenvolvimento infantil e do ensinar e do aprender, principalmente do ler e do escrever no processo de alfabetização.

No decorrer do curso Normal deparei-me inicialmente com discussões relacionadas à organização do sistema de ensino pelo regime seriado e à transição para a proposta de ciclo. Ao longo das discussões, as professoras/formadoras nos

apresentaram a proposta do ciclo, destacando seu surgimento com o intuito de abolir a reprovação, especificamente nos três primeiros anos do ensino fundamental. Diante desse contexto, surgiram questionamentos acerca das mudanças que se fizeram necessárias para a implementação e a nova organização no ambiente escolar.

Para concluir o Curso Normal eu optei por realizar o estágio final em uma turma de 1º ano, mesmo sabendo que essa experiência seria um grande desafio. O ato de decidir realizar a prática especificamente nesse ano, levou-me a pensar acerca do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita: é fundamental sair alfabetizado do 1º ano? Conseguiria suprir as expectativas esperadas nesse processo de construção da leitura e da escrita? Como valorizar as experiências das crianças a partir do contexto sociocultural, tornando a aprendizagem significativa?

Assim, decidi embarcar nessa nova experiência, desafiando-me nesse percurso da minha caminhada formativa. A partir dessa vivência, passei a constituir minha identidade docente, desfrutando da possibilidade de acompanhar as descobertas, curiosidades e as relações que as crianças estabeleciam com a leitura e a escrita. Foi um desafio mágico e encantador, que vem transpassando minha trajetória e sustentando os estudos relacionados à alfabetização.

Ao concluir o Curso Normal, deparei-me com novos questionamentos que me levaram a pensar os rumos a serem dados aos meus estudos. Com isso, prestei vestibular para a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Em 2013, após ser aprovada, mudei-me para Santa Maria, ingressando no curso de Pedagogia, no período diurno. Nessa nova etapa, vivenciei muitos desafios e obstáculos que, por muitas vezes, fizeram-me pensar em desistir, mas também contribuíram para meu amadurecimento.

No decorrer do curso de Pedagogia (2013-2017) participei de diferentes discussões sobre a alfabetização. Essas me instigaram e auxiliaram nos estudos teóricos, bem como nas reflexões acerca da organização escolar, principalmente no que se referia ao período destinado ao processo de construção da leitura e da escrita, e às lacunas na continuidade da aprendizagem. Também passei a conhecer mais a respeito dos programas de governo, como *Mais Educação*, *Pró-Letramento*, *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC), que tinham como enfoque propostas relacionadas à alfabetização, a fim de melhorar a qualidade de ensino e diminuir os índices de analfabetismo no país.

Diante de minhas inquietações, logo no primeiro semestre, as circunstâncias me levaram ao Grupo de Pesquisa intitulado *Formação de Professoras e Práticas Educativas* – GPFOPE, no qual me inseri como bolsista e permaneço até os dias de hoje. O grupo sempre me possibilitou vincular a prática vivenciada na escola aos estudos teóricos desenvolvidos acerca da alfabetização. Durante minha permanência no GPFOPE como bolsista, participei de dois projetos: *Aprendizagem da Docência: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior*, e *Cultura Escrita: saberes e fazeres docentes em construção*. Sendo discussão desse último questões específicas de leitura e escrita, tendo como proposta desenvolver um trabalho conjunto com as professoras que atuavam na rede de ensino fundamental.

Atualmente estou vinculada ao projeto *Docência e Processos Formativos: estudantes e professores em contextos emergentes*², que busca aprofundar a compreensão relativa à docência dos professores em formação continuada na educação básica. Sendo, portanto, o estudo aqui presente, relacionado ao meu vínculo com esse projeto, no que tange ao entendimento da construção da docência em contextos emergentes a partir dos processos formativos vivenciados (BOLZAN, 2016). Da mesma forma, estou vinculada ao projeto *Cultura Escrita: construções metodológicas sobre o ler e o escrever*, que visa desenvolver propostas didático-pedagógicas no intuito de qualificar as práticas de leitura e de escrita na educação infantil e nos anos iniciais (BOLZAN, 2017).

Foi a participação no projeto *Cultura Escrita* que me proporcionou ministrar oficinas sobre leitura e escrita no *Programa Mais Educação* em uma escola municipal, junto a outras bolsistas do grupo. Ocasões nas quais trabalhávamos com a proposta de Circuito de Atividades Diversificadas (CAD). Com base nos circuitos, elaborávamos atividades de leitura e escrita, partindo da realidade, dos interesses e das potencialidades dos estudantes. Essa experiência foi muito positiva, pois a partir dela tive a oportunidade de aprofundar conhecimentos sobre a área da alfabetização, assim como planejar atividades para os circuitos e refletir sobre a dimensão do trabalho realizado pelas professoras da rede de ensino fundamental.

Nesse mesmo projeto eram realizadas reuniões propostas pelo grupo, divididas em dois momentos durante o mês: reuniões internas e externas. Nas reuniões internas

² Contextos emergentes são as demandas que acompanham o professor/alfabetizador no contexto educativo, no qual são compreendidos os desafios que se fazem presente na contemporaneidade, por exigir novos modos de ser e estar no âmbito profissional (CHARLOT, 2013).

discutíamos leituras e concepções, aprofundando teoricamente estudos sobre a leitura e a escrita. Nas reuniões externas o enfoque também foi o de aprofundar os estudos teóricos, porém havia momentos nos quais as professoras poderiam relatar as suas experiências em sala de aula, os seus anseios e suas dúvidas. Participar dessas reuniões possibilitou um aprofundamento teórico acerca das questões de leitura e escrita; demandas que influenciaram na minha trajetória formativa e na forma como compreendo esse processo uma vez que, a partir das reuniões, consegui, mesmo que minimamente, observar elementos presentes em sala de aula, por meio do relato das professoras.

Logo após passar por todas as disciplinas que compõem o currículo do curso, no oitavo semestre, encontrei-me com a inserção no estágio curricular, da mesma forma que com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Por estar em contato com a temática da alfabetização, presente no meu percurso formativo, escolhi realizar o estágio curricular no 1º ano do ensino fundamental, tendo também como enfoque no TCC o processo de construção do ler e do escrever.

A temática abordada no TCC³ (ROSA, 2017) decorre das vivências e discussões que permearam minha formação docente. Desse modo, o enfoque recai na leitura e escrita no Ciclo de Alfabetização, atualmente composto pelos três primeiros anos do ensino fundamental, buscando compreender as concepções das professoras acerca do processo de leitura e de escrita no Ciclo de Alfabetização⁴, tal qual reconhecer as ideias das professoras sobre o Ciclo de Alfabetização e sua relação com o processo de leitura e de escrita. Para a elaboração dessa pesquisa foram realizados estudos teóricos, como também entrevistas com professoras que atuavam em turmas do Ciclo de Alfabetização, com o objetivo de compreender as concepções das mesmas sobre a leitura e a escrita, e como essas implicavam na atuação em sala de aula.

Com base nos achados da pesquisa, observamos que duas das três professoras entrevistadas desconheciam a proposta do Ciclo de Alfabetização, inclusive salientaram que a escola na qual atuavam não compreendia esse processo como ininterrupto, destacando que os alunos deveriam estar alfabetizados no 1º ano.

³ Trabalho de Conclusão de Curso intitulado *Ciclo de Alfabetização: concepções de professoras sobre o processo de leitura e escrita*.

⁴ Utilizamos o termo ciclo de alfabetização, adotado nos cadernos de formação do PNAIC (2012), para denominar o período composto pelos três primeiros anos do ensino fundamental.

Esse dado nos intrigou, pois espaços de formação continuada foram proporcionados por meio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC⁵, com o intuito do compartilhamento do trabalho desenvolvido por alfabetizadoras e a discussão acerca de mudanças necessárias no processo educativo para respeitar o tempo das crianças.

Alicerçada nessas vivências, observo novos questionamentos, agora envolvendo o papel da gestão pedagógica no processo de alfabetização: qual a relação dos professores e da gestão pedagógica? Qual o papel da gestão pedagógica no processo de alfabetização dos alunos? A equipe diretiva e a gestão pedagógica conhecem e entendem o Ciclo de Alfabetização? Como a gestão pedagógica pode auxiliar na compreensão da proposta do Ciclo de Alfabetização por parte destes professores? Quais estratégias podem ser pensadas pela equipe diretiva e pela gestão pedagógica a fim de promover momentos de discussões entre os professores em relação à proposta? Esses questionamentos me levaram a cursar a Especialização em Gestão Educacional (2017-2018) na UFSM. O estudo monográfico intitulou-se *Concepções Docentes e a Gestão Escolar na perspectiva do Ciclo de Alfabetização*, e teve como objetivo compreender as concepções das professoras e da equipe diretiva sobre a gestão pedagógica no Ciclo de Alfabetização e sua repercussão nas formas de organização desta proposta no contexto escolar (ROSA, 2018).

Em decorrência do estudo monográfico, elaborado na especialização, por meio dos fatos narrados pelas alfabetizadoras, compreendemos o papel que a gestão desenvolve no Ciclo de Alfabetização, tal como o trabalho compartilhado com as professoras. Além disso, manifestaram-se novos aspectos que foram evidenciados nas narrativas, por meio das demandas encontradas pelas alfabetizadoras na efetivação da proposta do ciclo, de modo a assegurar a continuidade no processo de aprendizagem. Ademais, surgiram vários elementos acerca da proposta do Ciclo de Alfabetização: planejamento compartilhado, espaço de troca de experiências, acesso à tecnologia na escola, inclusão, progressão continuada, defasagem da aprendizagem de um ano para o outro, trabalho pedagógico e a formação continuada.

⁵ É um programa, criado em 2012, instituído pelo Governo Federal em parceria com estados, municípios e universidades, para atender a meta 5 do PNE, que tem como objetivo alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano, visando oferecer formação continuada aos professores alfabetizadores (BRASIL, 2015).

As particularidades mencionadas nas narrativas nos levaram a refletir acerca da formação das alfabetizadoras, especificamente a formação continuada. Com isso, surgiram reflexões a respeito da maneira como ocorrem essas formações: o interesse por elas parte das professoras ou da escola? Elas buscam proporcionar momentos de compartilhamento de experiências acerca da alfabetização? Quais as motivações para o processo de autoformação?⁶

Atualmente, exercendo a função de professora regente em uma escola da rede privada de ensino, em uma turma de quarto ano, observo a formação continuada como complexa, pois requer tempo, interesse e disponibilidade. Estar na rede de ensino e conciliar a formação continuada são demandas que exigem desafios diários por parte do professor, em uma busca constante de outros/novos/diferentes saberes. No entanto, estar disponível para momentos de formação continuada, muitas vezes, não depende somente do docente. Em inúmeras ocasiões, ele se vê impossibilitado em decorrência dos meios externos, como a falta de tempo para atividades pessoais e profissionais, resultante das exigências de funções assumidas nos espaços escolares, assim como os turnos de atuação.

A formação inicial apresenta diferentes lacunas, não sendo, na maioria das vezes, bem sucedida, distante de atender às necessidades de atuação profissional. Tendo em vista os desafios encontrados no exercício da docência na contemporaneidade, e as peculiaridades e especificidades da educação, faz-se necessário que o docente esteja constantemente em busca de autoformação, a fim de entender os desafios do contexto escolar e contribuir na aprendizagem dos alunos.

Cada vez mais os desafios encontrados no contexto escolar se multiplicam, considerando as gerações de alunos interativos, críticos, inquietos e imersos nos meios tecnológicos. Os estudantes do século XXI estão inseridos em um mundo que constantemente perpassa transformações, e no qual eles estão cada vez mais mergulhados em um número sem fim de informações. Esse novo perfil de estudante e de escola exige que o docente se desacomode, a fim de atender à multiplicidade de demandas emergentes no contexto educacional, para isso buscando subsídios na formação continuada, adequando sua formação às transformações. Desse modo, “os contextos sociais e educativos que condicionam todo o ato social e, portanto, a formação, mudaram muito” (IMBERNÓN, 2009, p.8), sendo necessário ter uma visão

⁶ A *autoformação* é um processo no qual os professores são responsáveis pela sua própria formação (ISAIA, 2006).

global das necessidades da escola, aprofundando seus conhecimentos sobre as especificidades educacionais, essencialmente nos aspectos que se referem ao Ciclo de Alfabetização.

São esses aspectos que fazem com que a realidade escolar esteja tão distante dos interesses e das individualidades dos alunos, havendo uma disparidade do perfil de aluno do século XXI, e a sistemática da escola ainda com intensas características do século XX. Portanto, o profissional que busca se aprimorar continuamente, da mesma forma que desenvolver suas competências, tende a mostrar qualidade no ensino e novas transformações, enfocando no aluno como protagonista de sua aprendizagem.

Quando refletimos sobre o aluno ingressante no Ciclo de Alfabetização, precisamos compreendê-lo como sujeito constantemente em contato com o mundo letrado, que acessa, desde muito pequeno, espaços que incentivam e exploram a leitura e a escrita. Desse modo, “ensinar sempre foi difícil, mas nos dias de hoje passou a ser ainda mais difícil” (IMBERNÓN, 2009, p. 90), pois para acompanhar o ritmo do novo mundo, o docente precisa estar sempre aprendendo e se adaptando para seguir esta realidade. Assim, o professor se transforma em mediador do conhecimento, ultrapassa o papel de mero transmissor, motiva os alunos e os mantém interessados.

Tendo em vista os diversos desafios encontrados pelos docentes da educação básica, o Plano Nacional de Educação (PNE) aborda na meta 16 “garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2015a, p. 277). Dessa forma, compreendemos que proporcionar meios de discussões e formação continuada às professoras alfabetizadoras possibilita a reflexão acerca das demandas presentes no cenário educacional, e da complexidade desse processo, que requer atenção, planejamento e dedicação.

A escola, portanto, desempenha vários e novos papéis na sociedade contemporânea, sendo um campo de constante transformação. Desse modo, a professora alfabetizadora precisa estar preparada para os novos e crescentes desafios dessa geração, tornando-se mais qualificada para ponderar todos os aspectos pedagógicos com a finalidade de sanar as dificuldades e instalar mudanças significativas em toda a comunidade escolar. Nesse sentido, o estudo aqui proposto se estabelece pela necessidade de proporcionar maior destaque à temática da

formação continuada, principalmente pelas transformações constantes que ocorrem no contexto escolar e que o tornam cada vez mais complexo, exigindo do professor maior envolvimento com sua prática, sua formação e construção teórica, buscando soluções para os problemas encontrados no transcorrer da sua atuação no campo profissional. Portanto, o desenvolvimento desta pesquisa justifica-se pela possibilidade de evidenciar aspectos que poderão contribuir para a qualificação da formação continuada do docente e o desenvolvimento profissional de professoras/alfabetizadoras, especialmente ao focar os contextos emergentes, que demandam novas configurações para a Educação Básica, e o próprio trabalho docente neste nível de ensino.

Finalizo esta apresentação expressando que me lançar nesse movimento de recordar e (re)significar minha trajetória é um ato (in)consciente de transformação, no qual me constituo e me permito construir novos saberes. Além disso, fez-me olhar para o processo de ensino e aprendizagem de forma diferente, pois precisei, primeiramente, olhar para dentro de mim, observando as experiências que me foram transformando e deixando marcas nas escolhas que foram e ainda são realizadas.

Desde o início da trajetória perpasssei novos espaços, convivi com diferentes pessoas e experienciei distintas situações proporcionadas pelo ambiente escolar. Aspectos que contribuíram para que pudesse observar o caminhar, constituindo as experiências não como as mesmas, mas como novas vivências. Desse modo, o caminho percorrido não tem o mesmo sentido, pois, ao recordar, elaborei novos significados, que me tornaram hoje outra pessoa.

Nesse recordar/reconstruir/(re)significar vou fazendo-me e refazendo em um movimento dialógico, buscando “sentidos que não existiam antes, ou que talvez existissem, mas adormecidos-desconhecidos, me movem do lugar e algo transcende” (CHAUTZ, 2015, p.153). Ao viver-rememorar todos esses aspectos de minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, realizo o exercício mental de refletir sobre os caminhos que me fizeram chegar hoje onde estou, ao ocupar o lugar que tanto almejei, mesmo que por vezes inconscientemente.

A apresentação deste trabalho se organiza a partir dos seguintes capítulos: (1) Caminhos percorridos: o entrelaçamento da trajetória pessoal, acadêmica e profissional na constituição do ser pesquisadora; (2) Caminhos percorridos no desenvolvimento de pesquisas da temática estudada; (3) Novos sentidos na construção do percurso investigativo: (re)pensar e (re)significar as subjetividades; (4)

Tessitura teórica: entrelaçando e tecendo os fios do estudo; (5) “Tessitura interpretativa: os processos formativos e os contextos emergentes”.

No primeiro capítulo, “Caminhos percorridos: o entrelaçamento da trajetória pessoal, acadêmica e profissional na constituição do ser pesquisadora”, discorro sobre os aspectos que influenciaram na escolha pela temática de pesquisa, bem como, minha trajetória pessoal e acadêmica. No segundo capítulo, “Caminhos percorridos no desenvolvimento de pesquisas da temática estudada”, apresentamos o mapeamento dos estudos que se aproximam da temática, desenvolvidos entre 2015 e 2019, buscando conhecer as produções e suas contribuições para a área da educação. No terceiro capítulo, “Novos sentidos na construção do percurso investigativo: (re)pensar e (re)significar as subjetividades”, apresentamos o tema, problema e os objetivos propostos. Também, discorreremos sobre a que embasa este estudo, bem como o contexto e os colaboradores.

O quarto capítulo, “Tessitura teórica: entrelaçando e tecendo os fios do estudo”, iniciando com sua primeira seção, intitulada “O caminhar da alfabetização: um pouco da história no contexto brasileiro”, é destinado aos referenciais teóricos que sustentam o estudo. Nele, apresentamos também, apresentamos uma breve contextualização dos aspectos que marcaram a trajetória da alfabetização. Em “O ensino fundamental de nove anos: implicações na implementação do ciclo de alfabetização”, fazemos uma contextualização do ensino fundamental de nove anos e a proposta do ciclo. Já no “Contextos emergentes e a formação continuada: os desafios e as exigências na atuação docente”, discorreremos sobre a importância da formação continuada de alfabetizadoras e os desafios no fazer docente.

O quinto capítulo, “Tessitura interpretativa: os processos formativos e os contextos emergentes”, no tópico “Trajetórias: vivências profissionais e formativas”, buscamos observar as experiências que marcaram as trajetórias das professoras e o modo como elas refletem no trabalho desenvolvido em turmas do ciclo de alfabetização. No tópico “Formação continuada: vivências e desafios”, objetivamos conhecer as concepções e inserções formativas das alfabetizadoras e a relação destas com a atuação em sala de aula. Na dimensão “Docência”, procuramos entender os saberes que perpassam as atividades das professoras, considerando ser constituída pelas vivências decorrentes na formação inicial e permanente. No tópico “Trabalho pedagógico”, reconhecemos ser o movimento que transpassa as práticas em sala de aula, no qual as professoras relatam o desenvolvimento e o reflexo acerca

da atuação. Com relação ao “Ciclo de alfabetização”, as professoras abordam suas concepções acerca das políticas e a maneira como estas implicam no planejamento. Por fim, no capítulo seis, “(In)Conclusões”, retomamos o processo percorrido na pesquisa, desenvolvendo reflexões acerca dos achados e destacando as contribuições do estudo para a formação de professores, em especial, dos docentes que estão inseridos no bloco inicial da leitura e da escrita, nos anos iniciais do ensino fundamental.

2 CAMINHOS PERCORRIDOS NO DESENVOLVIMENTO DE PESQUISAS DA TEMÁTICA ESTUDADA

*“Aonde fica a saída?” – perguntou Alice ao gato que ria.
“Depende” – respondeu o gato.
“De quê?” – replicou Alice;
“Depende de para onde você quer ir...”
“Leia as direções e diretamente você será direcionado para a direção certa”.
(Lewis Carroll)*

O gato estava certo: se não sabemos o que queremos encontrar, como vamos escolher o melhor caminho? Precisamos ter um propósito que nos impulse a caminhar. Não podemos ficar parados, acomodados, pois lá na frente há a possibilidade de encontrarmos alternativas que nos permitam encaminhar os nossos estudos. Assim, explorar o já construído e produzido nos move na busca do conhecimento que ainda não realizamos, direcionando-nos à (re)construção de percursos que nos levem a compreender os limites e possibilidades da nossa pesquisa e, assim, colocar em relevo a importância social, acadêmica e profissional/pessoal do trabalho a ser desenvolvido.

Conhecer os caminhos já trilhados e os direcionamentos de pesquisas sobre o campo temático definido para este estudo possibilita o reconhecimento acerca de produções desenvolvidas em nível de pós-graduação. Essas produções nos permitem entender os direcionamentos das investigações realizadas na área da educação, especificamente da formação continuada de professoras alfabetizadoras, o que contribui para o estado do conhecimento desta pesquisa. Deste modo, realizamos um mapeamento, em âmbito nacional, de dissertações e teses que se aproximam da temática estudada. Buscamos as produções científicas dispostas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), publicadas no período entre 2015 e 2019, a fim de reconhecer as investigações realizadas e suas contribuições para a área da educação.

Com o intuito de contemplar trabalhos deste período que tenham aproximações com a temática, delineamos termos que conseguissem abarcar esses estudos. Desse modo, elencamos descritores que foram pesquisados separadamente e também realizamos algumas combinações. É importante destacar que inserimos os descritores entre aspas a fim de filtrar os trabalhos. Assim, elencamos como descritores: “Ciclo de Alfabetização”, “Ensino Fundamental de 9 anos”, “Formação Continuada”, “Pacto

Nacional pela Alfabetização da Idade Certa (PNAIC)”, “Desafios Pedagógicos”, “Planejamento”, “Progressão Continuada”, “Tecnologias”, “Inclusão”, “Trabalho Pedagógico”, “Avaliações” e “Contextos Emergentes”.

Por se tratar de descritores amplos no campo da educação básica, se fez necessário pesquisar mais de um termo para a busca, a fim de direcionar ao tema Ciclo de Alfabetização. Assim, informamos cada descritor em campos distintos, vinculando cada um dos termos com os descritores “Alfabetização” e “Ciclo de Alfabetização”. Entendemos que essa configuração de diferentes combinações foi necessária, considerando a variedade de enfoques relacionados aos termos utilizados.

Desse modo, elaboramos o panorama das produções encontradas no período entre 2015 e 2019:

Quadro 1 – Panorama do levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

| Termos pesquisados | Resultado da Busca | Origem | | Após leitura-análise | |
|---|--------------------|-------------|--------|----------------------|---------------------|
| | | Nível | Quant. | Tem proximidade | Não tem proximidade |
| “Ciclo de Alfabetização” e “Alfabetização” | 13 | Dissertação | 9 | 2 | 7 |
| | | Tese | 4 | 1 | 3 |
| “Ensino Fundamental de 9 anos” e “Alfabetização” e “Ciclo de Alfabetização” | 5 | Dissertação | 4 | - | 4 |
| | | Tese | 1 | 1 | - |
| “Formação Continuada” e “Alfabetização” e “Ciclo de Alfabetização” | 23 | Dissertação | 18 | 3 | 15 |
| | | Tese | 5 | 2 | 3 |
| “PNAIC” e “Alfabetização” e “Ciclo de Alfabetização” | 19 | Dissertação | 16 | 7 | 9 |
| | | Tese | 3 | 1 | 2 |
| “Desafios Pedagógicos” e “Alfabetização” e “Ciclo de Alfabetização” | 1 | Dissertação | 1 | - | 1 |
| | | Tese | 0 | - | - |
| “Planejamento” e “Alfabetização” e “Ciclo de Alfabetização” | 11 | Dissertação | 10 | - | 10 |
| | | Tese | 1 | - | 1 |
| “Progressão Continuada” e “Alfabetização” e “Ciclo de Alfabetização” | 2 | Dissertação | 2 | - | 2 |
| | | Tese | 0 | - | - |
| “Tecnologias” e “Alfabetização” e “Ciclo de Alfabetização” | 29 | Dissertação | 26 | 2 | 24 |
| | | Tese | 3 | - | 3 |
| “Inclusão” e “Alfabetização” e “Ciclo de Alfabetização” | 13 | Dissertação | 11 | 2 | 9 |
| | | Tese | 2 | - | 2 |
| “Trabalho Pedagógico” e “Alfabetização” e “Ciclo de Alfabetização” | 7 | Dissertação | 6 | 1 | 5 |
| | | Tese | 1 | - | 1 |
| “Avaliações” e “Alfabetização” e “Ciclo de Alfabetização” | 16 | Dissertação | 13 | - | 13 |
| | | Tese | 3 | - | 3 |
| “Contextos Emergentes” e “Alfabetização” e “Ciclo de Alfabetização” | 0 | Dissertação | 0 | - | - |
| | | Tese | 0 | - | - |

Fonte: Autora. Elaborado com base nas informações encontradas na BDTD.

Encontramos um total de 139 (cento e trinta e nove) trabalhos. Dentre esses estão 116 (cento e dezesseis) dissertações e 23 (vinte e três) teses, que abrangem

os descritores no título e/ou no resumo. Realizamos a sua leitura-análise, a fim de elencar os trabalhos que se aproximassem da temática estudada.

Inicialmente, tínhamos como critério de busca as pesquisas desenvolvidas sobre o Ciclo de Alfabetização, na rede pública de ensino, vinculadas ao estado do Rio Grande do Sul. Após realizarmos a leitura-análise das produções, observamos que as pesquisas encontradas se referiam a outros estados, tendo perspectivas distintas da temática estudada, pois não abarcavam a formação continuada e sua relação com os desafios do professor alfabetizador no contexto escolar. Então, elencamos os trabalhos que apresentassem como enfoque o Ciclo de Alfabetização, a implementação do ensino fundamental de nove anos e sua repercussão nos três primeiros anos, bem como a formação continuada de alfabetizadoras.

No próximo quadro apresentamos o panorama dos trabalhos selecionados, com base no critério de aproximação da temática estudada:

Quadro 2 – Teses e Dissertações selecionadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

| TRABALHOS SELECIONADOS | | | | | |
|------------------------|-------|---|--------------------------------------|---|---|
| ANO | NÍVEL | TÍTULO | AUTOR | PALAVRAS CHAVE | TEMÁTICA |
| 2015 | D | As influências do PNAIC na dinâmica do processo de alfabetização | Luciane Teresinha Munhoz Santiago | PNAIC Alfabetização-letramento Formação de professores Educação básica | O PNAIC e a influência no processo de alfabetização |
| 2015 | T | Pensando a inserção de políticas de formação continuada de professores em um município de pequeno porte: o que dizem os sujeitos dessa formação? | Giovanna Rodrigues Cabral | Políticas públicas Formação continuada: professores alfabetizadores Pacto Nacional pelas Alfabetização na Idade Certa | Políticas de formação continuada de professores |
| 2016 | T | A implementação do ensino fundamental de nove anos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. | Rosângela Aparecida dos Reis Machado | Política educacional Educação básica Ensino fundamental de nove anos Ciclo de políticas públicas | Implementação do ensino fundamental de nove anos |
| 2017 | D | O PNAIC e a formação continuada da professora alfabetizadora da Rede Municipal de Ensino de Medianeira | Cleonilde Fátima Wagner | Ensino-aprendizagem Linguagem Bakhtin | Formação continuada de alfabetizadoras |
| 2018 | D | O programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – e suas implicações na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador | Ruth Araújo da Cunha | Programa PNAIC Ciclo de alfabetização Formação continuada Prática pedagógica | O PNAIC e a implicação na prática pedagógica |

Fonte: Autora. Elaborado com base nas informações encontradas na BDTD.

A partir do levantamento das produções, verificamos que há poucos trabalhos desenvolvidos cujo enfoque é a formação continuada da professora alfabetizadora e sua repercussão no trabalho pedagógico. De acordo com a busca, observamos que os estudos abordam, em sua maioria, a formação continuada proposta pelo PNAIC, não discutindo os desafios encontrados no processo de construção da leitura e da escrita.

A dissertação publicada em 2015, intitulada *As influências do PNAIC na dinâmica do processo de alfabetização*, de autoria de Luciane Teresinha Munhoz Santiago, foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle (UNILASALLE), em Canoas. O objetivo da pesquisa foi evidenciar as implicações das atividades de formação docente oportunizadas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), na dinâmica do processo de alfabetização, a partir das práticas pedagógicas de duas alfabetizadoras das turmas do 1º ano do Ensino Fundamental. A autora inicialmente discorre sobre os principais aspectos da pesquisa, relacionando a formação docente com o fato do país ter excessivo número de crianças que não concluem sua escolarização plenamente alfabetizados (BRASIL, 2012a). Portanto, o preocupante dado acerca da alfabetização impulsiona a criação de programas que visam a redução do analfabetismo existente no Brasil.

Santiago (2015) aborda duas ações políticas educacionais: a ampliação do ensino fundamental de nove anos, instituído pela Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, no qual estabelece a obrigatoriedade da matrícula aos seis anos de idade; e a formação docente, com enfoque no Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa (PNAIC). Ela ainda salienta serem essas as ações que ocupam, no momento, debates políticos na área da Educação, estando centradas em discutir as configurações do ensino fundamental e o novo olhar sobre a alfabetização.

O caminho investigativo da pesquisa foi a abordagem qualitativa, sendo utilizados como instrumentos as entrevistas semiestruturadas, observações e conversas, a fim de evidenciar as reflexões decorrentes da formação docente das alfabetizadoras, participantes do PNAIC. A pesquisa foi realizada com duas professoras alfabetizadoras que atuavam no 1º ano do ensino fundamental. Os dados foram coletados entre agosto e novembro de 2014, ano no qual ocorreu a pesquisa de campo. Essa foi realizada em duas escolas no município de Porto Alegre. A pesquisadora acompanhou as professoras em sala de aula, em observações e

conversas, bem como no momento da entrevista que ocorreu em ambiente fora da sala de aula.

Em sua pesquisa, Santiago (2015) discutiu aspectos teóricos acerca da alfabetização e da formação docente de alfabetizadoras, buscando explicar a legislação vigente e mencionando dados sobre o cenário educacional brasileiro. Portanto, argumentou sobre as mudanças ocorridas com a implementação do ensino fundamental de nove anos, enfocando o ingresso da criança na escola e os reflexos na formação docente. A autora evidencia a importância do processo de transição da criança para o ensino fundamental, enfatizando a busca pela não ruptura, considerando que o conceito de infância vem sofrendo transformações no decorrer dos anos. Relaciona ainda a concepção de infância com o desenvolvimento infantil, presente nos estudos desenvolvidos por Vygotski (2007), correlacionando a interação como fato importante nas trocas culturais entre os pares e na construção do sujeito como ser social, do mesmo modo que no convívio e nas relações estabelecidas no transcorrer desta mudança.

É importante que o alfabetizador compreenda esse processo de mudança, respeitando o espaço e o tempo para brincar, possibilitando uma aprendizagem lúdica, que incentive as relações afetivas entre os pares. Aspectos esses tão importantes e que, por vezes, passam despercebidos no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Desse modo, consideramos que, ao ingressar no ensino fundamental, a criança não pode estar simplesmente inserida no espaço escolar, mas que seja sujeito de sua transformação, desenvolvendo sua autonomia em um processo de alfabetização que ocorra de modo prazeroso e significativo.

Santiago (2015) destaca em sua pesquisa a alfabetização como um dos problemas mais graves no cenário educacional brasileiro. A autora traz dados do Censo de 2010 para ilustrar que 15,2% das crianças não sabem ler e escrever aos oito anos. Esses dados refletem no modo de pensar e elaborar alternativas que auxiliem no processo de alfabetização, a fim de atingir metas de qualidade do ensino. Nessa perspectiva surgiu o PNAIC, cujo objetivo é desafiar alfabetizadoras a mudanças significativas na prática pedagógica.

A autora discorre também sobre algumas propostas de ordem legal vigentes no país, vinculadas às questões de formação docente, dentre elas: o Plano Nacional da Educação (PNE), segundo a Lei 10.172/01, trazendo como seu maior desafio a qualificação docente; o Parecer CNE/CP 9/2001, que propõe uma resolução que

institui as Diretrizes Curriculares Nacionais acerca da formação de professores com base na ação-reflexão-ação; e a Resolução CNE/CP 1/2002, instituídas diretrizes para a formação dos professores da Educação Básica.

Com base nas considerações da autora observamos que as diretrizes buscam investir na formação docente, a fim de refletir no processo de construção da leitura e da escrita, pois “ser professor pressupõe um preparo para o desempenho adequado da profissão. Além de saber os conhecimentos que se converterão em conteúdos do ensino, requer-se o domínio de recursos teóricos e metodológicos” (SANTIAGO, 2015, p. 40). Desse modo, investir em lugares de formação possibilita ao alfabetizador compartilhar suas experiências, que se transformam em saberes por meio de espaços que deixem marcas no ser professor e proporcionam a construção de diferentes iniciativas à serem refletidas no espaço escolar.

A respeito do PNAIC, Santiago (2015) apresenta sua organização, comentando sua proposta em oito unidades, totalizando 80 horas, além dos seminários de encerramento. Para a realização do curso, os professores foram atendidos em seus municípios pelos orientadores de estudos, em encontros mensais. Juntamente com a organização do PNAIC, a autora discorre sobre o Ciclo de Alfabetização, sendo ele compreendido como um tempo sequencial de três anos, sem interrupção, por considerar a complexidade da alfabetização. Dessa maneira, a organização do ensino de forma cíclica busca respeitar o tempo de cada sujeito, almejando construir o conhecimento de forma contínua e progressiva, ao longo dos três anos.

O PNAIC prevê manter o mesmo professor durante todo o Ciclo de Alfabetização, a fim de garantir um planejamento a longo prazo. A proposta enfoca no progresso contínuo da criança no decorrer dos três anos, de modo a garantir os direitos de aprendizagem, sendo avaliada de forma processual, formativa e participativa. Nesta perspectiva, o PNAIC propõe qualificar as oportunidades de ensino e aprendizagem da alfabetização. Assim, percebemos a proximidade do trabalho com o estudo aqui realizado, tendo em vista a discussão da autora acerca da formação docente do alfabetizador, buscando identificar, por meio das narrativas, a proporção dessa formação no trabalho docente. Nessa perspectiva, as narrativas apontaram que essa organização reflete no modo de qualificar o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando a construção de novos saberes. Sendo assim, o PNAIC é compreendido como um espaço de reflexão, que possibilitou encontros com

participação ativa e reflexiva das alfabetizadoras, a fim de repensar as mudanças no ensino.

A Tese publicada em 2015, intitulada “Pensando a inserção de políticas de formação continuada de professores em um município de pequeno porte: o que dizem os sujeitos dessa formação?”, tem como autora Giovanna Rodrigues Cabral e foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio, no Rio de Janeiro. A pesquisa objetivou pensar a formação continuada para professores alfabetizadores oferecida em um município de pequeno porte. Em sua pesquisa, a autora aborda a formação continuada aliada à formação inicial, considerando esse processo como contínuo de ação-reflexão-ação, que se fundamenta no encontro da atuação pedagógica com o conhecimento teórico. Ela utiliza das palavras de Cabral (2010, p. 14, apud CABRAL, 2015, p. 25) para exemplificar sua compreensão sobre a formação inicial: “a aquisição, por parte dos professores, dos conhecimentos necessários para o exercício da atividade pedagógica, construída pela agência formadora”; e sobre a formação continuada: “o processo dinâmico através do qual, no exercício de sua prática profissional, os professores vão adequando sua formação às exigências das condições concretas em que estão situados”. Nessa perspectiva, ao pensar a formação do(a) professor(a) não podemos nos restringir somente à formação inicial, e sim interligar à formação continuada, pois é essencial propiciar espaços que possibilitem a reflexão dos docentes acerca de suas práticas pedagógicas. É no exercício da docência que se constroem novos saberes, decorrendo do envolvimento da práxis com a aprendizagem de seus alunos.

Cabral (2015) evidencia a relevância do estudo em âmbito nacional, estadual e local com relação à alfabetização, sendo reconhecido por meio da construção de programas de formação continuada para alfabetizadores, como também os materiais ofertados, os espaços de trocas e as avaliações externas, que incentivam o pensar pedagógico no período de escolarização, principalmente no que tange aos três primeiros anos do ensino fundamental. Desse modo, buscou compreender como os docentes receberam os programas de formação continuada e a repercussão destes na prática pedagógica.

A pesquisa teve abordagem qualitativa, uma vez que a autora destaca a possibilidade de utilizar dados descritivos, enfatizando a maneira na qual as professoras alfabetizadoras do município de Matias Barbosa/MG (que participaram de

programas de formação continuada, sobretudo o Pró Letramento e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC), apropriam-se dos conhecimentos construídos nos encontros de formação e modificam (ou não) sua prática pedagógica nas escolas (CABRAL, 2015).

Para a produção dos dados foram explorados os documentos de formação do Pró-Letramento e do PNAIC, além da aplicação de um questionário para as professoras participantes desses programas, outro à coordenadora de formação continuada e à orientadora de estudo do município. Além disso, fez-se uma entrevista coletiva com nove alfabetizadores participantes dos programas de formação. Como critérios de participação a autora teve: atuação no 1º ao 3º anos do ensino fundamental, formação inicial em nível superior, três anos de atuação antes e depois da formação, e participação do Pró-Letramento e/ou PNAIC. Com base nos aportes teóricos acerca das políticas públicas e a gestão da educação básica (mais especificamente as políticas de formação docente e a formação continuada), e nas narrativas dos participantes, a autora buscou apresentar como as alfabetizadoras se sentem em processo de formação continuada e sua influência no modo de organização e planejamento docente.

No *ser professor*, a autora salienta o perfil docente na contemporaneidade, retratando o papel como inovador e mediador no processo de ensino e de aprendizagem. Em relação aos participantes, evidencia a constituição do ser professor e os caminhos percorridos para o ingresso na formação, salientando que o ensino superior se constituiu como formação continuada, pois as professoras tiveram como formação inicial o curso de magistério de nível médio (CABRAL, 2015).

Nos *saberes docentes*, a autora buscou compreender como os saberes do professor estão inseridos na formação continuada. Evidenciou que os espaços de formação provocam a reflexão acerca do cotidiano escolar e das práticas pedagógicas. Logo, proporcionam aos docentes a construção de novos saberes. Esses aspectos influenciam na maneira como as professoras encaram os desafios da sala de aula, contribuindo para atender as demandas e as necessidades do aluno. Além disso, retratou a indispensabilidade das trocas nas formações, pois instigam a construção coletiva das professoras (CABRAL, 2015).

No *fazer pedagógico* destacaram-se nas narrativas as reflexões acerca dos dois programas de formação, Pró-Letramento e PNAIC. As professoras relataram que esses espaços possibilitaram repensar o fazer pedagógico, provocando a

transformação, pois elas passaram a se sentir mais seguras e incentivadas a inovar em sala de aula. Em relação aos programas, a participação das alfabetizadoras foi facultativa na escola pesquisada, o que permitiu a decisão individual, de acordo com seus interesses e necessidades. Assim, participar dessas formações fez com que as professoras crescessem em suas práticas, atentando ao fato de que só há evolução quando se busca formação (CABRAL, 2015).

Outro aspecto que merece destaque é a continuidade do ensino e da aprendizagem no Ciclo de Alfabetização. As narrativas abordaram a relevância das trocas entre as professoras que atuam nos três primeiros anos do ensino fundamental, inclusive porque a proposta tem justamente esse enfoque, não restringindo o ensino ao trabalho isolado de uma única professora. Desse modo, Cabral (2015) destacou a formação continuada como produção do conhecimento, por proporcionar um espaço de reflexão, trocas e a busca pelo entendimento das situações além da sala de aula, colaborando para mudanças significativas no fazer pedagógico.

Nessa perspectiva, a pesquisa tem proximidade com o estudo aqui exposto, porquanto a autora buscou discutir como as professoras compreendem a importância da formação continuada e o modo como isso reflete no cotidiano da sala de aula, assim como abordou questões relacionadas às aprendizagens, que muitas vezes ocorrem de forma isolada, não havendo compartilhamento entre os pares no ambiente escolar para novas discussões e reflexões. Do mesmo modo, a autora problematiza a ininterrupção das iniciativas realizadas pelo governo, ao lançar novos programas e não dar continuidade àqueles que já estão em vigor.

Outro trabalho com proximidade ao este estudo é a tese publicada em 2016, intitulada *Implementação do Ensino Fundamental de Nove anos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo*, de autoria de Rosângela Aparecida dos Reis Machado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), em São Paulo. A pesquisa objetivou compreender os processos de implementação do Ensino Fundamental de Nove anos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Machado (2016) buscou investigar os desafios da implementação do ensino fundamental de nove anos, apoiando-se nos documentos legais e nas vivências das professoras, a fim de observar as mudanças que se fizeram necessárias no ambiente escolar. O interesse surgiu ao presenciar nas escolas as dificuldades relacionadas à organização dos tempos e espaços, que continuaram com a mesma

distribuição, distantes das necessidades e inquietações das crianças, essencialmente considerando esse novo perfil de ingresso, aos seis anos.

De acordo com a autora, “na escola predomina um modelo de organização que a cada ano/série alunos são submetidos ao mesmo tempo a um conteúdo” (MACHADO, 2016, p. 19), o que nos faz refletir que as escolas pouco mudaram ao longo dos anos. Desse modo, a autora partiu do questionamento: quais mudanças as legislações trazem para serem repensadas e desafiadas no ambiente escolar? (MACHADO, 2016). Nessa perspectiva, as novas legislações visam a desconstrução dessa organização de ensino, fazendo com que as escolas sejam um ambiente no qual se valorizem os interesses dos alunos, respeitando o seu tempo, não negando seus saberes.

Com base em discussões teóricas, Machado (2016) dialoga com autores e narrativas para sustentar a expansão do acesso à escola pública. Evidenciamos que promover o atendimento para a maioria das crianças não garante qualidade no ensino, pois a ampliação ocorreu quantitativamente, ao não serem pensadas medidas e ações essenciais para a melhoria do ensino.

Em relação à implementação do ensino fundamental de nove anos, foram elaborados documentos, pelo Ministério da Educação (MEC), para orientar essa nova política. Os documentos apresentam mudanças necessárias no contexto escolar para receber os novos alunos, e direcionamentos para o desenvolvimento do fazer pedagógico. Uma das principais preocupações manifestadas nos documentos é o brincar como principal atividade da criança, no qual se buscou atentar para o desenvolvimento de práticas que estimulem a ludicidade. Também, expressaram a preocupação do desenvolvimento da criança, sendo importante o caráter lúdico para proporcionar aulas prazerosas e desafiadoras.

Para responder seus questionamentos a autora pautou-se na análise dos documentos produzidos acerca da implementação do ensino fundamental de nove anos e em entrevistas semiestruturadas realizadas individualmente e em grupos, com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental e duas gestoras, a coordenadora e a diretora, da rede municipal de ensino. Como tópicos de discussão, instigou o relato acerca da formação docente e o trabalho realizado com crianças de seis anos, o brincar no ensino fundamental, o currículo, as adequações de infraestrutura, processo de alfabetização no primeiro ciclo e avaliação geral da política educacional do ensino fundamental de nove anos (MACHADO, 2016). A partir das narrativas, a autora pontua

a desorientação das professoras acerca do trabalho pedagógico e das mudanças necessárias. Desse modo, para haver uma proposta pedagógica comprometida e alterações nas práticas, é indispensável haver a formação dos professores.

Receber alunos mais cedo no 1º ano configura desafios profissionais para os professores, principalmente no Ciclo de Alfabetização. Com isso, o programa de formação apresentado na pesquisa é o PNAIC. As professoras colaboradoras do estudo narram suas experiências formativas, salientando positivamente a reflexão nos efeitos acerca do processo de alfabetização das crianças. Por essa perspectiva, Desse modo, a pesquisa colaborou para pensarmos no modo como as mudanças do ensino fundamental de nove anos ocorreram em diferentes instituições escolares, auxiliando no parâmetro de compreensão acerca dos desafios encontrados com essa nova organização no ensino. Com isso, evidenciamos que uma política pode ser interpretada e recriada de diferentes maneiras, de acordo com os contextos nos quais está inserida.

A dissertação publicada em 2017, intitulada *O PNAIC e a formação continuada da professora alfabetizadora da Rede Municipal de Ensino de Medianeira*, é da autoria de Cleonilde Fátima Wagner e foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), em Cascavel/PR. A pesquisa objetivou analisar a proposta de formação continuada do PNAIC na Rede Municipal de Ensino de Medianeira – Paraná – Brasil.

Em sua pesquisa Wagner (2017) aborda o PNAIC, criado pelo Governo Federal, elaborado com base nos dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), entre 2001 e 2005. Os números indicaram que 59% das crianças que concluem a 4ª série⁷ do ensino fundamental não se apropriam totalmente da leitura e da escrita. Com isso, dados elaborados pelo SAEB e estudos teóricos demonstram que o processo de alfabetização requer aprofundamento para superar problemas que se fazem presentes ao longo da história educacional brasileira e que estão diretamente relacionados a não apropriação da leitura e da escrita.

Nessa perspectiva, Wagner (2017) apresenta a construção do PNAIC interligada ao censo, porque entre 2000 e 2006 o índice de analfabetismo de brasileiros com 15 anos ou mais era de 12,4%. Um dos aspectos associados à significativa porcentagem de analfabetismo relaciona-se ao processo de

⁷ Na pesquisa, a autora utiliza série por se tratar de dados anteriores à implementação do ensino fundamental de nove anos.

alfabetização, no qual muitos sujeitos não se apropriam por completo da leitura e da escrita, considerando os usos sociais para além da escola. A alfabetização é abordada como prioridade nacional, considerando a relevância em proporcionar formação para que todos possam se apoderar dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, com vistas a uma sociedade menos desigual. Os documentos elaborados sobre o PNAIC, segundo a autora, basearam-se no Pró-Letramento consoante discussões semelhantes sobre a alfabetização e o currículo nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como os direitos de aprendizagem e a avaliação.

O estudo se desenvolveu por meio da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo, com entrevistas semiestruturadas, realizadas com professoras atuantes no 3º ano e a coordenadora pedagógica que orientou os estudos do PNAIC no município. A definição dos participantes fundamentou-se na proposta do Ciclo de Alfabetização, de acordo com a qual o sujeito é alfabetizado até o final do 3º ano, sendo importante dialogar com as professoras que atuavam nesta etapa de ensino. O enfoque da pesquisa direcionou-se à área da Língua Portuguesa.

As alfabetizadoras, em suas enunciações, destacaram compreender a formação continuada como significativa e indispensável para a ação docente. No entanto, discussões acerca de temáticas tão complexas, como a alfabetização, às vezes não são contempladas integralmente em decorrência do período de duração da formação.

O PNAIC possibilitou às alfabetizadoras espaços de diálogo para pensar o fazer docente, discutindo perspectivas teóricas acerca da leitura e da escrita, tanto para as professoras em início de carreira, como para aquelas que possuem vasta experiência no campo profissional. Também, de acordo com as narrativas, provocou a ampliação do trabalho interdisciplinar e de novos encaminhamentos metodológicos, principalmente no que se refere ao uso de jogos. Assim, evidenciamos positivamente a formação, em decorrência dos novos olhares acerca desse processo de ensino, bem como o esclarecimento de dúvidas que sensibilizaram o fazer pedagógico.

Dessa maneira, a pesquisa demonstrou ser indispensável à formação continuada, visto que os sujeitos se reconhecem como seres inacabados. Da mesma forma, compreendemos que no transcorrer da trajetória podem surgir novos desafios e necessidades que emergem do repensar e do redirecionar as ações docentes. Assim, se faz necessário investir em programas de formação continuada, a fim de proporcionar diálogos que extrapolem o contexto escolar.

Para finalizar, destacamos a dissertação publicada em 2018, intitulada *O Programa Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa – PNAIC – e suas implicações na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador*, de Ruth Araújo da Cunha, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), em Manaus/AM. A pesquisa objetivou analisar o programa PNAIC e suas implicações para a organização do processo pedagógico do Ciclo de Alfabetização, tendo como ponto de partida a formação continuada de professores alfabetizadores.

A autora apresenta o PNAIC como sendo um programa que surgiu com a finalidade de propor novos conceitos e organizações para o ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita. Tem como intuito discutir as alterações do processo de alfabetização, passando de um ano letivo para três anos, atendendo alunos da faixa etária de 6 a 8 anos, composto pelo Ciclo de Alfabetização. O eixo fundamental do programa é a formação continuada, visando inovar a organização do processo pedagógico.

O caminho metodológico da pesquisa amparou-se na abordagem qualitativa. Para responder suas questões, a autora utilizou entrevistas semiestruturadas, observação participante e análise documental, tendo como local turmas do ciclo de alfabetização de uma escola municipal. As participantes da pesquisa são alfabetizadoras que atuaram em turmas do Ciclo de Alfabetização e que participaram da formação proposta pelo PNAIC em 2013, 2014 e 2015.

Cunha (2018) relata que a implementação do programa PNAIC sugere modificações nos sistemas de ensino, adaptando-o a fim de atender às novas exigências para alfabetizar. De acordo com as discussões acerca da alfabetização, é importante pensar o ensino de modo que ele proporcione a aprendizagem de todos, atendendo a progressão continuada, que busca respeitar o ritmo e as necessidades de cada estudante. De acordo com a autora, o PNAIC tenciona a discussão acerca da concepção de criança nos processos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, assegurando sua inclusão e o respeito à heterogeneidade no Ciclo de Alfabetização. Também aborda elementos presentes no contexto escolar, a fim de influenciar os avanços acerca do processo de alfabetização.

Em relação à formação inicial, as narrativas das professoras atuantes no ciclo de alfabetização demonstraram a fragilidade ao não serem abordadas as demandas das práticas de leitura e de escrita. Elas entendem o processo de alfabetização como

sendo complexo, que vai além do ato de conhecer letras e formas escritas. Com isso, destacam que as formações propostas pelo PNAIC auxiliaram para repensarem a concepção de criança, bem como as formas de ensino e organização do espaço escolar (CUNHA, 2018).

As professoras relataram que as concepções sobre alfabetização passaram por transformações ao longo dos anos, não sendo mais entendidas da mesma forma que o período no qual foram alfabetizadas. Atualmente, a criança é vista como um ser social, participante ativo do seu processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, a pesquisa possibilitou compreender que o PNAIC visa a transformação da prática e a melhoria nos resultados nas avaliações externas. Também manifestou as implicações da formação nas práticas pedagógicas das alfabetizadoras, possibilitando observar que a formação não altera efetivamente a organização do fazer pedagógico, mas que se encontra em processo de aperfeiçoamento a fim de dialogar com os docentes e refletir sobre o programa vinculado ao Ciclo de Alfabetização.

Cunha (2018) concluiu que a pesquisa possibilitou reconhecer as concepções acerca da alfabetização, expressadas nas narrativas das professoras. Igualmente evidenciou discussões sobre a formação inicial, que não contempla as especificidades para atuar em turmas de alfabetização, bem como a formação continuada como fator importante para a melhoria dos processos pedagógicos.

Nesse mapeamento, identificamos o quão relevante é explorar pesquisas que se aproximam da temática que buscamos estudar, pois nos possibilita conhecer as delimitações apresentadas por diferentes autores acerca do Ciclo de Alfabetização, da mesma forma que reconhecer o entendimento sobre as mudanças no ensino e as repercussões na formação continuada. Estabelecemos, desse modo, a relevância acadêmica e social da pesquisa que pretendemos desenvolver, considerando ser essencial discutir a formação continuada e os desafios encontrados pelas alfabetizadoras no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Portanto, o levantamento dos trabalhos possibilitou-nos observar alguns dos desafios encontrados no contexto da sala de aula, que configuram a maneira pela qual as alfabetizadoras buscam vivenciar os espaços de formação.

Como mencionado nas pesquisas, no transcorrer da prática docente e na participação na formação continuada, emergem, através dos contextos educativos, diversas demandas que acompanham o profissional professor no seu campo de atuação. Essas demandas são compreendidas, para nós, como contextos

emergentes, que são desafios presentes na contemporaneidade, por exigir novos modos de ser e de estar no âmbito profissional. Entendemos esse processo formativo como uma dimensão pessoal, pedagógica e profissional das professoras, a ser pensada de forma que contemple as inquietações no cotidiano da professora/alfabetizadora. Nessa perspectiva, com o levantamento dos estudos, sentimo-nos instigadas a olhar como os contextos emergentes refletem na formação continuada e, posteriormente, no fazer pedagógico, contribuindo para discussões no campo da educação.

Finalmente, a curiosidade de conhecermos diferentes caminhos e mergulharmos nas produções nos motivam a refletir acerca de novos percursos possíveis na construção dos saberes. Refletir em torno de novas possibilidades com a intenção de aprofundar os conhecimentos acerca do campo da alfabetização é instigante e necessário.

3 NOVOS SENTIDOS NA CONSTRUÇÃO DO PERCURSO INVESTIGATIVO: (RE)PENSAR E (RE)SIGNIFICAR AS SUBJETIVIDADES

*A primeira coisa que tenho de fazer – falou Alice para si mesma, enquanto caminhava pelo bosque sem direção – é voltar ao meu tamanho normal; e a segunda coisa é encontrar o caminho daquele lindo jardim. Acho que este vai ser o melhor plano.
(Lewis Carroll).*

Para seguirmos em direção ao lindo jardim, ou melhor, do trajeto das construções acerca da formação continuada de alfabetizadoras, precisamos pensar o nosso caminhar, trilhando rumos, definindo direções, para colaborar na produção de novas aprendizagens. Assim, delimitar o percurso investigativo direciona nossa pesquisa, de modo que possamos contemplar os objetivos propostos no estudo. Dessa maneira, aqui podemos relacionar o caminhar de Alice com o percurso investigativo da temática abordada no alcance dos nossos objetivos desta pesquisa.

Alice perpassa diferentes espaços, situações, curiosidades, desafios, encantamentos e desencantamentos, os quais a fazem atribuir novos sentidos e significados para as suas vivências no País das Maravilhas. Para as professoras alfabetizadoras não é diferente, pois no contexto escolar vivenciam desafios distintos, que as fazem pensar e repensar constantemente o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Nessa perspectiva, reconhecer o contexto social e cultural dos sujeitos, e, por conseguinte, suas trajetórias e múltiplas vivências, possibilita conhecermos suas histórias e observarmos como essas refletem na atuação docente. Portanto, compreendemos que os sujeitos se constituem por meio das interações que estabelecem com o meio, fazendo com que esse tenha um papel fundamental na formação individual, coletiva e na produção de sua história.

Com o propósito de dialogar com os sujeitos acerca de suas trajetórias pessoais e profissionais, compreendemos que os fatos narrados sucedem das interações em seu contexto, refletindo diretamente na forma como significam suas vivências formativas, pois acreditamos que “o homem não é um objeto, nem algo sem voz: é outro sujeito, outro eu que interage dialogicamente com seus interlocutores” (FREITAS, 2010, p.07). Desse modo, discorreremos sobre a abordagem metodológica

empregada nesta pesquisa, sustentada pelos escritos de Vygotski⁸ (1996), que contribui na nossa compreensão como seres sociais, constituídos por múltiplas culturas e por uma história social. Assim, por meio das relações dialógicas estabelecidas no contexto sociocultural, os sujeitos constroem e produzem novos sentidos, significados e interpretações para o já vivido, por meio das experiências narradas.

3.1 TEMÁTICA

Este estudo vincula-se ao projeto que se desenvolve no grupo GPFOPE, como já referido. Ele tem como finalidade investigar a proposta do Ciclo de Alfabetização, sobretudo a formação continuada de alfabetizadoras, estando entrelaçado aos contextos emergentes e suas repercussões no fazer docente. Buscamos, para tanto, compreender a formação continuada e os principais aspectos que influenciam as professoras/alfabetizadoras em sua autoformação.

Nessa perspectiva, delineamos como temática da pesquisa:

Formação continuada e os contextos emergentes no campo da alfabetização

3.2 PROBLEMA DE PESQUISA

Como os contextos emergentes implicam na formação continuada e no trabalho pedagógico das professoras/alfabetizadoras?

3.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

3.3.1 Objetivo Geral

Compreender como os contextos emergentes implicam na formação continuada e no trabalho pedagógico das professoras/alfabetizadoras.

⁸ Na pesquisa utilizaremos essa nomenclatura em função das *Obras Escogidas*. Porém existem obras, de diferentes editoras, que podem apresentar outras formas de escrita como, por exemplo, Vygotski.

3.3.2 Objetivos Específicos

- Conhecer a maneira na qual os contextos emergentes são abordados nos processos formativos de professores/alfabetizadores;
- identificar as vivências formativas dos professores/alfabetizadores e sua implicação no trabalho pedagógico em contextos emergentes;
- reconhecer as concepções de professores/alfabetizadores sobre os contextos emergentes a partir da organização do trabalho pedagógico.

3.4 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Ao construirmos o nosso caminhar buscando a compreensão da formação continuada de alfabetizadoras e os contextos emergentes⁹, direcionamo-nos ao movimento de construção da pesquisa, centrando-nos no campo da educação. Portanto, o estudo carece de uma abordagem metodológica que contemple o problema e os objetivos da investigação.

Nas ciências humanas, o objeto de pesquisa “é o ser expressivo e falante” (BAKHTIN, 1992, p. 395), pois consiste em um ser de linguagem, social e dotado de conhecimentos, que se desenvolve por meio das interações. Portanto, o pesquisador não pode se limitar ao ato de observar, precisa também estabelecer relações dialógicas, a fim de que os sujeitos possam contar suas histórias, salientando acontecimentos que marcaram seu percurso profissional, podendo, assim, “alterar forma de pensar e de agir, sentir motivação para modificar as suas práticas e manter uma atitude crítica e reflexiva sobre o seu desempenho profissional” (REIS, 2008, p. 4).

A pesquisa, nesse âmbito, propicia espaços nos quais o sujeito possa expressar sua voz, demonstrando, por meio da enunciação, sua significação sobre o mundo, na qual as interpretações do colaborador e pesquisador se interpenetram em uma relação dialógica. Logo, estudar o sujeito professora, alfabetizadora¹⁰ como ser

⁹ Compreendido nas discussões realizadas no GPFOPE como os desafios acerca das mudanças no ensino (BOLZAN, 2019).

¹⁰ Utilizaremos “professora alfabetizadora” no feminino, tendo em vista que as colaboradoras são todas mulheres.

social, implica reconhecê-la como sujeito de sua história, capaz de falar sobre si e sobre as relações estabelecidas com outros sujeitos, entendendo que o conhecimento é construído e são produzidos novos sentidos, direcionando a interpretação para a construção de significados, passando de “uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos” (FREITAS, 2002, p. 24).

Compreendemos aqui o sujeito partindo da compreensão de Vygotski (1996), que determina que este não é um objeto, nem algo sem voz, mas um ser que interage dialogicamente com seus interlocutores, no qual se constituindo-se pelas relações e se transformando. Desse modo, pesquisador e colaborador se concebem pela interação ativa do acontecimento da pesquisa, tornando-se essa um espaço dialógico, no qual todos têm voz, e assumem uma posição responsiva, possibilitando o aprender, transformar e (re)significar no decorrer do estudo. Nessa perspectiva, desenhamos o percurso investigativo fundamentado na abordagem qualitativa de cunho narrativo sociocultural¹¹, enfocando na relação das diferentes vozes dos sujeitos, para que esses possam rememorar à multiplicidade de experiências acerca de suas trajetórias, direcionando-se à construção de significados por meio da atividade discursiva/narrativa¹².

Partimos, então, do pressuposto de que os sujeitos podem retomar situações importantes referentes à sua formação, que os acompanham na trajetória pessoal e profissional, possibilitando o aprofundamento na significação das ações e relações acerca dos desafios no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que “[...] o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa, porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico” (BAKHTIN, 1992, p. 40).

A pesquisa qualitativa, por evitar números e centrar-se na interpretação da realidade (BAUER; GASKELL, 2002), proporciona aos sujeitos espaços para expressar seus enunciados, por meio da atividade discursiva responsiva e consciente, relatando suas vivências pessoais e profissionais no campo da alfabetização, assim como suas implicações na docência. Nesse sentido, colaborador e pesquisador interagem na situação da pesquisa, estando em constante processo de aprendizagem, que contribui para a formação pessoal, pois partimos da “compreensão

¹¹ Termo cunhado por Bolzan (2002), fundamentado nos estudos de Vygotski e Bakhtin.

¹² Termo cunhado por Bolzan (2002), alicerçado nos estudos de Vygotski e Bakhtin, caracterizando a partir do processo dialógico entre pesquisador e colaboradores.

dos sentidos que são construídos e compartilhados por indivíduos socialmente relacionados” (FREITAS e RAMOS, 2010, p. 8). Com isso, esse percurso investigativo viabiliza compreender o sujeito na sua singularidade, como possuidor de vivências que perpassou processos intrínsecos que o levaram a compreender e ver o contexto em sua subjetividade. Propicia-nos, ainda, reconhecer o ambiente no qual o sujeito está inserido, valorizando seu contexto histórico, cultural e social.

Por essa perspectiva, a pesquisa com enfoque qualitativo narrativo sociocultural contribui para o compartilhamento de ideias por meio da atividade discursiva, que permite retomar aspectos importantes, num movimento no qual pesquisador e colaborador expressam suas concepções e vivências. Isso por meio da manifestação de questionamentos e da escuta, interligados à atuação docente e ao contexto no qual estão inseridos. Ao lançarem suas palavras, eles se transformam, pois essas são carregadas de vivências que podem ser interpretadas de diferentes formas, considerando que “o sentido real de uma palavra é inconsciente, pois, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido (VYGOTSKI, 1993, p. 463).

A partir do entendimento de pesquisa qualitativa definimos a abordagem narrativa sociocultural, que tenciona a interpretação das narrativas de professoras que atuam no ciclo de alfabetização, ponderando as vivências socioculturais e a compreensão dos seus contextos de inserção. Com base nessa abordagem buscamos problematizar, com as professoras alfabetizadoras, os desafios encontrados no processo de alfabetizações e a maneira como esses influenciam na prática pedagógica, bem como os motivos que as impulsionam à formação continuada.

A fim de compreender a pesquisa de cunho sociocultural utilizamos os estudos de Bolzan (2006, p. 386, grifo do autor), que compreende essa abordagem como:

[...] um estudo qualitativo que comporta uma análise que centra sua atenção nos processos de construção coletiva, *a partir da realidade sociocultural dos sujeitos participantes do processo*. Por meio da análise da atividade discursiva/narrativa entre os professores é possível fazer uma leitura de significados das atividades dos docentes. Esta abordagem implica a compreensão do processo de transformação no qual os participantes da investigação explicitam suas ideias revelando a subjetividade/objetividade das relações sociais vividas na docência.

Essa abordagem busca considerar o ambiente no qual se desenvolve a pesquisa, partindo do entendimento de que este não está desvinculado das múltiplas vozes dos colaboradores, e se consolidam nos momentos de diálogo. Logo, conhecer

o contexto no qual os colaboradores atuam e se desenvolvem, olhando-os em sua totalidade, é fundamental para compreender as posições e concepções explicitadas ao longo do estudo. Dessa forma, direcionamo-nos para a atividade discursiva/narrativa, visto que essa possibilita estabelecermos relações dialógicas com os colaboradores, de maneira que esses possam se expressar através da palavra, sendo “o modo mais puro e sensível da relação social [...] o material privilegiado na comunicação cotidiana” (BAKHTIN e VOLOCHINOV, 2009, p. 36-37), além do seu entendimento sobre a temática e a relação dessa com as suas trajetórias pessoais e profissionais.

Estabelecer relações dialógicas proporciona aos colaboradores espaços para expressarem seus significados sobre a formação continuada de alfabetizadoras, contribuindo para a compreensão e (re)significação de suas trajetórias pessoais e profissionais, porquanto “contar sua história é uma forma de dar corpo a ideias, crenças, valores, é também uma forma de estabelecer relações, de refletir, e, sobretudo, de produção de sentido e significado sobre suas ações” (BOLZAN, 2010, p. 32). Na abordagem narrativa, pesquisador e colaborador podem se expressar, explicando, (re)explicando suas histórias, na produção de narrativas (CONNELLY e CLANDININ, 1995; BOLZAN, 2002). Nessa direção, as narrativas nos proporcionaram respaldo para interpretar e compreender os envolvimento com a formação continuada, bem como a repercussão dessas no fazer pedagógico e nas deliberações acerca dos desafios da contemporaneidade. Assim, Bolzan (2010, p. 35, grifo do autor) manifesta que:

A utilização de narrativas na interpretação e compreensão dos fatos, situações e/ou histórias de professores precisa levar em conta os seguintes aspectos: as narrativas não são necessariamente articuladas e unívocas, podem ser parciais e incoerentes, o que torna indispensável realizar um esforço de articulação com os conhecimentos subentendidos de onde elas provêm, permitindo assim preencher as lacunas ou elementos ambíguos que surgirem: torna-se também essencial conhecer o contexto no qual se contam os fatos, situações, etc., para compreender seu sentido e significado; a narrativa tem uma configuração performática, ou seja, à medida que “incide sobre o mundo, interpretando-o, age sobre quem a escuta, possibilitando nesse vaivém entre contar e ouvir, o contador, a audiência e a própria história sofrerem transformações”.

É no transcorrer da atividade discursiva que as professoras podem refletir sobre os desafios de alfabetizar crianças no século XXI, considerando as políticas implementadas no ensino fundamental de nove anos e as mudanças a serem

realizadas para a inclusão de todos os sujeitos nos processos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. No processo dialógico possibilitado pelas entrevistas narrativas, “duas vozes mínimas de vida atravessam experiências e demarcam modos de pensar (e experienciar) as ações que vão sendo tecidas e fiadas enquanto se tecem os próprios fios da vida; e, nela, os fios próprios da pesquisa” (RAMOS e SCHAPPER, 2010, p. 27). Com isso, relatam demandas, dificuldades, êxitos, que nos aproximam do fazer pedagógico das alfabetizadoras no contexto escolar, no que concerne o processo de alfabetização.

Estudos elaborados por Freitas (2002, p. 26) com base na pesquisa qualitativa sócio-histórica, fundamentam-se na compreensão de que

ao valorizarem os aspectos descritivos e as percepções pessoais, devem focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto.

Nesse sentido, procuramos valorizar o significado pessoal que o sujeito expressa em relação à temática estudada, compreendendo que este sempre estará influenciado pela sociedade em que vive/viveu. Assim, ao expor suas ideias por meio do diálogo, elabora justificativas, constrói ideias, desconstrói pensamentos e reconstrói concepções, apoiado em suas vivências socioculturais, que refletem na influência da formação continuada.

O percurso investigativo centrado na abordagem qualitativa sociocultural proporciona compreendermos as professoras, colaboradores da pesquisa, nas palavras de Freitas, 1998, p. 76:

[...] não só como pensam, agem e se desenvolvem profissionalmente, mas também a conhecer melhor o contexto em que vivem, a analisar de um outro ângulo o ambiente educacional. Ao focalizarmos vidas individuais de professores em suas singularidades estaremos também identificando temas coletivos que atravessam suas trajetórias e refletem a estrutura social nas quais suas vidas individuais estão imersas.

A pesquisa amparada em narrativas docentes produz experimentações discursivas de modo que o pesquisador possa reconhecer e compreender o espaço no qual os sujeitos estão inseridos, além de favorecer as vivências construídas e compartilhadas, possibilitando a narração e a reflexão sobre suas trajetórias. Nessa perspectiva, a relação entre sujeitos não revela resultados exatos e conclusivos, mas permite a compreensão dos acontecimentos, através da qual se percebe todos

envolvidos nesse processo de construção, produzindo diferentes sentidos a partir de suas vivências no campo da pesquisa.

3.5 O CONTEXTO E COLABORADORES DA PESQUISA

3.5.1 O contexto da pesquisa

Considerando nosso caminhar, com a intenção de compreender os processos formativos de alfabetizadoras e suas implicações no fazer docente, no que tange aos contextos emergentes, entendemos que o docente se constitui no contexto em que atua. Portanto, definimos como contexto o ambiente de atuação das alfabetizadoras, que as instiga na busca pela formação continuada, implicando a construção de novos saberes por meio das vivências formativas.

O cenário educacional atualmente é o resultado de várias políticas públicas, vivências e práticas pedagógicas que implicam nas relações estabelecidas entre docentes e alunos no contexto no qual estão inseridos, em um processo dialógico, no qual se transformam e reelaboram suas experiências. Para Clandinin e Connelly (2011, p. 65) “no pensamento narrativo, o contexto sempre está presente. Isso inclui noções tais como contexto temporal, espacial e contexto de outras pessoas”. Com isso, acreditamos que os processos formativos das alfabetizadoras estão pautados em suas vivências no contexto no qual estão inseridas, no caso, nas escolas.

A atual conjuntura em tempos de pandemia, decorrente da COVID-19, causada pelo novo coronavírus, demandou reorganizações nos sistemas de ensino, assim como nos demais espaços sociais, pois exigiu medidas de distanciamento e isolamento, buscando reduzir o contato físico entre as pessoas. As novas formas de organização afetaram diretamente as escolas, constituídas por ambientes que proporcionam interações entre os sujeitos no processo de ensino e de aprendizagem, passando assim a ocorrer por meio de aulas remotas¹³. Com isso, se fez necessário repensar o contexto e os direcionamentos da pesquisa, visando priorizar as relações dialógicas com as alfabetizadoras.

Neste sentido, realizamos o estudo com alfabetizadoras de Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) e Escolas Estaduais (EE), localizadas na cidade de

¹³ Aulas realizadas em ambientes virtuais, orientadas pelos princípios da educação presencial.

Santa Maria/RS. O foco desta pesquisa centra-se nos processos formativos de professoras alfabetizadoras, atuantes no Ciclo de Alfabetização, que contribuíram ao relatarem suas concepções sobre o processo de construção da leitura e da escrita, os aspectos que instigam a busca pela formação continuada, bem como os desafios vivenciados no ambiente da sala de aula. Portanto, desenvolver o estudo no espaço escolar nos possibilita compreender esse contexto como “lugar de alegria, de construção de novas formas de ver o mundo e o instante que ali se instaura” (PREZOTTO; CHAUTZ; SERODIO, 2015, p. 18), de modo a possibilitar que as alfabetizadoras narrassem o vivido, enfocando ações que as façam lembrar, refletir e atribuir sentidos ao compartilharem suas histórias.

3.5.2 As colaboradoras da pesquisa

Considerando os desafios vivenciados em meio à pandemia, primeiramente, entramos em contato com algumas instituições de ensino para realizar o convite para a participação na pesquisa por meio da entrevista, para contatar professoras alfabetizadoras¹⁴ da rede municipal e estadual de ensino. Posteriormente, apresentamos a proposta do estudo, mencionando seus objetivos e procedimentos da pesquisa.

Ao considerarmos os objetivos deste estudo, demarcamos critérios que nos encaminharam à escolha dos sujeitos colaboradores:

- interesse em contribuir com o estudo;
- ser professora dos anos iniciais do ensino fundamental;
- atuar no ciclo de alfabetização;
- ter envolvimento com espaços de formação continuada.

Contamos com a participação de seis colaboradoras. Sendo elas: uma professora do 1º ano, uma do 2º ano e uma do 3º ano, atuantes em escolas da rede municipal; e uma professora do 1º ano, uma do 2º ano e uma do 3º ano, atuantes em escolas da rede estadual; todas na cidade Santa Maria/RS.

Combinamos com as colaboradoras um dia e horário no qual tinham disponibilidade para participar das entrevistas individuais, efetuadas via plataformas

¹⁴ Termo utilizado para se referir às professoras que atuam do 1º ao 3º ano, ou seja, no Ciclo de Alfabetização.

digitais. Para a realização da entrevista apresentamos os aspectos principais da pesquisa detalhadamente, de modo a possibilitar a compreensão da temática abordada por parte das professoras, com o intuito de deixá-las à vontade para relatar suas vivências. Posteriormente, realizamos a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Por meio das entrevistas individuais, a partir de tópicos guia, buscamos conhecer as trajetórias pessoais e profissionais das colaboradoras, as relações estabelecidas no contexto escolar, suas concepções acerca da alfabetização, os desafios encontrados por elas na docência, como também suas vivências em espaços formativos. Assim, descreveremos brevemente o perfil formativo e profissional das alfabetizadoras:

Professora P1RM¹⁵: possui Magistério. Licenciada em Pedagogia anos iniciais, com apostilamento e habilitação para atuar na educação infantil, e especialização em Gestão Educacional. Durante sua formação inicial se envolveu com o MOVA, Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos, por três anos. Atua há 15 anos na docência, tendo experiências com turmas de 1º ano, no ensino fundamental, e em turmas de educação infantil, maternal, pré A e pré B. Suas experiências profissionais centram-se em Santa Maria, mas também já atuou em Itaara e Dona Francisca. Trabalhou por muito tempo em regime de 40 horas semanais, mas atualmente tem lotação de 20 horas na rede municipal, em uma turma de 1º ano.

Professora P1RE: é formada pelo Magistério, bacharel em Ciências Sociais, licenciada em Sociologia e em Pedagogia, especialista em Gestão Educacional, e cursa Mestrado Profissionalizante em Patrimônio Cultural. Atua há 24 anos na docência, dentre esses, 22 anos em turmas de alfabetização. Trabalhou, desde o início da carreira, em regime de 40 horas semanais, e, na ocasião da pesquisa, está lotada com 60 horas. Atua no momento em uma turma de 1º ano, na rede estadual de ensino, e, também, como coordenadora pedagógica na rede privada.

Professora P2RM: é formada pelo Magistério, licenciada em Pedagogia, possui especialização em Educação Ambiental, Gestão Educacional e Mídias, e está cursando o Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional. Suas atividades docentes iniciaram em uma turma de 3º ano, na rede privada., Após,

¹⁵ Com a finalidade de mantermos o anonimato das professoras/colaboradoras, utilizaremos códigos associativos fictícios.

ingressou no sistema municipal de ensino. Tem experiências em turmas de alfabetização e também de 5º ano. Trabalha 40 horas semanais, em escolas distintas da rede municipal, ambos os turnos em turmas de 2º ano.

Professora P2RE: formada pelo Magistério, licenciada em Geografia e cursa Pedagogia. Desenvolve atividades docentes há 17 anos, sendo cinco desses em turmas do Ciclo de Alfabetização. Na ocasião da entrevista, atua em regime de 40 horas semanais em escolas distintas, do município e do estado, ambas no 2º ano.

Professora P3RM: formada pelo Magistério e licenciada em Estudos Sociais com complementação em História. Iniciou suas atividades docentes na rede privada, com turmas de alfabetização, trabalhando em torno de 15 anos paralelamente na rede pública. Também tem experiências com turmas de 4º e 5º ano. Atua há 36 anos na docência, aposentada em uma matrícula e lotada 20 horas semanais na rede municipal, em uma turma de 3º ano.

Professora P3RE: possui Magistério e Educação Artística habilitada em Artes Plásticas, e especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Iniciou suas atividades docentes em 2001, com classes multisseriadas, que englobam alunos desde a educação infantil até os anos iniciais, também com experiências em turmas do 5º ano. No momento da entrevista atua em uma turma de 3º ano, na rede estadual de ensino, e em turmas dos anos finais com a disciplina de Artes.

Os aspectos mencionados no perfil formativo e profissional das colaboradoras vinculam-se aos critérios de seleção e evidenciam elementos em comum em suas trajetórias. Assim, no quadro a seguir sintetizamos os principais aspectos do perfil das colaboradoras/professoras alfabetizadoras:

Quadro 3 – Síntese do perfil das professoras alfabetizadoras, colaboradores do estudo
(continua)

| Colaboradoras da pesquisa | Formação inicial | Tempo de docência | Ano de atuação | Rede de ensino |
|---------------------------|---|-------------------|----------------|----------------|
| Professora P1RM | Graduação em Pedagogia | 15 anos | 1º ano | Município |
| Professora P1RE | Graduação em Pedagogia, Sociologia e Ciências Sociais | 24 anos | 1º ano | Estado |

Quadro 3 – Síntese do perfil das professoras alfabetizadoras, colaboradores do estudo
(continuação)

| Colaboradoras da pesquisa | Formação inicial | Tempo de docência | Ano de atuação | Rede de ensino |
|----------------------------------|---|--------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Professora P2RM | Graduação em Pedagogia | 6 anos | 2º ano | Município |
| Professora P2RE | Graduação em Geografia | 17 anos | 2º ano | Estado |
| Professora P3RM | Graduação em História | 36 anos | 3º ano | Município |
| Professora P3RE | Graduação em Educação Artística – Artes Plásticas | 13 anos | 3º ano | Estado |

Fonte: Autora.

3.6 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

3.6.1 A entrevista narrativa

Para compreender a construção do caminhar das colaboradoras, em direção às formações pessoais e profissionais, optamos pela utilização de entrevistas narrativas como metodologia de coleta de dados. As entrevistas foram pautadas em tópicos guia, com a finalidade de proporcionar a atividade discursiva entre pesquisador e colaborador. Considerando o percurso metodológico deste estudo, com enfoque na abordagem narrativa sociocultural, acreditamos ser esse o instrumento mais adequado, por possibilitar que os sujeitos possam descrever suas trajetórias, expressando suas vivências acerca da temática estudada por meio do diálogo.

A entrevista narrativa possibilita espaços dialógicos entre os sujeitos, objetivando a construção de uma comunicação por meio da interação, provocando novos questionamentos e esclarecimentos acerca da temática, pois “ao narrar, o sujeito coloca-se em movimento de interpenetração no mundo teórico e no mundo da vida, ampliando, dessa forma, sua visão” (PREZOTTO; CHAUTZ; SERODIO, 2015, p. 13). Nesse processo, as narrativas transcorrem de uma relação, na qual os sujeitos desfrutam da possibilidade de contar suas histórias, refletindo aspectos marcantes

acerca de suas trajetórias (CONNELLY; CLANDININ, 1995). Portanto, escolhemos a entrevista narrativa em função do movimento dialógico por ela propiciado, ao instigar reflexões acerca do Ciclo de Alfabetização, enfocando os processos formativos e os desafios da atuação docente.

A atividade discursiva, de acordo com Bakhtin (1992) e Bolzan (2002), pressupõe duas consciências, dois sujeitos, que no diálogo elaboram seus enunciados alicerçados nas singularidades, expressando entendimentos, inquietações, convicções, incertezas e conhecimentos sobre a temática, construindo um processo de conhecimento mútuo. Desse modo, a entrevista dialógica “se constitui como uma relação entre sujeitos, cada um com suas experiências históricas e culturais, e nessa relação constroem sentidos” (FREITAS; RAMOS, 2010, p. 99).

Toda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de ideias e significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Com respeito a isso, tanto o(s) entrevistado(s) como o entrevistador estão, de maneira diferentes, envolvidos na produção do conhecimento (BAUER; GASKELL, 2002, p. 73).

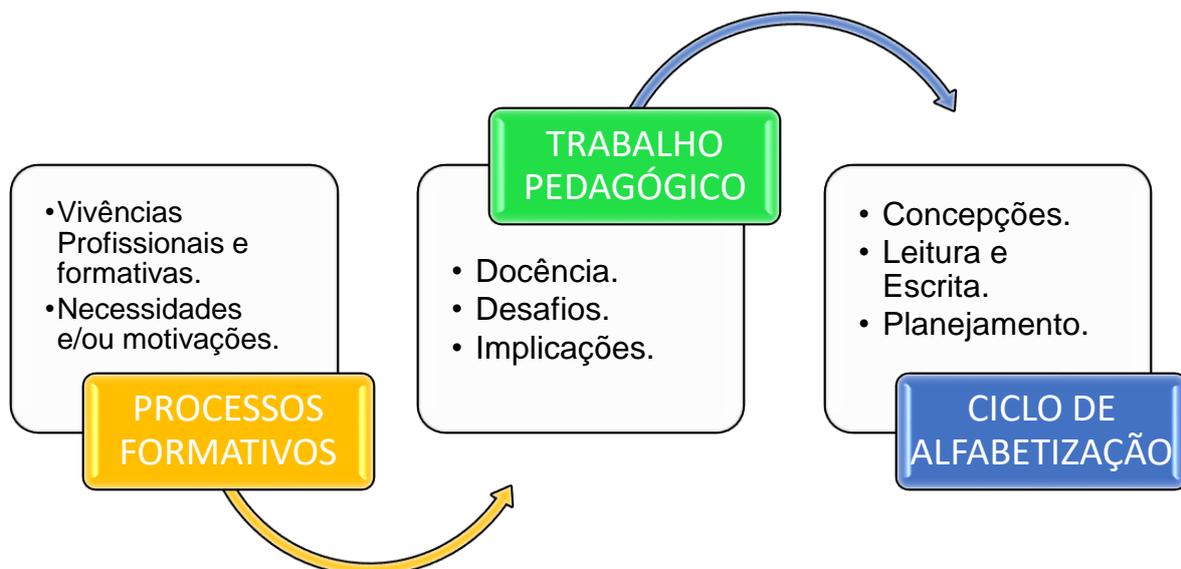
Entendemos que o trabalho com narrativas exige do pesquisador uma escuta atenta, bem como o favorecimento de um espaço espontâneo, que permita a troca de experiências por meio da interação, não se constituindo apenas num espaço que se restringe à pergunta e resposta. Esse espaço “só se distingue da conversação porque tem como objetivo básico a coleta de dados” (GIL, 2009, p. 116).

Desse modo, esse movimento permite que os sujeitos construam novos significados ao relatarem e refletirem sobre seus processos formativos e suas trajetórias, elaborando e reelaborando suas concepções sobre o ensinar e o aprender a leitura e a escrita, ponderando o contexto de inserção. Assim, o diálogo pode provocar tensões, confrontos, concordâncias e discordâncias, provocando o (re)pensar dos sujeitos, de sorte que ambos, entrevistado e entrevistador, saem modificados da interação dialógica. Com isso, Bolzan (2002, p. 23) afirma:

Um dos aspectos mais importantes no uso da narrativa na investigação é o fato de enfocarmos a voz do sujeito que é narrado e a voz de quem o narra. Os relatos revelam as múltiplas vozes entrelaçadas durante a narração, devendo explicitar sua estrutura através da descrição do cenário e da trama localizados em um tempo e um espaço.

Com o intuito de evidenciar a voz dos sujeitos, partimos de um roteiro prévio constituído por tópicos guia. Esse roteiro, contudo, não era rígido, sendo previamente preparado, podendo ser alterado ao longo da entrevista, com base nos rumos no diálogo. Com isso, a entrevista narrativa se caracteriza por sua flexibilidade, pois possibilita o surgimento de novos elementos que auxiliam na construção da investigação no decorrer do diálogo estabelecido. Isto posto, elencamos os seguintes tópicos guia:

Figura 1 – Síntese dos tópicos guias



Fonte: Autora. Elaborado a partir do problema de pesquisa e objetivos.

Nas situações de entrevista, os tópicos foram desdobrados em possíveis questões¹⁶ que levaram à condução das narrativas, de modo que os sujeitos pudessem narrar suas escolhas. Lançarmo-nos à compreensão do universo singular do sujeito possibilitou conhecer suas histórias e os desafios encontrados no fazer pedagógico, que os levaram à busca pela formação continuada, pois toda ação resulta do percurso vivido ao longo das trajetórias pessoais e profissionais. O registro das

¹⁶ Ver apêndice A.

entrevistas ocorreu com gravação de áudio e posterior transcrição literal das mesmas. Após as transcrições, realizamos o mapeamento dos elementos recorrentes entre as entrevistas para a interpretação dos dados e, por meio disso, elaboramos um quadro de análise.

Desse modo, a escolha pela entrevista narrativa definiu-se pela viabilização da construção de espaços interativos e dialógicos, em que a enunciação dos sujeitos auxilia nas reflexões acerca do tema investigado. Ao ouvirmos os sujeitos, instigamos a retomada da trajetória, tal qual a reflexão acerca do percurso no contexto escolar, no qual entendem suas experiências, articulando o passado e o presente, significando os acontecimentos vividos. Consequentemente,

à medida que vai tecendo e fiando sua narrativa, abre caminho para a rememoração das experiências vivenciadas e, na reminiscência, retoma caminhos, conceitos, posturas, atitudes, valores, crenças que voltam a protagonizar, no espaço da narrativa, possibilidades outras de transformações e mudanças (RAMOS; SCHAPPER, 2010, p. 33).

Para tanto, o movimento dialógico oferece ao sujeito o tempo que necessita para narrar suas vivências, de modo que esse possa partilhar sua história, construindo e reconstruindo significados que auxiliam na forma como (re)significa o fazer docente.

3.6.2 O processo de categorização e interpretação dos achados

A interpretação dos achados da pesquisa parte do objetivo geral: compreender como os contextos emergentes implicam na formação continuada e no trabalho pedagógico das professoras/alfabetizadoras. Assim, buscamos identificar as vivências formativas e profissionais das alfabetizadoras, pautando-nos nas concepções e reflexões para a construção do quadro interpretativo, possibilitando discutir acerca da temática proposta.

O processo de categorização dos achados iniciou-se com a transcrição e leitura detalhada das entrevistas, através das quais procuramos identificar elementos recorrentes que emergiram nas falas de cada colaboradora. Na continuidade, destacamos excertos das narrativas, por meio dos quais foi possível reconhecer as concepções das alfabetizadoras sobre os aspectos abordados na entrevista. Com base no mapeamento, elaboramos um quadro, representado a seguir, com os excertos recorrentes nas narrativas.

Quadro 4 – Quadro interpretativo

| Dimensões categoriais | Elementos categoriais | Evidências narrativas |
|-----------------------|------------------------|-----------------------|
| Processos formativos | Trajetórias | |
| | Formação continuada | |
| Docência | Trabalho pedagógico | |
| | Ciclo de Alfabetização | |

Fonte: Autora. Elaborado a partir do problema de pesquisa e objetivos.

A partir da organização das narrativas recorrentes, identificamos elementos categoriais, compondo as dimensões do estudo. Assim, buscamos produzir a compreensão dos achados que articulam com a base teórica do estudo, bem como com o seu respectivo objetivo, auxiliando na consolidação da interpretação dos achados. Neste sentido, pautamo-nos na abordagem histórico-cultural, para definir nossas dimensões categoriais, os *processos formativos* e à *docência*¹⁷.

A dimensão categorial *processos formativos* é constituída pelas vivências pessoais, profissionais e formativas, em formação inicial ou continuada de professores, como também pelas necessidades e motivações que as levam buscar atividades formativas. Desse modo, compreendemos que os processos formativos estão diretamente relacionados à individualidade dos sujeitos ao longo de suas trajetórias, entrelaçadas às relações constituídas ao longo do percurso formativo.

A *docência* configura-se pelos aspectos formativos e profissionais do docente, perpassando as concepções acerca do ser professor, tal qual o desenvolvimento profissional e as interações estabelecidas na dinâmica do trabalho pedagógico. Assim, entendemos que as vivências e reflexões se relacionam diretamente à atuação, refletindo no modo de ser e estar no contexto profissional.

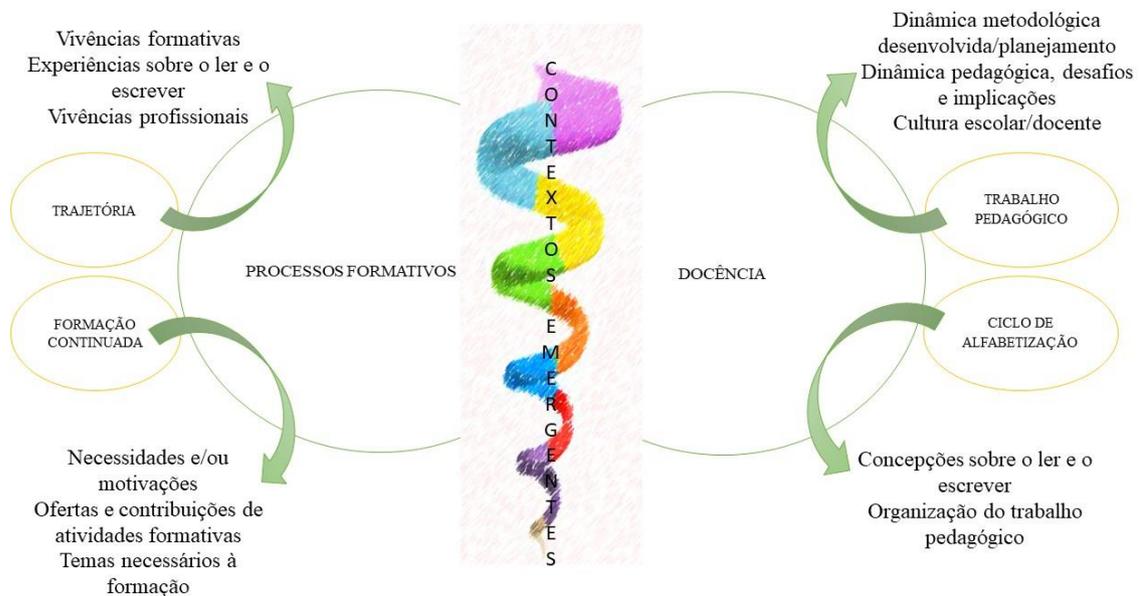
Como eixo transversal encontramos os *contextos emergentes*, partindo da compreensão de que não há como pensar a formação docente descolada das políticas públicas, que repercutem nos desafios da atuação desse profissional, refletindo

¹⁷ Estas dimensões categoriais emergem do projeto desenvolvido pelo GPFOPE, “Docência e Processos Formativos: estudantes e professores em contextos emergentes”. Portanto, os termos aqui abordados não são novos, pois se desdobram a partir da pesquisa de Bolzan (2016, 2020).

diretamente no modo de pensar e se posicionar acerca das demandas presentes no contexto educacional. Assim, compreendemos que os aspectos formativos e profissionais se entrelaçam, uma vez que a docência se estabelece pelas vivências profissionais e formativas, subsidiando o desenvolvimento da atividade docente. Desse modo, os processos de aprender e ensinar se estabelecem por meio do movimento de perceber e pensar a docência.

Na figura a seguir apresentamos uma representação da categorização dos achados:

Figura 2 – Síntese do processo de categorização dos achados da pesquisa



Fonte: Autor. Elaborada a partir do quadro das recorrências e dos elementos categoriais.

3.7 CONSIDERAÇÕES DE CARÁTER ÉTICO DA PESQUISA

Dentre as considerações éticas referentes à realização desta pesquisa, esclarecemos que a mesma seguiu as orientações disponibilizadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM¹⁸. Os principais encaminhamentos referem-se ao Termo de Confidencialidade e ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹⁹, os quais

¹⁸ Disponível em: <http://nucleodecomites.ufsm.br/index.php/cep>. Acesso em: 27 nov. 2020.

¹⁹ Ver apêndice C.

foram apresentados às colaboradoras no momento da entrevista, tencionando o sigilo das informações, principalmente as que se referem aos dados pessoais das alfabetizadoras, assim como a adequação da pesquisa aos moldes estabelecidos pelo comitê.

Realizados estes procedimentos, contatamos a escola, via e-mail, para agendar a realização das entrevistas com as professoras, de acordo com a disponibilidade de cada uma. As colaboradoras foram informadas, no momento da entrevista, sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual se explicitaram as circunstâncias de participação no estudo.

No encontro, para a coleta de dados, ressaltamos a preservação do anonimato das professoras, por meio da utilização de nomes fictícios, com o propósito de resguardar a identidade e as informações narradas. Também reforçamos a liberdade de abdicar da participação em qualquer circunstância, não resultando em qualquer prejuízo.

Igualmente, esclarecemos às colaboradoras as circunstâncias acerca das publicações dos resultados da pesquisa em artigos e trabalhos acadêmicos respeitando o anonimato em todas as divulgações provenientes deste estudo. Por fim, as colaboradoras, assim como a Secretaria de Município da Educação de Santa Maria (SMED) e a 8^o Coordenadoria Regional de Educação (CRE), terão acesso aos resultados do estudo, por meio de uma cópia do trabalho final e apresentação dos achados, para que esses possam contribuir positivamente nas formações continuadas ofertadas às professoras alfabetizadoras.

4 TESSITURA TEÓRICA: ENTRELAÇANDO E TECENDO OS FIOS DO ESTUDO

– Eu teria uma visão muito melhor do jardim – falou Alice consigo mesma – se eu pudesse chegar ao topo daquele monte. E aqui tem uma trilha que leva direto a ele... pelos menos, não, a trilha não dá lá... (disse, depois de caminhar alguns metros pela trilha e de fazer várias curvas fechadas). – Mas presumo que no fim das contas vá dar sim. Mas como ela é curiosamente sinuosa! Parece mais um saca-rolhas do que uma trilha! Bem, esta curva vai dar no monte, presumo... Não, não dá! Essa curva leva direto de volta para a casa! Bem, então vou tentar seguir a trilha pela direção oposta. (Lewis Carroll).

Como pesquisadoras, caminhamos em meio ao universo acadêmico, percorrendo trajetórias, conhecendo, vivenciando, explorando, significando diferentes escritas, sejam elas recentes ou não, a fim de compreender as mudanças que perpassam os espaços escolares e que transformam o olhar acerca do processo de alfabetização. Da mesma maneira que Alice caminha à procura de uma visão melhor do jardim, nós buscamos tomar direções que nos auxiliem a conhecer as discussões e os caminhos que influenciam na trajetória ao jardim²⁰.

Por meio da nossa subjetividade buscamos o melhor percurso, após encontros e desencontros, direcionando-nos ao destino ao qual possamos chegar. Com isso, traçamos nosso ir e vir fundamentado no caminho dialógico, a fim de entendermos a história, sustentando nosso estudo teoricamente, subsidiando as discussões/problematizações, tecendo fios e corroborando com nossas reflexões e entendimentos.

Ao trilharmos nosso caminho ao jardim, encontramos pesquisas e estudos desenvolvidos por autores, os quais constituem curvas que nos levam a caminhos desconhecidos e à descoberta de novos saberes. Nessa perspectiva, os autores, ao trilharem seu percurso, propõem reflexões que contribuem à compreensão da construção da leitura e da escrita em diferentes tempos e espaços, refletem na forma de seu entendimento atual, bem como nos processos formativos, transformando o fazer docente.

Caminharemos em direção aos ditos sobre a temática, refletindo sobre as mudanças que perpassam a trajetória da alfabetização no cenário educacional,

²⁰Jardim aqui como metáfora que se refere a temática da pesquisa.

buscando retomar aspectos históricos, entrelaçando nossas inquietações e vivências, prosseguindo em meio ao desconhecido, trilhando novas descobertas e desafios. Dessa forma, procuraremos discorrer e dialogar com autores acerca de temáticas que contribuem para a fundamentação do estudo, tratando dos processos históricos da alfabetização no Brasil, a proposta de ciclos no ensino fundamental e suas contribuições para a implementação do ensino fundamental de nove anos, da mesma forma que os processos formativos e a organização do trabalho pedagógico relacionado aos contextos emergentes.

4.1 O CAMINHAR DA ALFABETIZAÇÃO: UM POUCO DA HISTÓRIA NO CONTEXTO BRASILEIRO

Conhecer as concepções e preocupações com o ensino das primeiras letras, entendendo sua trajetória no Brasil, possibilita-nos observar o que ainda está presente nas práticas, pois “nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem” (FERREIRO, 2011, p. 33). Assim, buscamos propor reflexões por meio da tessitura teórica, de modo a construir um diálogo acerca das transformações dos conceitos e das práticas da leitura e da escrita. Cabe ressaltar que esses não podem ser observados desvinculados do contexto social, histórico e cultural.

Muitos especialistas, políticos e profissionais de diversas áreas discutem e pensam sobre a educação, apontando-a como sendo a ferramenta fundamental para a melhoria da sociedade. Aqui nos propomos pensar a educação enfocando na alfabetização, remetendo-nos a dois polos principais desse processo que merecem nossa atenção nas discussões e estudos: aquele que aprende e aquele que ensina; entendendo esse movimento entre eles como dialógico. Assim, procuramos refletir acerca dos destaques e mudanças na compreensão da alfabetização, evidenciando o ensino e a aprendizagem nesse processo.

Em decorrência do interesse de muitos investigadores nas últimas décadas, os estudos relacionados ao processo de alfabetização se fortaleceram, podendo ser observado pela significativa preocupação e elaboração de novas pesquisas e debates em âmbito nacional e internacional. Essa temática tem manifestado diferentes ideias, conceitos e pensamentos, fazendo-se presente desde os primórdios da história da humanidade. Com isso, discutiremos as mudanças ocorridas nas concepções de

alfabetização, refletindo a respeito do papel do professor como mediador, que busca atender às necessidades do ler e do escrever, contribuindo para um processo significativo de ensino e aprendizagem.

Procuramos compreender a história da alfabetização no Brasil que, por muitas décadas, voltou-se para a elaboração de estudos que enfocavam somente análises estatísticas, averiguando os índices de analfabetismo no país. A preocupação com os índices instigou pesquisadores a ampliarem seus estudos, tentando compreender o motivo pelo qual os números eram tão expressivos, fazendo-se necessário investigar os aspectos que interferiam neste processo, de modo a conseguir reduzi-los.

Diante dessa preocupação, autores iniciaram discussões sobre diferentes aspectos do processo de alfabetização, entrelaçando-os aos delineamentos do ensino e da aprendizagem, demonstrando a crescente importância instaurada em meio a esta temática. O crescimento bibliográfico evidenciando a alfabetização se iniciou nas últimas décadas do século XX, realçando as circunstâncias nas quais os indivíduos aprendem a ler e a escrever, assim como os métodos adequados (MACIEL, 2008). Nesta perspectiva, podemos observar os sentidos atribuídos aos estudos relacionados ao processo de construção da leitura e da escrita, entendendo as diferentes direções abordadas na história da alfabetização e suas preocupações com os métodos e dados estatísticos, bem como as concepções sobre o processo de aprendizagem, que mobilizaram e mobilizam mudanças.

Com o propósito de compreender melhor os direcionamentos e entendimentos sobre o ler e o escrever, remetemo-nos ao período da pré-história. Inicialmente, o ser humano utilizava da pintura rupestre para realizar seus registros, para manter a comunicação entre si e os povos. Essa foi uma das elementares formas de escrita, que surgiu pela necessidade dos homens em registrar seu cotidiano e se comunicar.

Ao longo da história, as formas de registro foram se transformando e aprimorando conforme as necessidades e mudanças no campo econômico, social e cultural. A linguagem escrita, assim como a linguagem oral, são invenções sociais, que emergiram pela necessidade de comunicação através do tempo e do espaço (GOODMAN, 1989). Simultaneamente à emergência da escrita, ao longo dos anos, instaurou-se uma maior preocupação com a apropriação desse sistema, a partir da compreensão de que o sujeito necessitava se aprimorar nesse aspecto para se inserir efetivamente na sociedade.

A inquietação acerca da apropriação do sistema de escrita inicia, no Brasil, com os povos que viviam neste território, antes ainda de 1500. A tarefa dos indígenas antes deste período era o envolvimento diário com a produção, plantação e colheita de seus alimentos, construindo suas aldeias e cuidando do seu povo. Além dos indígenas que aqui habitavam, também viviam outros povos, constituindo uma população de grupos heterogêneos (SAVIANI, 2013). Dentro deste contingente da população, poucos eram os que compreendiam o sistema de escrita, havendo no período colonial um grande número populacional que não sabia ler e escrever.

O processo de escolarização e alfabetização iniciou com a chegada da Companhia de Jesus, enviada em 1549 pelo rei de Portugal. A Companhia era formada por padres e jesuítas, que passaram a se preocupar com o ensino das primeiras letras aos nativos e filhos de colonos, encaminhando a educação para uma concepção muito rígida (SAVIANI, 2013). O direcionamento do ensino voltava-se para a catequização dos índios, com a preocupação de formá-los em consonância com a sociedade aristocrática.

A educação jesuítica tinha como propósito construir escolas que ensinassem a ler, escrever, contar e cantar. Assim, objetivava promover o processo de aculturação dos índios, com a imposição da cultura europeia e a religião cristã (MORTATTI, 2004). Segundo Azevedo (1976), há registros da presença de uma escola quinze dias após a chegada dos jesuítas no Brasil, funcionando essa com o enfoque no ensino da leitura e da escrita.

O sistema de ensino implantado pelos padres não convinha com a real necessidade do contexto, pois pautava-se nas crenças, ideologias e decisões de poder do período:

O primeiro governador geral do Brasil chegou em 1549 trazendo consigo os primeiros jesuítas, cujo grupo era constituído por quatro padres e dois irmãos chefiados por Manuel de Nóbrega. Eles vieram com a missão conferida pelo rei de converter os gentios: "Porque a principal coisa que me moveu a mandar povoar as ditas terras do Brasil foi para que a gente delas se convertesse a nossa santa fé católica" de modo que os gentios "possam ser doutrinados e ensinados nas coisas de nossa santa fé" (DOM JOÃO III, 1992, p. 145 e 148 apud SAVIANI, 2013, p. 25).

Ou seja, instituiu-se a tendência religiosa da pedagogia tradicional, por meio de duas concepções díspares: de um lado sustentava-se a ideia de catequisar os índios; de outro, a divergência da educação para homens brancos, filhos da nobreza, como

sendo os únicos com direito de frequentar as escolas. Como podemos observar, a educação já se entrelaçava com as relações de poder, sendo destinada à minoria, apenas àqueles que possuíam poder aquisitivo, excluindo o restante da sociedade. No processo educacional, predominava a educação religiosa, sendo que a alfabetização era marcada pela ausência de oportunidades relacionadas ao ler e ao escrever nos contextos culturais.

No século XIX a educação escolar se modificou, mesmo que ainda estivesse assumindo um papel disciplinador do tempo e de suas ações. No transcorrer desse século, o sentido religioso na educação escolar decaiu, tornando-se a escola laica, um espaço institucional que visa preparar as novas gerações, assumindo o papel de modernização e progresso, passando a disponibilizar o acesso à cultura letrada para todos.

Com a universalização do ensino e a ampliação do acesso à leitura e à escrita, surgiram novas demandas, passando a ser responsabilidade do professor sistematizar os conhecimentos e ensinar (MORTATTI, 2006). Desse modo, o século XIX é marcado pelas dificuldades em implantar um sistema educacional, tanto pelas questões pedagógicas quanto pelos investimentos financeiros necessários à educação.

Além das limitações materiais, cumpre considerar, também, o problema relativo à mentalidade pedagógica. Entendida como a unidade entre a forma e o conteúdo das ideias educacionais, a mentalidade pedagógica articula a concepção geral de homem, do mundo, da vida e da sociedade com a questão educacional. Assim, numa sociedade determinada, dependendo das posições ocupadas pelas diferentes forças sociais, estruturam-se diferentes concepções filosófico-educativas às quais correspondem específicas mentalidades pedagógicas (SAVIANI, 2010, p.167-168).

Ao final do século XIX, a educação e, por conseguinte, a alfabetização, passaram por transformações em suas concepções, implicando nas práticas docentes e nos métodos utilizados para o ensino da leitura e da escrita. Fundamentado nas novas concepções surgiram, juntamente com a psicologia, discussões que centradas na criança, demonstrando preocupação com seu caráter psicológico.

Em 1880 emergem as discussões acerca da obrigatoriedade, gratuidade e laicização da educação, momento no qual a alfabetização passou a ser vista não mais como privilégio de poucos – como ocorria em décadas passadas –, superando as práticas restritas e as péssimas condições instaladas ainda no Império. Dessa forma,

tornou-se indispensável olhar para o espaço escolar, principalmente no que se referia ao contato de crianças com a leitura e a escrita.

Para compreendermos melhor a forma como ocorriam as práticas culturais de leitura e de escrita, Mortatti (2006, p.2-3) relata que aconteciam

por meio de transmissão assistemática de seus rudimentos no âmbito privado do lar, ou de maneira menos informal, mas ainda precária, nas poucas escolas do Império (“aulas régias”) tornaram-se fundamentos da escola obrigatória, leiga e gratuita e objeto de ensino e aprendizagem escolarizados. Caracterizando-se como tecnicamente ensináveis, as práticas de leitura e escrita passaram, assim, a ser submetidas a ensino organizado, sistemático e intencional, demandando, para isso, a preparação de profissionais especializados.

O ler e o escrever se tornaram práticas fundamentais na escola, aumentando o interesse e a preocupação em se pensar sua organização nos ambientes educacionais, considerando ser um espaço de promoção educacional da população. Entretanto, mesmo com os avanços que marcaram o acesso às práticas de leitura e de escrita na escola, ainda há brasileiros que não possuem acesso aos direitos básicos, como a educação.

Os métodos eram considerados como tradicionais e modernos, apresentando diferentes formas metodológicas para o ensino da leitura e da escrita. Mortatti (2006) ressalta quatro métodos que representam as disputas: a metodização do ensino da leitura e da escrita; a institucionalização do método analítico; a alfabetização sob medida; e a alfabetização: construtivismo e desmetodização. Nesse sentido, o século XIX é marcado pela universalização do ensino e do processo de descentralização da educação, no qual ela passa a ter um ensino sistematizado por meio do acesso aos variados métodos de alfabetização analíticos e sintéticos, e de cartilhas, que ao longo do tempo passaram por diferentes modificações.

A metodização do ensino da leitura e da escrita ocorreu no final do Império, até o início da década de 1890, tendo como principal destaque as poucas escolas organizadas e pensadas na época. Os ambientes escolares existentes centravam-se no ensino atendendo alunos de todas as idades, sendo denominadas “aulas régias”, com muitas limitações e funcionamento precário. Nesse período o ensino carecia de melhor estrutura e organização de materiais, a fim de atender melhor aos alunos.

O ensino da leitura e da escrita se delineava pelo método sintético, no qual o ensino ocorria da “parte” para o “todo” (MORTATTI, 2006). No ensino da leitura as

letras eram apresentadas isoladamente, para posteriormente serem reunidas em sílabas e após se ensinavam frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, limitava-se à caligrafia e à ortografia, evidenciando a cópia e o desenho correto das letras. Nesta perspectiva, o ler e o escrever eram tratados como mera aquisição da técnica.

A institucionalização do método analítico surgiu revolucionando as concepções e as práticas de ensino utilizadas na época. Preocupavam-se com as questões didáticas no ensino da leitura e da escrita, estabelecendo relações entre como ensinar e a quem ensinar, considerando as questões psicológicas da criança. Este método progressista desencadeou uma disputa entre os que acreditavam e defendiam o método analítico e os que defendiam e utilizavam os tradicionais métodos sintéticos, principalmente o da silabação (famílias silábicas).

O método analítico foi adotado oficialmente entre 1909 e 1910, permanecendo até 1920, tendo como caráter a obrigatoriedade de sua utilização. Em meio a essa nova concepção de ensino, foram distribuídos livros didáticos para as escolas públicas, sendo a primeira cartilha denominada “Primeiro livro de leitura”, de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade (MORTATTI, 2006). O ensino da leitura e da escrita nesse viés considerava a nova concepção de criança, acreditando que a aprendizagem ocorria de forma integrada, compreendida como sincrética. Os principais defensores deste método eram os professores formados pela Escola-Modelo Anexa (a Normal).

Assim como qualquer forma de implementação educacional, a deste método ocorreu de acordo com o entendimento e a concepção de cada professor, pois o ensino “deveria ser iniciado pelo ‘todo’, para depois se proceder à análise de suas constitutivas” (MORTATTI, 2006, p. 7, grifo do autor). O enfoque ocorreu no ensino da leitura, pois a escrita evidenciava a caligrafia ou o tipo de letra a ser usado, precisando ser exercitado pela cópia e ditados. No final da década de 1910 o termo “alfabetização” passa a ser utilizado para referir-se ao ensino da leitura e da escrita, momento no qual se ampliam as discussões para as questões didáticas, não se limitando somente ao método adequado.

A alfabetização sob medida é marcada pelas demandas a época, em decorrência da “autonomia didática” proposta pela “Reforma Sampaio Dória” e das novas necessidades políticas e sociais. Em meados da década de 1920 foi necessário buscar uma nova proposta para o ensino da leitura e da escrita, considerando a objeção dos professores em utilizar o método analítico. Desse modo, o período centra-

se na disputa entre o método analítico e o método sintético, diminuindo os defensores, ocasionando novos entendimentos e transformações nos significados de métodos, construindo um modelo que atendesse aos desafios da leitura e da escrita, restringindo ainda mais a preferência.

Com isso, as discussões acerca das concepções sobre a alfabetização intensificaram, retratando as formas de utilização no cotidiano dos sujeitos, sendo criadas novas propostas focadas na importância da compreensão no processo. Nesta perspectiva, o ler e o escrever precisaram ser vistos como atividades comunicativas, que proporcionam a interação dos sujeitos entre si e entre o conhecimento, atividades envolvidas, assim, no cotidiano.

Os defensores do método analítico, mesmo propagando sua eficácia, buscavam associá-lo ao método sintético, utilizando ambos para o ensino da leitura e da escrita. Por muitas décadas se propagaram os métodos ecléticos ou mistos (analítico-sintético ou vice-versa), considerando serem mais ágeis e eficazes.

No “método analítico-sintético” entende-se que a alfabetização ocorre por meio de um processo, no qual acontece a decomposição das palavras em sílabas e letras, caracterizando-se pela vantagem de utilizar o todo significativo e as partes simultaneamente. Esse método possibilita que o professor disponha da palavra como ponto de partida, prosseguindo à frase, construindo um texto, para novamente retirar a palavra e decompô-la em sílabas.

Nas primeiras décadas do século XX, surgiram bases epistemológicas da alfabetização, composta no livro *Testes de ABC* (1933), escrito por Manuel Bergström Lourenço Filho, que objetivava averiguar as dificuldades no processo de construção da leitura e da escrita. No livro, o autor apresenta pesquisas realizadas com alunos do 1º grau (atual 1º ano do ensino fundamental), com as quais buscava recursos para auxiliar na superação das dificuldades no transcorrer do processo de alfabetização. O livro era composto por oito provas, com a finalidade de medir a maturidade necessária para o aprendizado da leitura e da escrita, pretendendo diminuir os altos índices de reprovação de crianças. (MORTATTI, 2006). Desse modo, os testes visavam a eficácia da alfabetização, classificando as crianças e agrupando-as em classes homogêneas.

Neste período, como podemos observar pelos dados apresentados por Soares (2012, p. 13), dos alunos que ingressavam na 1ª série “[...] apenas 449 chegavam à 2ª série, em 1964; em 1974 – portanto, dez anos depois – de cada mil crianças que

ingressavam na 1ª série, apenas 438 chegavam à 2ª série”. Desse modo, em 1980 pouco havia mudado nos índices de reprovação e os dados não demonstravam nenhum progresso. Em decorrência dessas informações, passou-se a pensar em outras formas de organização do ensino como, por exemplo, os ciclos, pois mostra-se que, independentemente do método utilizado, não houve qualificação na aprendizagem dos estudantes. Esse período foi marcado por “uma trajetória de sucessivas mudanças conceituais e, conseqüentemente metodológicas” (SOARES, 2004, p. 86), que impulsionaram as discussões posteriores acerca do entendimento da alfabetização, ultrapassando as perspectivas de métodos e observando o processo individual do sujeito, acarretando em novas concepções.

A alfabetização: construtivismo e desmetodização, marcada pela década de 1980, exigiu mudanças para as demandas que emergiam para a leitura e a escrita, a fim de enfrentar o fracasso escolar. Em busca de soluções para o problema, estabeleceu-se no Brasil o pensamento construtivista, resultante dos estudos da psicogênese da língua escrita, desenvolvidos por Emília Ferreiro, Ana Teberosky e colaboradores (MORTATTI, 2006). Manifesta-se, nesse momento, a construção da escrita vista como um sistema de representação e não somente como um código.

Os estudos acerca do construtivismo basearam-se nas pesquisas de Piaget, para quem o foco está em torno de como a criança se apropria da língua escrita, e não mais em como ensinar a ler e escrever. Desse modo, as pesquisas de Ferreiro (1999) contribuíram para a educação no país por focarem na observação do desenvolvimento da criança. Em sua investigação, a pesquisadora destaca os níveis de construção de conhecimento da leitura e da escrita, são eles: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, até alcançar a complexidade do sistema de representação alfabético.

O nível pré-silábico é o momento no qual a criança apresenta suas primeiras ideias sobre a leitura e a escrita, distinguindo o desenhar do escrever. No silábico a criança entende que a palavra é constituída pelas partes que a compõem, associando a letra para representar uma sílaba. No silábico-alfabético ocorrem escritas com omissões de letras, sendo expressadas silabicamente. No alfabético a criança consegue compreender o sistema de representação (FERREIRO, 2011).

O pensamento construtivista abandonava as concepções tradicionais presentes até o momento, mostrando que o processo de construção da leitura e da escrita ocorria por meio das relações estabelecidas pelas crianças, através das

vivências com a cultura escrita, indo além da utilização dos métodos. O construtivismo questiona a utilização das cartilhas e a escolha do método adequado. É o momento no qual se inicia a:

[...] disputa entre os partidários do construtivismo e os defensores — quase nunca “confessos”, mas atuantes especialmente no nível das concretizações — dos tradicionais métodos (sobretudo o misto ou eclético), das tradicionais cartilhas e do tradicional diagnóstico do nível de maturidade com fins de classificação dos alfabetizandos, engendrando-se um novo tipo de ecletismo processual e conceitual em alfabetização (MORTATTI, 2006, p.10).

Assim, estudos desenvolvidos nesse período contribuíram para a discussão acerca de uma nova concepção de criança, colaborando para se pensar na aprendizagem de modo a valorizar as descobertas no decorrer da aprendizagem da escrita. Passou-se a considerar que a criança inicia seu processo de aprendizagem anteriormente ao ingresso no ambiente escolar, pois ela interage com o sistema de escrita em âmbito social desde muito pequena, não terminando ao finalizar a escola primária (FERREIRO, 1999).

Freire (2002) salienta a importância de respeitar os conhecimentos prévios dos alunos, ressaltando que as interações iniciam no cotidiano, por meios das relações estabelecidas com o meio e com os sujeitos. Nessa perspectiva, torna-se responsabilidade da escola acolher esses saberes, possibilitando espaços que ampliem e promovam situações de interlocução e construção de outros novos. Portanto, não cabe pensar a leitura e a escrita como um produto escolar, mas como um modelo social, constituído na cultura, pois escrever e ler é tão importante dentro como fora da escola (FERREIRO, 2011). Assim, o ambiente escolar é visto como espaço que possibilita a interação entre os sujeitos, possibilitando as trocas de hipóteses.

Por meio das hipóteses os sujeitos elaboram seus conhecimentos acerca da leitura e da escrita, experimentando o sistema até a sua apropriação. Essas hipóteses podem ser consideradas como escritas espontâneas, por meio das quais é possível elaborar formas de representar a compreensão acerca da escrita. Em razão disso, não podemos ver essas escritas como “erros”, mas como construções progressivas, que auxiliam na ampliação do conhecimento em relação à escrita.

Os indicadores mais claros das explorações que as crianças realizam para compreender a natureza da escrita são suas produções espontâneas,

entendendo como tal as que não são resultado de uma cópia (imediate ou posterior). Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado (FERREIRO, 2011, p. 20).

Esse movimento da escrita espontânea possibilita ao aluno um espaço livre, no qual ele pode construir e reconstruir suas hipóteses, interagindo e se relacionando com a escrita. Explorando o sistema de escrita, a criança é motivada a representar seu entendimento, refletindo e demonstrando sua compreensão e se aproximando da escrita convencional.

Ao representar o sistema de escrita, a criança se depara com conflitos a serem solucionados, refletindo, assim, na construção e no entendimento da leitura e da escrita. Essas hipóteses são construídas com base no contexto sociocultural, amparado pelas informações e vivências do sujeito, por meio das quais constroem seus saberes e significam sua aprendizagem, porquanto “sabemos que as crianças aprendem muito mais construindo do que repetindo o que os outros disseram” (FERREIRO, 2011, p.31).

A partir disso, por meio da retomada dos aspectos sobre a alfabetização, podemos perceber as mudanças de percepções no decorrer das décadas acerca da leitura e da escrita, como também as discussões que emergiram sobre o ensinar e o aprender, com foco crescente no sujeito em detrimento da atenção nos métodos. Logo, o processo de alfabetização necessita considerar a criança como um ser que possui vivências, sendo apto a produzir suas próprias hipóteses acerca da leitura e da escrita. Desse modo, Ferreiro (2002, p.36) manifesta que

[...] não podemos reduzir a criança a um par de olhos que veem, a um par de ouvidos que escutam, a um aparelho fonador que emite sons e a uma mão que aperta com torpeza um lápis sobre um afolha de papel. Por trás (ou além) dos olhos, dos ouvidos, do aparelho fonador e da mão, há um sujeito que pensa e que tenta incorporar a seus próprios saberes esse maravilhoso meio de representar e recriar a língua que é a escrita, todas as escritas.

Nesse sentido, observamos que as mudanças acerca das concepções de alfabetização refletem diretamente na prática docente, pois o professor é desafiado a refletir sobre a aprendizagem, planejando e desenvolvendo situações que valorizem as vivências, trabalhando de forma contextualizada, de modo a tornar a aprendizagem significativa. É importante que o docente assuma uma postura que questione constantemente sua atuação, em um movimento de ação – reflexão – ação (SCHÖN,

2000), de modo a contribuir para a formação de cidadãos que interajam de modo reflexivo e crítico em seu meio, buscando estratégias que possibilitem a aprendizagem reflexiva, promovendo desafios que os levem a descobrir e construir saberes.

No contexto atual, a alfabetização se faz presente em muitas discussões, sendo considerada um dos objetos mais significativos no campo da educação. Partimos do entendimento de que, para compreender a educação moderna, é necessário entender a leitura e a escrita como requisito de um repertório intrínseco à própria constituição da modernidade, tendo como dever de um país como o Brasil estudar a alfabetização (BOTO, 2011).

As recentes discussões acerca da alfabetização são direcionadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, pelo Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, e pelo mais recente documento, o Plano Nacional da Alfabetização (PNA), assinado no dia 11 de abril de 2019 pelo atual presidente da república²¹. O PNA foi inspirado nas iniciativas de outros países que, por meio de novas propostas, aumentaram seus indicadores educacionais, considerando que a realidade da alfabetização no país encontra-se distante da meta 5²², estabelecida pelo PNE.

As intenções desses documentos são de alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano, diferindo em alguns aspectos de acordo com cada documento. A BNCC estabelece que a alfabetização deve ocorrer nos dois primeiros anos, tendo como o 3º ano do ensino fundamental o prazo limite para a apropriação do sistema de leitura e escrita. O PNE propõe que as crianças precisam alfabetizarem-se até o final do 3º ano, aos oito anos de idade. Já a política do PNA tem como proposta a alfabetização iniciada na primeira infância, sendo concluída no 1º ano do ensino fundamental.

Por apresentar concepções divergentes do que vem sendo discutido até a atualidade, fazendo-se contraditória com os avanços na história da educação, o PNA trouxe consigo controvérsias em alguns pontos estabelecidos no documento. Entre elas a discussão sobre o método fônico, a referência ao público-alvo como sendo as crianças de 0 aos 5 anos de idade, como também alguns desacordos com o que é proposto pela BNCC.

²¹ Jair Bolsonaro.

²² “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014, [n. p]).

O PNA propõe a implementação de programas e ações governamentais que visem promover a alfabetização, buscando a melhoria da qualidade no processo de construção da leitura e da escrita, combatendo o analfabetismo. A justificativa para sua implementação ocorre por meio dos dados resultantes da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), aplicada ao final do 3º ano do ensino fundamental. Resultados que, em 2016, demonstraram 54,73% de alunos não alfabetizados ao concluírem o 3º ano (BRASIL, 2019a).

Logo, os dados têm preocupado o governo, por associarem a defasagem na alfabetização com as demais dificuldades apresentadas nos anos posteriores, refletindo na qualidade do ensino no país.

[...] quando a criança chega ao final do 3º ano do ensino fundamental sem saber ler, ou lendo precariamente, como é o caso de mais da metade dos alunos brasileiros, sua trajetória escolar fica comprometida. Isso se reflete em altas taxas de reprovação, distorção idade-série, abandono e evasão (BRASIL, 2010b, p.11).

Nessa perspectiva, a alfabetização tem sido marcada por grandes discussões, desafios, avanços e entraves no processo de escolarização na instituição escolar, sendo considerada um dos principais aspectos em evidência com relação à educação. Com isso, essa temática tem ganhado cada vez maior relevância, haja vista as competências e habilidades necessárias no ato de ler e escrever, incentivando pesquisas recorrentes no campo educacional e gerando novos programas que busquem atender os desafios atuais.

A partir disso, é possível destacar que não existe uma fórmula mágica que responda a todos os questionamentos ou resolva os problemas da alfabetização, mas é por meio de discussões, tentativas e descobertas que os docentes podem se deparar com novos desafios de modo a refletir em estratégias diárias no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Todavia, para que isso aconteça, as práticas de leitura e de escrita necessitam estar vinculadas ao contexto do indivíduo, pois é nesse espaço que os sujeitos realizam suas descobertas, a partir de suas vivências e experiências.

4.2 O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: IMPLICAÇÕES NA IMPLEMENTAÇÃO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

As vivências de ciclos no país centraram-se nas décadas de 1960 e 1970, tendo crescimento nos anos 1980 e ampliando-se ao longo dos anos 1990, sendo experienciados de acordo com as construções históricas e as iniciativas de cada comunidade educativa. A proposta de ciclos manifestou-se pela busca de melhoria na qualidade do ensino, procurando diminuir os índices de analfabetismo e evasão, atendendo os desafios emergentes no espaço escolar. Assim, os ciclos “representam um momento de transição, de transformação dessa escola e novas bases e conceitos” (FERNANDES, 2009, p.12).

A terminologia “ciclo” já se manifestava na Reforma Francisco Campo (1930) e na Reforma Capanema (1942-1946), com a finalidade de referir-se ao agrupamento dos anos de estudo. Embora representem experiências diferenciadas, ambas tinham em comum a premissa de repensar os sistemas de avaliação, de modo a não excluir os alunos. Esses entendimentos permeiam as políticas públicas implementadas com o objetivo de refletir acerca dos processos instituídos no ambiente escolar, apresentando uma nova lógica curricular, tendo como consequência diferentes formas de compreender o processo de ensino e de aprendizagem.

Remetendo ao século XX e às primeiras décadas do século XXI, podemos observar as definições e implementações de políticas públicas de educação com a finalidade de reverter os índices de repetência e evasão no país, principalmente no que diz respeito aos dados das escolas públicas. Para isso, se fez necessário pensar programas que buscassem atender às demandas, sendo instauradas a progressão continuada, promoção automática, avaliação continuada, ciclos básicos, ciclos de formação, entre outros. Essas políticas resultam na organização das escolas em ciclos, tendo como intuito a não interrupção no ensino fundamental. Ou seja, a não repetência.

O ensino proposto em ciclos instituiu-se inicialmente pelo Plano de Reforma Langevin-Wallon, elaborado em 1946 e 1947, tornando-se referência na área da educação. Ele é organizado em três ciclos: 1º ciclo, dos 7 aos 11 anos; 2º ciclo, dos 11 aos 15 anos; 3º ciclo, dos 15 anos aos 18 anos. O plano tencionava o desenvolvimento máximo de todos os alunos, independente de classe social ou condição socioeconômica.

A implementação das escolas em ciclos surge com base na preocupação com o ensino dos alunos menos favorecidos, pois “em várias partes do mundo, constata-se que crianças oriundas de grupos social, cultural ou etnicamente marginalizados, têm um rendimento escolar inferior à média das crianças dos grupos culturalmente dominantes” (SOUZA, 2000, p. 22). Desse modo, as discussões travadas na década de 1970 e início dos anos 1980 apontavam um ensino excludente para com os alunos pertencentes às classes menos favorecidas, evidenciando a dificuldade da escola em atender a sua diversidade cultural.

Sendo assim, as discussões centravam-se na relação entre o fracasso escolar e as condições socioeconômicas, implicando na implementação de novas políticas públicas que visassem diminuir as reprovações. Para tanto, instalam-se as escolas na perspectiva dos ciclos, que tinham como objetivo a diminuição da reprovação, o combate à evasão, e a garantia de maior tempo para a construção das aprendizagens.

Os aumentos dos índices de reprovação intensificaram em decorrência da universalização do ensino, pois “à medida que um contingente maior de crianças passou a ter acesso à educação, os números do fracasso foram se tornando mais alarmantes” (FERREIRO, 2011, p. 9). Gerando, portanto, novos desafios para o ambiente escolar, exigindo o desdobramento de possíveis soluções que diminuíssem ou suspendessem o analfabetismo no país.

Em 1984, na implementação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), manifesta-se a organização do ensino como forma de não-reprovação, sendo as discussões centradas nos anos iniciais, desde a década de 1910. A primeira experiência foi instituída no Rio Grande do Sul, a partir de 1958, pela Reforma da Educação Primária (BARRETO e MITRULIS, 1999). Nesse período, o ensino era organizado pela idade cronológica e o grau de maturidade dos alunos, reconhecido no teste ABC. Os alunos eram promovidos e frequentavam classes de recuperação. A segunda experiência foi a “promoção por rendimento efetivo”, implantado a partir de 1959, na qual a passagem de um ano para o outro ocorria pelo critério de idade cronológica e o rendimento apresentado.

Em 1990, ressurgiu a preocupação referente ao fracasso escolar, sendo as práticas avaliativas questionadas, pois entendia-se que essas reforçavam a diferença de classes sociais, privilegiando aqueles que possuíam cultura identificada com os currículos escolares. Em relação à associação estabelecida entre as práticas avaliativas e à reprovação, Lüdke (2001, p.7) afirma que:

não se pode imputar à avaliação a responsabilidade pelo fracasso escolar, mas não se pode também isentá-la inteiramente dessa responsabilidade, pois ela representa o conjunto de mecanismos por meio dos quais se sanciona o sucesso ou insucesso do aluno.

Para tanto, a implementação da política de ciclos pode ser contraditória e sofrer mudanças de acordo com as bases políticas que se encontram no poder, infraestrutura e condições financeiras que acabam por gerar descontinuidade entre os programas por serem orientadas e administradas por políticas divergentes. Desse modo, trata-se de uma política na qual o conceito está “em vias de ser construído pelas múltiplas iniciativas cujo propósito tem sido o de modificar a organização da escola, com vistas a assegurar o direito de todos à educação” (BARRETO e SOUZA, 2005, p. 660).

O artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9394/96 foi recentemente alterado, propondo mudanças para a educação básica, especificamente a segunda etapa, o ensino fundamental. A lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a duração do ensino fundamental para nove anos, tornando a matrícula obrigatória para as crianças a partir dos seis anos de idade. Essa nova organização exigiu repensar o processo de construção da leitura e da escrita, de modo que promova a alfabetização respeitando o ritmo de cada sujeito.

Com o propósito de incluir todas as crianças nessa etapa de ensino, o Plano Nacional de Educação (PNE) instituiu a meta 1, acreditando que o ingresso antecipado no ambiente escolar resulte em maior nível de escolaridade dos sujeitos (BRASIL, 2014):

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014, p. 49).

A implementação do ensino fundamental de nove anos exigiu novas organizações no ensino, pois a criança ingressa mais cedo à escola, aos seis anos de idade completos até 31 de março do ano da matrícula. Assim, os três primeiros anos modificaram-se, passando a compor o ciclo sequencial ou bloco pedagógico, denominado ciclo de alfabetização, constituído pelo 1º, 2º e 3º anos – como instituído pela Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional da Educação

Básica (CNE). O Art. 30 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Nove Anos explicita a responsabilidade da alfabetização e do letramento, assegurando:

III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (BRASIL, 2010b, p. 8).

Nesse sentido, o Ciclo de Alfabetização busca respeitar o tempo e o ritmo de cada criança na construção da aprendizagem do ler e do escrever, vendo o sujeito com características próprias, tendo como objetivo principal “possibilitar a garantia do direito à leitura e à escrita, até o 3º ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2012b, p. 9). Com isso, descarta-se a compreensão do ensino baseado na repetição e memorização, tendo o ciclo como contínuo, no qual a criança tem a possibilidade de dar sequência à construção da aprendizagem.

Com relação ao ciclo, podemos compreender a forma de organização da proposta, relacionando-a com a aprendizagem dos sujeitos, através das palavras de Fernandes (2009, p.85), quando destaca que:

O ciclo pressupõe a ruptura com a ideia de uma programação ou planejamento de atividades curriculares anuais, sob a qual todos os estudantes deveriam “dar conta” ao final de um único ano letivo de forma mais ou menos homogênea. Pressupõe, portanto, um alargamento desse tempo anual, que pode ser pensado em um ciclo de dois, três, quatro ou mais anos, levando em consideração as diferenças de ritmo dos estudantes, e da mesma perseguindo ou não um ponto de chegada comum àquela geração escolar.

O ciclo é organizado em três anos, considerando a complexidade no processo de construção da leitura e da escrita, pois nem todas as crianças concluem o 1º ano plenamente alfabetizadas. Com isso, a proposta permite que elas possam dar continuidade à sua aprendizagem no decorrer deste período, sem precisar passar pela reprovação.

O currículo pela perspectiva do ciclo de alfabetização é exposto no caderno do PNAIC, como uma “proposta de reorganização temporal e espacial do ensino, que se traduz em uma nova forma de conceber os percursos de aprendizagem das crianças” (BRASIL, 2012a, p. 8). Desse modo, busca possibilitar o aprendizado das crianças, proporcionando espaços nos quais possam buscar e interagir com novos conhecimentos.

A razão da ampliação do período de alfabetização para três anos, sem retenção, se justifica pela possibilidade de o ensino propiciar a produção/apropriação da escrita e da leitura baseado nos princípios da continuidade e do aprofundamento. Nesse contexto, a construção/apropriação do conhecimento pelos estudantes se daria em uma progressão durante o período. Tal opção, contudo, não implica deixar de garantir os direitos de aprendizagem necessários a cada ano [...] (BRASIL, 2012b, p. 8).

Desse modo, podemos observar as discrepâncias que ocorrem nas concepções do ensino pela perspectiva seriada e pelo viés dos ciclos, que perpassam discussões que visam proporcionar aos brasileiros um ensino de qualidade. A escola organizada pela seriação compreende que os alunos aprendem todos ao mesmo tempo, no mesmo ritmo, sendo essa concepção de ensino presente na estrutura e organização escolar, impondo ritmos e tempos homogêneos.

Na implementação do ensino fundamental de nove anos, na perspectiva de ciclos, predominou-se propostas educacionais na perspectiva construtivista, privilegiando períodos significativos na formação do sujeito, considerando os conhecimentos construídos pelos alunos dentro e fora do ambiente escolar, pois “no campo da aprendizagem, reitera-se a evidência de que o sujeito aprende em todos os momentos da vida e não apenas na escola” (BARRETO e MITRULIS, 2001, p. 13).

Com a finalidade de nortear o trabalho desenvolvido em sala de aula, foram elaborados, pelo Ministério da Educação (MEC), materiais orientadores, a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), visando guiar os docentes no desenvolvimento das práticas pedagógicas. A portaria nº 867, no artigo 5, compreende os objetivos do programa como:

I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012a, p. 2).

Com isso, compreendemos que para ter efetiva implementação, o ciclo de alfabetização não pode somente ser entendido com uma unidade de tempo maior, mas, sim, ser assumido como uma nova concepção de escolarização, que requer transformação nas práticas educativas inovadoras. Dessa forma, faz-se necessário

reorganizar o trabalho pedagógico, de modo que contribua “para o desenvolvimento da criança, possibilitando-lhe, efetivamente, uma ampliação qualitativa do seu tempo na escola” (BRASIL, 2007, p. 23).

Os documentos e propostas norteadoras são variadas, auxiliando no desenvolvimento do trabalho com as crianças de seis anos²³ de idade, que chegam ao ensino fundamental, acrescido de mais um ano para a construção e desenvolvimento da leitura e da escrita. Dessa maneira, “é fundamental que se sensibilizem com as especificidades, as potencialidades, os saberes, os limites, as possibilidades das crianças e adolescentes diante do desafio de uma formação voltada para a cidadania, a autonomia e a liberdade” (BRASIL, 2007, p. 11).

Os dados do Censo Escolar de 2018 demonstram a baixa aprovação do final do ciclo de alfabetização, no 3º ano do ensino fundamental: 89,5% de aprovação, apresentando grande diferença entre os demais anos do ensino fundamental. Embora os índices de aprovação tenham aumentado nos últimos anos, a diferença entre o 1º e 2º ano que não retém alunos, para o 3º ano no qual os alunos podem ser reprovados, é expressivo, levando-nos a pensar a qualidade das propostas educativas pensadas e implementadas no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Os dados apresentados pelos Censos Escolares dos últimos anos retratam a insuficiência das novas propostas e documentos que orientem a atuação docente no período da alfabetização, diante das lacunas que precisam ser investigadas e compreendidas. Como podemos observar pelos índices de aprovação ao final do 3º ano do ensino fundamental, a progressão continuada não está sendo compreendida em sua essência, em observância das mudanças para poder implementar essa nova organização do ensino. Professoras da rede municipal de Santa Maria relatam que alguns educadores apresentam dificuldade em compreender a intenção da progressão continuada, resultando na não transformação na prática docente (ROSA, 2018).

Em decorrência dos novos desafios emergidos do processo de construção da leitura e da escrita, fortaleceram-se as discussões acerca da antecipação do ciclo, o desenvolvimento do trabalho pedagógico, a importância de construir espaços que possibilitem as discussões acerca desses conceitos e as implicações no fazer

²³ Foi aprovada na Assembleia Legislativa, no dia 27 de dezembro de 2019, a lei estadual 15.433, sancionada pelo governador Eduardo Leite, que permite a matrícula de crianças que irão completar seis anos ao decorrer do ano letivo para o ingresso no 1º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2019).

docente. Além disso, evidencia-se a relevância do compartilhamento entre as professoras que atuam no ciclo de alfabetização, de modo a dar continuidade no trabalho pedagógico, possibilitando o aprofundamento dos conhecimentos (ROSA, 2018). Assim, a proposta do ciclo de alfabetização emerge pela possibilidade de romper com a seriação, assegurando os direitos das crianças na construção das aprendizagens básicas e a construção da leitura e da escrita no decorrer do processo de alfabetização.

4.3 CONTEXTOS EMERGENTES E A FORMAÇÃO CONTINUADA: OS DESAFIOS E AS EXIGÊNCIAS NA ATUAÇÃO DOCENTE

Nas últimas décadas ocorreram mudanças significativas no cenário educacional brasileiro, principalmente nos aspectos que evidenciam o processo de construção da leitura e da escrita, transformando a compreensão acerca do ensino e da aprendizagem na alfabetização. Ao mesmo tempo, com essas mudanças, surgiram novos desafios que se intensificaram e se transformaram de acordo com as demandas de cada contexto, sendo necessário repensar a formação e o papel do docente que atua nessa etapa de ensino.

Para tanto, emergiu a preocupação acerca da formação continuada do professorado. Intensificaram-se os estudos e discussões desde a última etapa do século XX, resultando em mudanças na compreensão da formação docente. Com o passar dos anos podemos observar as bruscas alterações ocorridas no ensino, baseadas nas concepções de economia, globalização, tecnologias, entre outras (IMBERNÓN, 2009). Muito do que sabemos acerca da formação continuada consolidou-se nos últimos 30 anos, marcada por avanços e retrocessos, que resultam nas discussões e concepções da atualidade.

As discussões acerca da formação docente se direcionaram para diferentes perspectivas, sendo pensadas inicialmente como transmissão de soluções para os problemas enfrentados no ambiente escolar, problemas esses considerados uniformes. Posteriormente, avançaram-se nos debates, passando a observar-se a formação de modo colaborativo, necessitando abordar os problemas da escola. Pensar na formação do professorado é extremamente importante, pois “la formación inicial, y la formación del docente en ejercicio, tienen la enorme responsabilidad de

generar profesionales de la enseñanza com competencias básicas para comprender y actuar em los complejos contextos”²⁴ (MARCELO e VAILLANT, 2018, p. 7).

Nesta perspectiva, Imbernón (2010, p. 53) manifesta que:

[...] historicamente, os processos de formação foram realizados para dar solução a problemas genéricos, uniformes, padronizados. Tentava-se responder a problemas que se supunham comuns aos professores, os quais deveriam ser resolvidos mediante a solução genérica dada pelos especialistas no processo de formação. Isso acarretou para os processos de formação algumas modalidades em que predomina uma grande descontextualização do ensino, dos contextos reais dos educadores, já que para diferentes problemas educativos era sugerida a mesma solução, permanecendo-se à margem da situação geográfica, social e educativa concreta do professor e de quais fossem as circunstâncias de tal problema educacional.

Por volta de 1970 foram realizados estudos que evidenciavam as atitudes dos professores e os programas de formação continuada, sendo esse período denominado por Sparks e Loucks Horsley (1990) como “o início da era da formação continuada” (IMBERNÓN, 2010). Nesse ínterim o processo formativo era compreendido como individual, e os docentes buscavam planejar suas atividades de formação com base no que acreditavam auxiliar na prática, pois o enfoque maior ocorria na formação inicial. Predominava a compreensão de que o conhecimento adquirido na formação perdurava ao longo de toda a vida profissional, visto como monopólio do saber.

Na década de 1980 ampliou-se o acesso à educação, diante do contexto de desenvolvimento, quando as salas passaram a ter mais alunos requerendo que os docentes assumissem um novo papel no ensino, buscando novas formas de trabalhar, a fim de garantir a aprendizagem dos alunos. Ainda, neste período, amplia-se a luta contra o analfabetismo, que, devido à expansão do ensino, teve os índices intensificados, aumentando o compromisso em educar a população. Predominou-se o modelo hegemônico, marcando toda uma geração de docentes que se formaram no autoritarismo, “no qual havia soluções teóricas para tudo e para todos” (IMBERNÓN, 2010, p. 19).

Entretanto, na década de 1990, a formação continuada tinha como intuito adaptar os docentes à sua contemporaneidade, de modo a possibilitar o

²⁴ “A formação inicial, e a formação de professores em exercício têm a enorme responsabilidade de gerar profissionais de ensino com habilidades básicas para entender e agir nos contextos” (tradução nossa).

aperfeiçoamento da prática educativa e social, adequando as necessidades presentes ao ensino e à aprendizagem (IMBERNÓN, 2010). Historicamente, a formação docente sucedeu-se mediante cursos padronizados e uniformes, no qual os formadores selecionam atividades que supostamente auxiliariam no alcance de bons resultados. Esse modelo dispunha “soluções” aos docentes, sendo responsabilidade de cada um contextualizar o que recebeu com sua realidade.

Nesta década se manifestou um período muito produtivo para a formação continuada. Entretanto, predominou o modelo fundamentado no treinamento, abordando discussões que salientavam a separação da teoria e da prática. Com o passar dos anos, surge a consciência das mudanças aceleradas presentes na sociedade, fazendo-se necessário repensar a formação e o papel do docente em meio ao contexto escolar.

Embora os contextos estivessem avançando rapidamente, é nos anos 2000 que passam a ser discutidos e pensados nos espaços de formação, uma vez que “aparece a nova economia, que a tecnologia desembarca com grande força na cultura, que a mundialização se faz visível, que muitos daqueles professores e professoras combativos já têm certa idade, etc” (IMBERNÓN, 2010, p. 22). Com isso, as formas de ensino manifestadas anteriormente evidenciaram-se em sua insuficiência para educar a população deste novo século, considerando os desafios postos no processo de ensino e aprendizagem.

Neste período se intensificam as discussões voltadas para a formação continuada do professorado, pois o sistema educacional do século passado foi considerado ultrapassado, emergindo a necessidade de se repensar a formação, o papel do docente e do aluno. São “velhos e novos desafios que continuam tornando a educação nada fácil e, nos novos tempos, a introduzem numa maior complexidade. A complexidade aumentou devido ao contexto” (IMBERNÓN, 2009, p. 90).

Portanto, para compreendermos a formação atualmente, precisamos olhar para as mudanças ocorridas ao longo das décadas, para que assim possamos identificar as situações que contribuem para o desenvolvimento de políticas que evidenciam a formação continuada do professorado, construindo novas alternativas que beneficiem a educação. Com isso, observamos que as mudanças na área da educação foram vertiginosas, ocorrendo de diferentes formas, de acordo com cada contexto. Nesta perspectiva, evidenciamos a temática deste trabalho, observando a formação continuada dos docentes que atuam nos três primeiros anos do ensino fundamental,

direcionando-nos para as políticas atuais que buscam discutir e proporcionar ao professorado momentos de diálogo e reflexão acerca do ensinar e do aprender no processo de construção da leitura e da escrita.

O Ministério da Educação (MEC) tem como uma de suas propostas repensar a alfabetização, tornando-se esse intuito evidente através da implementação do ciclo de alfabetização e, por decorrência, do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que tem se transformado em um dos maiores desafios da Educação Básica e dos professores/alfabetizadores. O PNAIC foi lançado em 2012, sendo um compromisso assumido pelo Governo Federal, Estados e Municípios, com o propósito de atender a Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), que tem como finalidade alfabetizar todas as crianças, no máximo, até os oito anos de idade, correspondendo ao final do 3º ano do ensino fundamental. Com isso institui-se a formação continuada com a finalidade de apoiar os professores que atuam no Ciclo de Alfabetização. O PNAIC tem como base quatro eixos centrais de atuação: a formação continuada, o uso de materiais didáticos e de apoio, as avaliações, gestão e estratégias de mobilização e controle social; sendo o objetivo destes eixos garantir a efetivação do pacto.

A política da formação continuada é essencial na profissionalização do docente, sendo necessária estar inteiramente ligada ao cotidiano escolar, tendo como objetivo voltar-se às questões que enfoquem a valorização dos diferentes saberes e a experiência docente. A formação continuada necessita estar diretamente ancorada ao longo da carreira docente, tencionando a melhoria do ensino e ao aperfeiçoamento da prática do professor. Nessa direção, Imbernón (2010, p. 75) destaca que:

o conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos.

Nesta perspectiva, a formação continuada tem como finalidade ocasionar momentos de reflexão sobre as estratégias de ensino e aprendizagem desenvolvidas nos diferentes temas que constituem o currículo do 1º ao 3º anos, promovendo nos professores/alfabetizadores a crítica a partir dos relatos de experiência. Desse modo, “refletir sobre a prática educacional, mediante a análise da realidade do ensino, da leitura pausada, da troca de experiências. Estruturas que tornem possível a

compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática” (IMBERNÓN, 2010, p. 43).

Entretanto, a reflexão sobre a prática e as relações que acontecem a partir delas é extremamente complexa, pois necessita que o professor reflita sobre o seu trabalho docente e sobre o desenvolvimento do mesmo. A partir da formação continuada, essas reflexões ganham um novo significado no campo do trabalho docente, pois “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando a prática de hoje ou de ontem que pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 43-44). E a finalidade desta reflexão da prática é a melhoria para a atuação do profissional alfabetizador, além de promover novas possibilidades de se pensar o fazer e a prática no cotidiano escolar.

Logo, conceber a formação de professores, seja inicial ou continuada pressupõe a compreensão de um processo contínuo, sistemático e organizado que considere as exigências sociais, psicológicas, pessoais, contextuais e profissionais como parte do desenvolvimento profissional. Esse período se caracteriza por tensões e aprendizagens em contextos desconhecidos nos quais estes sujeitos buscam manter certo equilíbrio, necessitando tomar consciência de seu inacabamento, ou seja, conscientizando-se de que estão em permanente evolução e desenvolvimento, pois só assim construirão sua identidade profissional (BOLZAN, 2016, p. 18).

Nesta perspectiva, é importante considerarmos a formação como um processo contínuo. Ele exige envolvimento docente e possibilita o compartilhamento dos desafios escolares e reflexões acerca do fazer pedagógico, contribuindo para a aprendizagem significativa dos alunos.

No transcorrer da prática docente do alfabetizador e na participação na formação continuada, emergem, através dos contextos educativos, diversas demandas que acompanham este profissional no seu campo de atuação. Essas demandas encontradas pelo professor/alfabetizador são compreendidas como contextos emergentes, desafios que se fazem presente na contemporaneidade, por exigir novos modos de ser e de estar no âmbito profissional. Nesta direção, Charlot (2013, p. 15) diz que:

Quando se reflete sobre os desafios encarados pelos professores na sociedade contemporânea, é preciso não esquecer a advertência ao acumular palavras ou expressões como “globalização”, “inovações”, “sociedade do saber”, “novas tecnologias de informação e comunicação”, corre-se o risco de sacrificar a análise do presente à visão profética do futuro. Contudo, em uma sociedade cujo projeto é o “desenvolvimento” e que está

vivendo uma fase de transformações rápidas e profundas e em se tratando de formação de crianças, é difícil evitar a perspectiva do futuro quando se fala da educação. Parece possível superar a dificuldade analisando as contradições que o professor contemporâneo deve enfrentar. Elas decorrem do choque entre as práticas do professor atual e as injunções dirigidas ao futuro professor ideal.

Quando passamos a refletir sobre os desafios encontrados atualmente no ambiente escolar, podemos observar as mudanças exigidas no fazer docente, de modo que se possa atender aos novos desafios configurados na sociedade de maneira complexa, fundamentando as políticas estabelecidas na dinâmica organizacional do contexto escolar. Esses desafios instaurados no contexto escolar compreendem-se como “contextos emergentes”, termo que contempla as novas demandas da sociedade. Bolzan (2016) evidencia esses contextos como desafios que emergem no ambiente escolar, exigindo novas configurações, de modo a atender às necessidades instauradas na sociedade, repensando maneiras de possibilitar discussões e aprofundamentos acerca das inquietações do mundo globalizado.

De acordo com a pesquisa monográfica desenvolvida acerca da leitura e da escrita no ciclo de alfabetização, evidenciamos alguns desafios encontrados pelas alfabetizadoras na prática pedagógica. Desafios que exigem reflexão e aprimoramento, de maneira a suprir as exigências postas pela contemporaneidade. Alguns dos desafios destacados se fazem presente em diferentes tempos, outros emergiram juntamente com o mundo globalizado e a inserção das tecnologias no contexto educativo (ROSA, 2018).

O mundo vem se transformando ao longo dos anos, por meio do processo de globalização, não somente no Brasil, mas se instaurando em diferentes partes do mundo. Essas mudanças configuram-se em âmbito político, econômico, social e cultural, resultando em aspectos inovadores no campo educacional. Nesta perspectiva, a globalização estabelece novos desafios, principalmente no que se refere ao processo de alfabetização, no qual se manifestam novas demandas que exigem a reflexão do fazer pedagógico. Segundo Libâneo (2002, p. 54),

a globalização tem provocado um quadro dramático de desemprego e de exclusão social que tende a se intensificar, principalmente nos países pobres, caso não ocorra ações que coloquem a economia a serviço da sociedade, com a finalidade de gerar maior justiça social.

Para tanto, as mudanças que ocorrem no processo de construção da leitura e da escrita são significativas no campo da educação, pois, mesmo que intrinsecamente, geram novos desafios que despontam no fazer pedagógico do professor/alfabetizador; dentre eles, por exemplo, a qualidade do ensino, a progressão continuada, a inclusão, a avaliação, o planejamento, as tecnologias, os índices de reprovação e evasão, entre outros. Esses contextos foram identificados por professoras que atuam na rede municipal, relatados como desafios que exigem novas transformações e aprofundamento teórico, visando o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos os sujeitos, independentemente do contexto social e cultural (ROSA, 2018). Com isso, destaca-se a importância na busca constante e o envolvimento com a formação continuada. Esses desafios que afloram no contexto escolar impactam no perfil docente que precisa se constituir pela perspectiva do inacabamento, reconhecendo-se como agente transformador, de modo a atender as necessidades dos alunos e os desafios postos pelas mudanças na sociedade, possibilitando uma aprendizagem significativa.

Uma das mudanças que emergem atualmente refere-se ao acesso à informação, sendo a escola anteriormente vista como a única que dispunha de aparatos para discutir o processo de construção da aprendizagem. Atualmente, podemos observar que, pouco a pouco, essa concepção vem se rompendo, pois, as informações passam a circular em diferentes espaços, possibilitando aos alunos estarem conscientes das informações cotidianas (LIBÂNEO, 2002). Para Libâneo (2002, p. 52), “na atualidade, as pessoas aprendem na fábrica, na televisão, na rua, nos centros de informação, nos vídeos e nos computadores, e cada vez mais, ampliam-se os espaços de aprendizagem”.

Logo, o ambiente escolar passa a ser um espaço que possibilita a interação entre os sujeitos, o compartilhamento de informações, para que possam refletir e se tornar cidadãos reflexivos, questionadores, atuantes efetivos nos desafios da sociedade. O fato da informação estar disposta aos sujeitos, exige que a escola repense seu papel na educação, porque precisa transformar-se num espaço inovador, que atenda as subjetividades dos sujeitos que por ali passam, proporcionando a eles uma aprendizagem significativa e atrativa.

São inúmeras as novas mudanças na sociedade, estabelecendo desafios e exigências, não só para o professor, do mesmo jeito que para os alunos. Elas demandam adaptações, envolvimento, questionamentos, reflexões e

transformações. Nesse sentido, é de extrema importância discutir como ocorrem e quais os movimentos do processo formativo do professor/alfabetizador, bem como as demandas encontradas por ele em sua prática pedagógica no contexto escolar. Entendemos esse processo formativo como uma dimensão pessoal, pedagógica e profissional dos professores, que precisa ser pensada de forma a contemplar as inquietações presentes no cotidiano do professor/alfabetizador.

5 TESSITURA INTERPRETATIVA: OS PROCESSOS FORMATIVOS E OS CONTEXTOS EMERGENTES

Pois aqui, como vê, você tem de correr o mais que pode para continuar no mesmo lugar. Se quiser ir a alguma outra parte, tem de correr no mínimo duas vezes mais rápido (Lewis Carroll).

Embarcar nesta escrita com o intuito de observar o que pensam e dizem as professoras alfabetizadoras acerca de seus processos formativos, bem como acerca dos desafios no processo de ensino e aprendizagem na alfabetização, possibilitou-nos vivenciar discussões que instigaram e auxiliaram nas problematizações deste trabalho, buscando entrelaçar as narrativas docentes por meio de um processo reflexivo teórico-interpretativo. Os movimentos realizados na pesquisa, em meio aos desafios da pandemia, despertaram diferentes sentimentos, considerando as reorganizações necessárias para atender a demanda do estudo, sem nos desvincular da metodologia e daquilo que acreditamos ao desenvolvermos uma pesquisa qualitativa sociocultural. A sensação de estarmos correndo no mesmo lugar por vezes tomou conta, em decorrência das mudanças instauradas nos espaços sociais e, principalmente, no ambiente escolar. Os novos desafios postos pela pandemia nos direcionaram para encontros virtuais com as alfabetizadoras, movimento que nos possibilitou compreender suas trajetórias, pessoal, formativa e profissionalmente.

O fato de termos esse sentimento, levou-nos a correr ainda mais em direção dos nossos objetivos, permitindo vivenciar diálogos e reflexões acerca dos processos formativos, possibilitando discussões sobre temas diretamente vinculados ao ensinar e ao aprender em turmas de alfabetização. Por meio dos diálogos, conhecemos os caminhos percorridos pelas colaboradas, auxiliando na compreensão e interpretação de seus entendimentos, pois acreditamos que o docente se constitui por meio de suas vivências, interações e reflexões, trilhando seu caminho na condução da docência.

Por meio da atividade discursiva, tivemos a oportunidade de interagir dialogicamente com as alfabetizadoras, proporcionando espaços nos quais puderam expressar suas concepções, angústias, vivências e desafios acerca da atuação docente, desde que entendemos que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo e um sentido ideológico ou vivencial, sendo um fenômeno essencialmente ideológico” (BOLZAN, 2002, p. 48).

Desse modo, discutir o passado e o presente no processo de construção da leitura e da escrita possibilita reconhecer a forma como as diferentes visões, entendimentos e envolvimento refletem na educação do amanhã. Neste sentido, buscamos considerar os contextos emergentes na alfabetização e a implicação no contexto atual, tornando-se essencial refletir acerca dos elementos vinculados à organização do ensino e à formação docente, identificando demandas presentes no contexto sociocultural. Assim, procuramos problematizar aspectos presentes nas narrativas, que nos auxiliaram na estruturação deste estudo. Nessa perspectiva, este processo de reflexão e interpretação dos achados se constitui a partir de uma trama de recorrências, que enunciam os processos interpretativos e explicativos desta investigação.

5.1 PROCESSOS FORMATIVOS

Pensar no ambiente escolar e em seus protagonistas – professores e alunos -, exige um olhar sensível e reflexivo, considerando os desafios e as exigências que perpassam as discussões acerca da educação. O cenário atual nos mostra o quão desvalorizado está a educação em nosso país, o que se evidencia pelas discussões e pelas políticas públicas instauradas, principalmente em tempos de pandemia. Professores têm se reinventado para atender as demandas do ensino, sem deixar de lado a questão emocional e o amparo afetivo, aspectos essencialmente necessários para o momento, sendo por vezes criticados pelo trabalho desenvolvido. São tantos os desafios presentes que se faz impossível olhar para a docência sem vinculá-la ao contexto no qual está inserida.

A escola, como instituição formal de ensino, tem sentido diretamente as transformações da sociedade, visto que “a realidade social e cultural dos públicos que a universalização e o reconhecimento da educação como um direito e um bem universal trouxeram, felizmente, para dentro da escola, é profundamente diversa” (ROLDÃO, 2009, p. 59). As mudanças, que visam a melhoria no ensino, interferem no modo de ser e estar no ambiente escolar, refletindo no papel desenvolvido pelo docente em sua atuação, tornando-se, por vezes, um processo complexo para o exercício profissional.

Buscando atender às demandas da educação, são criados, pelos governos, programas e ações que objetivam a melhoria da qualidade do ensino, refletindo no

desenvolvimento do trabalho pedagógico, instituindo novas organizações e interferindo no modo de reconhecer a formação docente. Por meio desses aspectos, procuramos refletir acerca dos programas e dos processos formativos docentes, compreendendo a necessidade de entender o contexto sociocultural das alfabetizadoras, considerando que o professor se constitui por meio de suas experiências pessoais, profissionais e formativas.

Os processos formativos “implicam no modo como os sujeitos se apropriam da profissão de acordo com suas referências de escolarização, expectativas profissionais e vivências em diferentes espaços” (BOLZAN, 2016, p. 124). Com isso, entendemos que o docente se constitui ao longo de sua trajetória, por meio dos aspectos interiorizados do/no espaço sociocultural, que se configuram desde a primeira construção acerca da docência. Nesse sentido, Oliveira (2005, p. 5) destaca:

Há imagens (representações) construídas pelos professores ao longo de suas trajetórias de vida que interferem e produzem um tipo de professor e não outro. Essas significações, sobre a docência e sobre o professor, são construídas desde o momento que entramos numa sala de aula e, mesmo antes de entrar nela. Temos uma representação do que seja um professor, uma aula, uma avaliação, enfim, estas imagens se configuram em saberes construídos ao longo de nossas trajetórias de vida.

É ao longo da trajetória pessoal, profissional e formativa que o docente reflete sobre o ser professor, construindo novos saberes que o auxiliam no desenvolvimento da profissão. O saber adquirido no decorrer deste percurso, no contexto de socialização profissional, é “incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho” (TARDIF, 2014, p. 14).

O saber docente é elaborado em meio aos diferentes contextos, pessoal, profissional e formativo, tendo como característica central a pluralidade em decorrência das variadas vivências que o perpassam. Esses saberes construídos orientam os docentes na multiplicidade do trabalho pedagógico, mobilizando ações que decorrem de diferentes situações. Assim, “o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional” (TARDIF, 2014, p. 11).

As alfabetizadoras, ao mencionarem aspectos das suas trajetórias, entrelaçam elementos que emergem das vivências, na construção individual dos saberes, nos

direcionando ao conhecimento dos saberes construídos ao longo do cotidiano docente. Com isso, entendemos que os saberes são mobilizados, construídos e reconstruídos por meio da variedade de situações cotidianas.

Compreender o processo de construção dos saberes, considerando que o docente se constitui por meio de suas vivências, nos conduz a observar suas trajetórias, de modo a compreender sua repercussão no fazer docente. Dessa maneira, consideramos que o desenvolvimento profissional envolve o docente em sua totalidade, vinculado às histórias pessoais e profissionais, sendo esses aspectos identificados como elementos que refletem nos processos formativos.

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto [sic], do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem [sic], renovam e ampliam, individual ou colectivamente [sic], o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases de suas vidas profissionais (DAY, 2001, p. 20).

Tal compreensão auxilia no entendimento para observamos o docente em sua integridade, considerando aspectos pessoais, profissionais, condições de trabalho, demandas e o contexto de inserção no qual está inserido. Esses fatores interferem no desenvolvimento profissional docente, como um processo contínuo que se inicia ainda quando estudante, passando a formação inicial e continuada, estendendo-se no decorrer da atuação, sendo esses conhecimentos construídos e transformados com as práticas cotidianas.

Portanto, na dimensão categorial *Processos Formativos*, buscamos apresentar a trajetória pessoal, profissional e formativa das alfabetizadoras, na intenção de observar quais vivências marcaram seus percursos, considerando que essas influenciam e auxiliam na constituição dessas professoras. Entendemos a trajetória como um processo e não como uma série de acontecimentos, dependente das realidades e experiências vivenciadas pelos sujeitos (HUBERMAN, 1992). Desse modo, por meio das narrativas as professoras têm a possibilidade de apresentar marcos vivenciais, conhecimentos e aprendizagens que refletem no contexto escolar, possibilitando um compartilhamento sobre os percursos docentes no campo da alfabetização.

Esta dimensão categorial dispõe de recorrências como: *Trajetória e Formação Continuada*, que permeiam as narrativas das alfabetizadoras acerca de suas vivências no campo da educação. Na *Trajetória*, buscamos observar as vivências formativas, sobre as quais as docentes relatam aspectos que envolvem os espaços de formação continuada, as experiências sobre o ler e escrever. Destacam particularidades que marcaram o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e as vivências profissionais, que englobam as experiências em sala de aula e que marcaram e reverberam na construção dos saberes docentes.

Compreendemos o conceito de vivência como situações nas quais o sujeito atribui sentidos, realiza uma tomada de consciência quanto à relação estabelecida com o meio, (re)significa o modo de entender o mundo, dispondo da compreensão dos acontecimentos e a relação afetiva estabelecida com os mesmos. O sentido e significado atribuído às vivências ocorre através da subjetivação da experiência de cada sujeito, por meio da qual esse tem a possibilidade de se transformar, modificando suas necessidades e atitudes em relação ao meio. Por isso, “toda vivencia es una vivencia de algo. No hay vivencias sin motivo, como no hay acto consciente que no fuera acto de consciencia de algo. Sin embargo, cada vivencia es personal”²⁵ (VYGOTSKI, 1996, p. 383). Nessa perspectiva, compreendemos que, no decorrer de sua vida, o sujeito passa por inúmeras experiências no ambiente sociocultural, mas somente algumas delas se constituem como vivências, por meio do estabelecimento de relações e da elaboração de sentidos particulares.

Na *Formação Continuada*, buscamos observar as necessidades e/ou motivações que despertam o interesse das alfabetizadoras na busca pela formação continuada, as ofertas e contribuições das atividades formativas. Investigamos como essas se manifestam no desenvolvimento do trabalho pedagógico, bem como os temas necessários à formação, considerando a escassez de discussões em determinadas áreas da educação.

A construção do conhecimento é um processo fundamentado por diversos elementos, dentre os quais estão as mudanças e descobertas. Elas exigem do docente um movimento constante de formação. É por meio de suas vivências no espaço escolar que as alfabetizadoras buscam a participação em atividades

²⁵ “Toda a vivência é uma vivência de algo. Não há vivência sem motivo, como não há ato consciente que não seja ato de consciência de algo. Entretanto, cada vivência é pessoal” (tradução nossa).

formativas, com a finalidade de partilhar conhecimentos e pensar os desafios da atuação. Nóvoa (2002, p. 51) evidencia que:

Os professores confrontam-se, com a necessidade de reconstruir a identidade profissional, a partir de uma interrogação sobre os saberes de que não são portadores e sobre a definição autônoma de normas e de valores. A formação contínua pode desempenhar um papel decisivo nesse processo de produção de uma nova profissionalidade docente.

Desse modo, entendemos a participação em espaços de formação continuada como um caminho possível para o crescimento profissional docente, porquanto possibilita aos docentes refletir sobre os desafios da sala de aula, proporcionando novos sentidos à prática e ressignificando a atuação.

5.1.1 Trajetórias: vivências profissionais e formativas

Nesta primeira recorrência, buscamos apresentar o elemento categorial *vivências formativas* das alfabetizadoras, compreendendo a necessidade de entendê-las a partir de seu contexto sociocultural. Com base na interpretação dos achados, observamos as experiências que marcaram as trajetórias das professoras e a maneira como refletem no trabalho desenvolvido em turmas do ciclo de alfabetização.

O caminho percorrido por cada alfabetizadora é singular, pois elas trilham suas trajetórias baseadas em suas subjetividades. São as diferentes experiências que as conduzem na busca por atividades formativas, para, por meio delas, significarem seus conhecimentos e refletirem acerca da atuação docente. Nesse sentido, entendemos que as alfabetizadoras “trazem também consigo uma série de crenças e imagens, baseadas em suas experiências prévias, que influi na forma como enfrentam a complexa tarefa da sala de aula” (VAILLANT e MARCELLO, 2012, p. 53).

As vivências formativas relatadas pelas professoras centram-se nos programas Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e no Programa Municipal de Letramento e Alfabetização (PROMLA), ofertados para possibilitar espaços de discussões com professores que atuam em turmas do ciclo de alfabetização. Nas narrativas, observamos como a participação nessas atividades formativas possibilitou a construção de novos significados e reflexões acerca das demandas da sala de aula, considerando as singularidades dessas.

O PNAIC configura-se como uma política pública de formação continuada, criado em 2012, instituído pelo Governo Federal e oferecido pelo Ministério da Educação (MEC), a fim de efetivar um compromisso assumido com Estados e Municípios. Uma das principais estratégias deste programa é alcançar o objetivo de elevar o percentual de crianças alfabetizadas, conforme a meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), tendo como premissa ações que visem assegurar a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade – as quais se encontram, nesse momento da faixa etária, no 3º ano do Ensino Fundamental. Ao passo que o PROMLA é um projeto realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria com a finalidade de contribuir para a qualificação docente, possibilitando momentos de socialização e constituição dos saberes, bem como o protagonismo docente.

Pensar nos processos formativos dos docentes e suas vivências nesses espaços provoca discussões no campo da educação, considerando que o professor necessita estar em constante formação para acompanhar as mudanças da contemporaneidade. Os desafios permeiam diariamente a profissão docente, exigindo repensar práticas, atitudes e discussões teóricas, significando os saberes.

Considerando a importância das atividades formativas, a rede estadual e municipal realiza formações, de modo a atender os docentes e possibilitar espaços de compartilhamento. A professora **P1RM** relata a participação na formação do PNAIC e do PROMLA, destacando neste ano iniciou uma formação proposta sobre a Educação Conectada. Em decorrência do cenário atual, com a pandemia da COVID-19, a formação foi suspensa, como podemos observar na narrativa abaixo:

Particpei do PNAIC e no ano passado, foi um programa de formação do município, o PROMLA – Programa Municipal de Letramento e Alfabetização, pelo município de Santa Maria. Esse ano nós iniciamos a formação, porque a nossa escola foi uma das contempladas em uma proposta sobre a Educação Conectada no Rio Grande do Sul, e já tínhamos iniciado os estudos sobre metodologias ativas, o ensino híbrido, e em função do COVID foram suspensas essas formações (**P1RM**²⁶).

A professora P2RE relaciona o PROMLA com o PNAIC, destacando que ambos apresentam o mesmo objetivo: o enfoque nas trocas de experiências, visando discutir aspectos presentes em turmas do ciclo de alfabetização. Esses programas direcionam a formação por meio do compartilhamento docente, com especialistas e entre as

²⁶ Professora 1º ano, Rede Municipal.

alfabetizadoras, pensando questões relacionadas ao processo de construção da leitura e da escrita.

Tivemos o PNAIC, agora temos o PROMLA, que é bem interessante, é sobre trocas de experiências e criação de atividades. [...] São formações direcionadas, o PNAIC agora no município se transformou em PROMLA, ao grupo de alfabetizadoras. O PNAIC era um programa do governo federal, que trazia atividades, módulos para desenvolvermos, discutirmos e colocarmos em prática as atividades. Terminou o PNAIC e o município resolveu fazer o PROMLA, que também visa o mesmo objetivo, tem palestras com especialistas e também tem atividades voltadas para o ciclo (**P2RE**²⁷).

Em relação à formação proposta pelo PNAIC, as alfabetizadoras possuem visões positivas sobre a participação neste programa e a contribuição para a atuação docente. A professora **P1RM** destacou o PNAIC como favorável para lembrar aspectos da alfabetização, importantes para o processo de construção da leitura e da escrita, como podemos observar na narrativa a seguir:

Aquela formação do PNAIC foi uma baita oportunidade de lembrar, não que tenha esquecido, mas lembrar os níveis da lectoescrita, todos os trabalhos diferenciados que temos que fazer (**P1RM**).

No decorrer da formação inicial, as professoras compartilham de espaços e discussões que possibilitam pensar e repensar o processo de construção da leitura e da escrita, por vezes não retomadas quando da inserção na atividade docentes em turmas de alfabetização. Com isso, inserir-se em atividades formativas possibilita lembrar essas discussões, podendo direcioná-las para as vivências de acordo com o contexto de atuação, proporcionando “o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência” (IMBERNÓN, 2011, p. 41-42).

Nesse sentido, destacamos a importância desses espaços de formação, pois as discussões proporcionadas ao longo da formação inicial não suprem a problematização das demandas sobre o ensino e sobre a aprendizagem da leitura e da escrita. Desse modo, é por meio das atividades formativas que as alfabetizadoras

²⁷ Professora 2º ano, Rede Estadual.

podem refletir acerca desse processo, adquirindo novos conhecimentos que as constituem como professoras alfabetizadoras.

Na mesma direção, a professora **P1RE** considera a participação como positiva, pois propiciou a oportunidade de significar muitos aspectos referentes ao ciclo de alfabetização, principalmente no que se refere à avaliação, elaboração de pareceres e a aprendizagem individual dos alunos:

Foram extremamente importantes, porque a partir do Pacto comecei a dar novos significados para a elaboração dos pareceres que eu fazia. Para mim era uma coisa muito difícil avaliar, quando comecei a fazer o Pacto e comecei a dar sentido, a questão dos direitos da aprendizagem, as minhas avaliações e meus pareceres mudaram, foi extremamente valoroso para mim poder ter esse tipo de curso para poder elaborar com mais confiança e consistência os meus pareceres. É um universo de coisas. Tem outro aspecto que não mencionei (**P1RE**).

Com a implementação do ciclo de alfabetização, fizeram-se necessárias algumas reorganizações nas instituições de ensino, de modo a proporcionar uma aprendizagem gradual e ininterrupta no decorrer dos três primeiros anos do ensino fundamental. Juntamente com essa política, vieram desafios que exigiram das professoras repensar o processo de aprendizagem dos alunos, principalmente no que se refere à avaliação, pois, ao longo desse processo, defende-se a não reprovação.

Entendemos que “o processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas” (MAINARDES e MARCONDES, 2009, p. 305). Nessa perspectiva, a professora evidencia a dificuldade inicial nas avaliações e nos registros dos pareceres, sendo que o PNAIC é destacado como um momento formativo positivo, em função de possibilitar e dar sentido às aprendizagens dos alunos, pensando nas formas de avaliar e permitindo que ela se sinta mais segura no transcorrer do processo de avaliação.

Na rede municipal, evidencia-se a ênfase na participação das professoras no PROMLA. De acordo com a narrativa da professora **P1RM**, a participação nessa formação não é contabilizada como dia letivo, mas é considerada como produtiva. Durante a formação, discutiram a BNCC, direcionando as conversas para questões presentes na atuação docente.

No ano passado o PROMLA foi maravilhoso, é um programa de formação municipal, nós fazíamos uma parada por mês no município, não era contado dia letivo. Então nós parávamos, um turno era na escola, onde nós sentávamos, deliberávamos sobre assuntos na escola, sobre a escola, questão de planejamento interno, e no outro turno nós fazíamos essa formação. Foi muito produtiva! Nós tivemos acesso a informações, nós conversamos, estudamos muito a BNCC, desde o ano passado nós viemos trabalhando sobre a BNCC, os princípios, os objetivos gerais da BNCC e sempre tendo um vínculo com a nossa prática. Então, era muito interessante essa formação proporcionada pelo município, porque nós discutíamos, colocávamos em prática na escola e voltava para fazer o relato, então são experiências maravilhosas. Eu amava participar porque realmente era algo importante (**P1RM**).

Formações que abordam o dia a dia da sala de aula, que proporcionam espaços de discussões acerca das experiências, são ponderadas como vivências riquíssimas, por se aproximarem do contexto individual das alfabetizadoras e promoverem reflexões acerca das atividades práticas da profissão. Esses momentos formativos, como o PROMLA, também possibilitam o conhecimento e o compartilhamento sobre documentos e propostas que visam a melhoria do ensino. Desse modo, inteirar-se dos novos encaminhamentos destinados à educação repercute nas práticas pedagógicas, tornando indispensável para o desenvolvimento das competências e habilidades essenciais no decorrer das etapas na educação básica.

Ainda sobre o PROMLA, a professora **P2RM** relata que a formação é direcionada a pensar propostas, de acordo com o contexto educacional de cada alfabetizadora. Nesse espaço, as professoras se reúnem em grupos, conforme o ano de atuação, e pensam atividades que podem ser adotadas e adaptadas de acordo com a realidade de cada aluno. Com isso, primeiramente pensavam e realizavam propostas entre os grupos de professoras, para posteriormente desenvolvê-las nas salas de aula, registradas por meio de foto ou filmagens que possibilitassem o compartilhamento das experiências (positivas ou negativas) com os demais colegas:

Tu sabes que no ano passado no PROMLA, que é a formação do município, eles sempre sugeriam que nós trabalhássemos com as crianças o que nós tínhamos feito no curso, então vinham com a proposta, fazíamos no curso como um teste, fazia com os colegas no grupo, porque eramos divididos em grupos dos mesmos anos, depois fazíamos em sala de aula, e na medida do possível pediam para fotografar ou filmar. O que eu via? Não era nada de novo, no curso eles inventaram um trabalho sobre uma história, por exemplo, eles sugeriram que fizéssemos em sala de aula, de forma geral via como não sendo uma novidade, e isso achei bem interessante que até os tutores do curso diziam *“sei que vocês fazem isso em sala de aula, nós não estamos aqui vindo para inventar uma moda nova, sabemos que vocês*

fazem isso”, então isso acho bacana, eles reconhecerem que nós trabalhamos de uma forma que tem qualidade, não tenho que ir lá no curso para aprender como conta uma história e para aprender fazer um trabalho em grupo, para aprender trabalhar em círculos (**P2RM**²⁸).

A professora **P2RM** evidencia a importância das relações estabelecidas com os formadores e a maneira como os assuntos eram abordados no transcorrer da formação pelo PROMLA. Durante as discussões, os formadores não abordavam temas minimizando o trabalho docente, mas valorizando as vivências e as diferentes formas de trabalhar, não se estabelecendo uma relação hierárquica, e sim um trabalho desenvolvido em conjunto. Dessa maneira, podemos observar que, nessa formação, as relações estabelecidas entre as alfabetizadoras e os formadores são consideradas benéficas, pelo reconhecimento acerca da qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido.

As professoras salientam a importância das atividades formativas em relação às trocas, pois possibilitam o compartilhamento dos desafios, experiências, angústias do fazer diário, além de estudos teóricos, que contribuem no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Esses espaços proporcionam reflexões acerca do ciclo de alfabetização, bem como a partilha de atividades e sugestões que visam contribuir no processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, ressaltamos a importância de promover espaços nos quais: “um grupo de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas ou um interesse comum acerca de um tema, aprofundam seus conhecimentos e práticas nesta área por meio de interação continuada” (VAILLANT e GARCIA, 2012, p. 90).

Isso, podemos evidenciar nas narrativas que seguem:

Principalmente as trocas que se tem nesses encontros, as práticas, as reflexões que nós fazemos (**P2RE**²⁹).

Encontro com escritores, com palestrantes que ajudaram bastante, que trouxeram bastante sugestões, novidades. Trabalhei também com EJA, e teve um curso em Porto Alegre que fiquei uma semana lá fazendo o curso, foi muito legal porque pudemos ter uma noção da prática mesmo em bloco, bem bom (**P3RE**).

Sobre as experiências formativas, acho que toda a questão do professor, embasamento teórico, tu tens que ter para que haja consistência para esse processo. Eu identificaria no processo de formação a importância de se ter

²⁸ Professora 2º ano, Rede Municipal.

²⁹ Professora 2º ano, Rede Estadual.

conhecimento dos níveis da lectoescrita da Emília Ferreiro, a questão da Psicogênese da Língua Escrita, uma formação, constante formação, uma constante busca de conhecimento nessa área, as metodologias, a questão da ludicidade, diversidade de trabalhos. O compreender de um processo e trabalhar com essa compreensão, então tenho que entender bem esse processo, como é que a criança vai assimilar em cada fase, em cada momento dos níveis dela tenho que saber, tenho que fazer um diagnóstico, tenho de saber como a partir daquele momento eu vá trabalhar. Então, fazer um planejamento diferenciado e como fazer para trabalhar para que ela evolua na questão dos níveis (**P1RM**).

A professora **P1RM** enfatiza a importância de compreender o processo de construção da leitura e da escrita, espaço de atuação das professoras alfabetizadoras, considerando que a partir desse entendimento é possível proporcionar uma aprendizagem mais significativa, contribuindo positivamente no processo dos alunos. Destaca que os espaços formativos possibilitam problematizar aspectos da leitura e da escrita, por meio de embasamento teórico e práticas educacionais, auxiliando na elaboração dos planejamentos e a pensar o processo de aprendizagem individual do aluno.

Ainda em relação às vivências em espaços de formação continuada, a professora **P3RM** compartilha suas experiências, apresentando uma visão crítica frente à organização das formações propostas às alfabetizadoras. Ela relata que algumas formações possibilitam as trocas entre os pares, entre professores que atuam na mesma escola ou em escolas distintas, proporcionando o compartilhamento de experiências. Em contrapartida, critica formações com palestras em que os formadores falam, apontam assuntos que, por muitas vezes, não são considerados como novidades pelos professores, não possibilitando trocas. Podemos observar isso na narrativa a seguir:

Na formação continuada, o que mais gostei desse trabalho todo foi o que fizemos lá no Cerrito, uns quatro anos atrás, que nós passávamos o dia inteiro lá, foi pela prefeitura, onde passávamos o dia inteiro em contato com os pares, grupos de vários colegas de outras escolas, nós tínhamos muita troca de experiências. Então, era muito válido, eram jogos, tu levavas o que fazias e as colegas apresentavam, a troca era muito grande. Agora, nas outras formações que tu vais lá, alguém chega e fala alguma coisa sabe, principalmente no ano passado, não gostei, porque eram coisas que para mim não eram novidades, eu até disse para a professora *“isso eu faço na sala de aula”*, ela dizia *“colocas tua experiência, relatas tua experiência para os outros”*, mas fica meio chato, inclusive coloquei em um relato para ela que me sentia uma dinossaura no meio daquela gurizada nova, ela disse *“vai ser boa tua experiência, tu sabes como fazer”*. A que eu mais gostei, quando tu tens trocas, quando há aquela troca entre um colega e outro, onde

tu podes pegar, trazer, aproveitar e ver o resultado, essa é a parte que mais gostei, que mais gosto (**P3RM**³⁰).

A narrativa da professora **P3RM** nos possibilita refletir acerca da organização das atividades formativas. Elas se movimentam em direções positivas, quando possibilitam o compartilhamento, proporcionam espaços nos quais as alfabetizadoras possam relatar o que realizam em sala de aula e, a partir destas vivências, problematizar aspectos da atuação, tornando a formação mais significativa e contribuindo para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Quando falamos em trabalho pedagógico estamos nos remetendo a “um trabalho na produção não material. Seu produto não é um objeto tangível, mas um serviço” (PARO, 2016, p. 39). Portanto, ele é compreendido pela dinamização dos saberes e fazeres docentes, tendo sua atividade voltada às práticas pedagógicas, sustentado um conjunto de conhecimentos que subsidiam os processos de ensinar e aprender. Nessa perspectiva, entendemos que todas as formações contribuem de alguma maneira para o trabalho pedagógico; sejam as propostas, os estudos teóricos, a problematização dos desafios, as diferentes metodologias abordadas. É a partir dessas que as alfabetizadoras podem (re)significar sua prática, beneficiando a organização do trabalho pedagógico.

O docente, nas atividades formativas, pode redimensionar as relações instituídas entre a prática, o campo teórico e os aspectos que permeiam a construção do trabalho pedagógico, possibilitando “refletir sobre a prática educacional, mediante a análise da realidade do ensino, da leitura pausada, da troca de experiências. Estruturas que tornem possível a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática” (IMBERNÓN, 2010, p. 43). Nesse ínterim, evidenciamos na narrativa da professora **P2RM** as contribuições das formações:

Eu acho que tudo o que é formação contribui, de um jeito ou de outro. Tu sabes que sempre que vamos nesses eventos maiores, que tem vários tipos de palestras, o que mais me chama a atenção é quando tem alguma palestra que fala sobre perspectivas da profissão docente, porque não sou muito otimista com a nossa profissão e às vezes vejo que alguns palestrantes pensam da mesma forma que eu penso, cada vez mais a educação está se desvalorizando, cada vez mais pessoas menos qualificadas acabam entrando na nossa profissão de docência, porque afinal não é uma profissão valorizada. Às vezes eu ouço em palestras, é o que penso, pessoas mais qualificadas acabam escolhendo outras profissões e não à docência. No ano

³⁰ Professora 3º ano, Rede Municipal.

passado, em abril, teve uma palestra em especial que assisti aqui na FAPAS, em uma Jornada Internacional de Educação, ele falou justamente sobre isso, acabei saindo de lá pensando que ele pensa mais ou menos o que eu penso, mas meio desmotivada e até chateada, porque eu vejo que a profissão docente está cada vez mais se desvalorizando, e a nossa classe que deveria ser cada vez mais qualificada para continuarmos tendo respeito da sociedade às vezes não é o que acontece. Às vezes quem faz a Pedagogia é porque não conseguiu outro curso, aí não tem a mesma dedicação, não querem caprichar tanto na sua formação, e isso acaba interferindo na sua prática e não fazem uma prática de boa qualidade e as pessoas reclamam, ou sai alguma notícia na televisão falando mal do que o professor fez, enfim, acaba que nós enquanto classe nos desmotivamos (**P2RM**).

A professora **P2RM** relata a abordagem da desvalorização docente nas formações, aspecto que tem sido muito discutido na área da educação, considerando a questão salarial, estrutura e demanda de trabalho. Com base nessa fala, observamos a importância de se pensar tais aspectos, pois a docência ocupa “um trabalho, na prática, desvalorizado, mas importante o suficiente para que se culpe o professor por todas as malezas da sociedade” (CODO, 1999, p. 299).

A questão de desvalorização é um aspecto que interfere diretamente na busca pela formação continuada, levando em conta o tempo, o não-reconhecimento, as demandas da profissão, que não abandonam os professores após concluírem suas aulas, mas os acompanham em suas residências. Assim, observamos que o docente é constantemente cobrado a inovar, dominar tecnologias, acompanhar as reconfigurações do contexto atual, porém dificilmente se pensa em suas necessidades.

A professora **P2RM** ainda manifesta suas ideias acerca do ingresso em cursos de licenciatura e a inserção dos docentes no espaço escolar. Em alguns casos, a docência não é considerada como primeira opção ao escolher um curso de graduação. Na maioria dos casos, o ingresso acontece em função da facilidade relacionada à baixa pontuação necessária nos vestibulares e exames, como o ENEM. Isso faz com que as pessoas não estejam talvez dispostas a se dedicar à formação, uma vez que não têm clareza sobre suas escolhas profissionais. Ao concluírem o curso e adentrarem as escolas, assumindo a posição de docente, é possível observar os reflexos na atuação e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos.

A professora **P3RE** afirma que, sempre que possível, participa de momentos de formação continuada, desde que essas sejam oferecidas pela rede de ensino que atua.

Sim, sempre que possível e que é oferecido, participo sim de formações continuadas (**P3RE**³¹).

O aspecto mencionado pela professora **P3RE** nos leva a refletir sobre o envolvimento de alguns docentes com a formação continuada. Em decorrência da demanda de trabalho, as exigências da profissão não possibilitam ao professor a disponibilidade de tempo para procurar por formações além daquelas ofertadas pela rede de ensino na qual está inserido.

Marcelo Garcia (2009) contribui, destacando que o papel docente tem se transformado, pela necessidade em assumir um acúmulo de responsabilidades que conseqüentemente aumentam as exigências às quais se encontram submetidos. Manifesta, ainda, a importância dos espaços formativos por proporcionarem a inserção em contextos de aprendizagem que favoreçam o aperfeiçoamento pessoal e profissional, possibilitando trocas, interações e aprendizagens. Portanto, as atividades formativas ofertadas pelas redes de ensino precisam problematizar elementos que emergem no contexto de trabalho do professor, buscando contribuir significativamente para a formação docente, abordando os desafios que perpassam o ser docente.

Os espaços de formação que as alfabetizadoras mencionaram abordam as políticas atuais da educação e os desafios da docência, visando discutir as demandas do ensinar e do aprender na alfabetização. Desse modo, podemos observar, por meio das narrativas, o envolvimento com atividades formativas, sendo mencionadas, principalmente, aquelas que decorrem de propostas da rede municipal e estadual de ensino.

Nas *vivências sobre o ler e o escrever* as alfabetizadoras narram as motivações ao se inserirem em turmas do ciclo de alfabetização, bem como suas experiências em sala de aula com a leitura e a escrita, que repercutem nos modos de pensar e agir frente às suas práticas escolares como docentes. São elementos de suas trajetórias que contribuem com a (re)significação da prática e aprendizagem dos saberes.

Nas narrativas, podemos observar a motivação das professoras ao ingressarem em turmas de alfabetização. Para algumas ocorreu em situações decorrentes de um desejo pessoal, para outras em função da necessidade da

³¹ Professora 3º ano, Rede Estadual.

instituição de ensino na qual atuam ou atuaram. Pensando sobre o aspecto da motivação, Bock, Furtado e Teixeira (1997, p. 106) afirmam que:

A motivação é, portanto, o processo que mobiliza o organismo para a ação a partir de uma relação estabelecida entre o ambiente, a necessidade e o objeto de satisfação. Isto significa que, na base da motivação, está sempre um organismo que apresenta uma necessidade, um desejo, uma intenção, um interesse, uma vontade ou uma predisposição para agir. Na motivação está também incluído o ambiente que estimula o organismo e que oferece um objeto de satisfação. E, por fim, na motivação está incluído o objeto que aparece como a possibilidade de satisfação de uma necessidade.

Desse modo, a motivação pode decorrer da mobilização do profissional em atuar em turmas de alfabetização nas quais se reconhece com maior vivacidade, possuindo maior interesse e conhecimento, a partir da sua trajetória pessoal, satisfazendo-se como profissional. Como também, por uma necessidade manifestada pela instituição, a qual pode apresentar desafios ao profissional, despertando um interesse maior neste campo de atuação.

A professora **P3RE** descreve o encantamento em poder acompanhar o processo de alfabetização, salientando o quão gratificante é fazer parte do despertar dos alunos ao iniciarem a leitura e os registros da escrita. Destaca que por meio dessas vivências consegue visualizar o trabalho desenvolvido, apreciando as situações positivas que propiciaram a aprendizagem individual das crianças.

O encanto de ver os pequenos despertarem, de uma hora para outra eles começam a ler, é muito gratificante porque tu vêes que teu trabalho deu frutos. Então, é bem diferente dos maiores que demoram para aprender, os pequenos despertam e começam a ler, ou conseguem escrever uma palavra, a alegria que eles ficam é uma coisa que nos deixa muito feliz, é muito compensador (**P3RE**).

Nesse sentido, a professora **P3RE** relata com entusiasmo o sentimento de auxiliar o aluno em seu processo de construção da leitura e da escrita. Ela evidencia que a motivação está alicerçada na possibilidade de ver que o trabalho desenvolvido está influenciando os alunos, possibilitando colher frutos no decorrer dos processos de ensino e de aprendizagem.

Na narrativa da professora **P3RM** podemos observar que sua relação com a alfabetização iniciou ao ingressar no curso de Magistério, perpassando sua trajetória formativa e profissional. No decorrer do curso, ela realizou seu estágio em uma turma de 2º ano. Agora, parte do ciclo de alfabetização, vivência que lhe despertou interesse

e a motivou na atuação em turmas que tivessem como enfoque o processo de construção da leitura e da escrita.

Não sei, porque quando ingressei no Magistério, em 1978 ou 1979, fiz o estágio no 2º ano, naquele tempo não chamávamos de alfabetização, mas é a alfabetização de hoje, porque naquele tempo era primeiro ano, 2º ano e 3º ano, eu fiz no 2º ano que era a alfabetização. Eu gostei muito, “*sou professora para ensinar isso*”, tanto que quando fui trabalhar na escola particular, uma primeira série, e na escola particular cobram muito, exigem muito, dão bastante reforço, proporcionam o que tu precisas, então fazíamos bastante curso, sentávamos e fazíamos encontros, fui lendo, comecei trabalhando ali e fui para a alfabetização. Trabalhei dois anos com o 5º ano, mas quando tive a oportunidade de voltar para o terceiro eu optei, gosto mais de alfabetizar, de contar para a criança, de inventar histórias, inventar uma história para que ela consiga “*porque usamos o m antes de p e b?*”. Eu crio, invento uma história e conto para ela (**P3RM**).

O seu ingresso na docência ocorreu em uma instituição da rede privada, trabalhando com uma turma de 1º ano. A professora destaca as exigências que perpassam o ensino de uma instituição da rede privada, bem como os amparos disponibilizados e as possibilidades de encontros e discussões sobre o campo de atuação, sendo esses essenciais para sua constituição como alfabetizadora. Também trabalhou com turmas de 5º ano, experiências fundamentais que lhe permitiram refletir acerca da atuação e a direcionar o seu fazer pedagógico para turmas do ciclo de alfabetização, aproveitando-se da primeira oportunidade para retornar ao 3º ano.

A professora **P1RE** também vincula sua inserção na alfabetização com o curso de Magistério/Ensino Médio, pois foi por meio dessa formação que conheceu alguns autores que abordam como tema central em suas discussões o processo de construção da leitura e da escrita.

Ela veio já desde as atividades, desde quando a Emília Ferreiro caiu nas minhas mãos no Magistério, na disciplina de Didática de Linguagem, quando começamos a falar dos níveis silábico, do pré-silábico, eu comecei a ficar muito interessada e comecei a direcionar todas as minhas atividades sempre para a alfabetização, sempre. Tanto foi que o nosso curso era proibido fazer estágio no 1º ano, na primeira série, e eu fui a segunda liberada a fazer estágio no 1º ano, isso foi meio que naturalmente, e dali fui indo, até aula particular, tudo sempre envolvida com isso, desde o início do Magistério (**P1RE**).

Os caminhos, durante o Magistério direcionaram a professora no envolvimento com atividades que tivessem como enfoque a alfabetização, considerando os estudos

realizados acerca dos níveis de aprendizagem, pautados em Emília Ferreiro. As vivências que permearam sua trajetória formativa serviram de alicerce para o envolvimento com uma turma de 1º ano durante seu estágio, bem como ao ministrar aulas fora do ambiente escolar, mas que abordavam questões da alfabetização. Com isso, a professora salienta que o envolvimento com turmas de alfabetização ocorreu naturalmente, traçando-se o seu percurso em relação ao ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

Por meio das narrativas podemos observar o surgimento da alfabetização nas trajetórias das professoras alfabetizadoras, percebendo como estar em turmas que tinham como enfoque o processo de construção da leitura e da escrita influenciou na forma como estas compreendem a sua atuação docente, pois entendemos que “a vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá” (VIGOTSKI, 2010, p. 683-684). Nessa perspectiva, destacamos que as vivências são significadas por meio de suas subjetividades, as quais exercem papel fundamental na constituição como alfabetizadoras.

As professoras **P2RM** e **P2RE** salientam outros elementos que as direcionaram para a atuação no ciclo de alfabetização. Elas relatam que, inicialmente, a motivação não ocorreu pelo interesse ou adoração pela alfabetização, mas por uma necessidade pessoal e da escola, como evidenciam nas narrativas:

Quando entramos na rede nós somos colocadas na turma que está disponível, depois com o passar do tempo, cada final de ano ou início de ano tem reuniões que eles veem qual o nosso interesse ou se tem a oportunidade de mudar de turma no próximo ano. Assim foi acontecendo. Sempre tive interesse por alfabetizar, surgiu a oportunidade e fui lotada na turma de alfabetização, como eu tinha em uma escola e teve a oportunidade pedi na outra escola também, para ter as duas séries iguais nas duas escolas. Embora seja bem diferente uma realidade que vivo da outra, de uma escola para a outra, alguma coisa consigo trabalhar e readaptar. É bem gratificante vermos o resultado no final, porque eles vão evoluindo com o passar do tempo, com o passar do ano, e isso é muito gratificante. Também procuro fazer cursos que me ajudam bastante nessa parte de alfabetização (**P2RE**).

Não tive muita escolha quando comecei nessa escola particular, foi o que me ofertaram para trabalhar e caí de paraquedas. Depois, no município, no 1º ano que entrei, precisava de uma escola que tivesse anos iniciais de manhã porque eu queria continuar nessa escola particular de tarde, e é bem difícil até hoje escolas da rede municipal que tenham anos iniciais de manhã, eu só consegui essa que tinha o 5º ano de manhã e acabei tendo que me

adaptar ao que eles tinham me oferecido. Depois decidi, fiquei três anos nessa escola do 5º ano e decidi que não queria mais trabalhar com o 5º ano, que eu preferia, me identifica mais com alunos menores, até pela experiência que já tive com o 3º ano. (**P2RM**).

O ingresso na rede municipal de ensino ocorre conforme a demanda instaurada em cada instituição. Com isso, as professoras são convocadas a assumirem turmas que tenham disponibilidade de vagas. Após algum tempo atuando, as professoras têm a possibilidade de solicitar troca de turma/ano, podendo ser realocadas de acordo com seus interesses e as necessidades de cada instituição.

A professora **P2RE** relata que sempre teve interesse em alfabetizar, ficando entusiasmada com o surgimento da oportunidade de assumir uma turma do ciclo de alfabetização. Como é lotada em 40 horas, solicitou trabalhar nos dois turnos com turmas do mesmo ano, o que lhe possibilitou observar os diferentes desafios que permeiam ambas as realidades educacionais. Ela descreve a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, salientando o quão gratificante é poder acompanhar e fazer parte do processo de construção da leitura e da escrita. Também, refere-se aos cursos com os quais se envolve, sendo nesses abordadas discussões acerca da alfabetização, que auxiliam no fazer pedagógico.

Pela narrativa da professora **P2RE** é possível compreender que cada escola, mesmo fazendo parte da mesma rede de ensino, possui realidades diferentes, que exigem do docente estar constantemente em transformação, para atender as demandas de cada ambiente sociocultural. Ela inclusive salienta que consegue desenvolver algumas das propostas nos dois espaços escolares, mas, por se tratar de contextos distintos, se faz necessário repensar e readaptar as atividades, atendendo os desafios individuais da aprendizagem.

Tardif (2010) contribui na reflexão acerca dos saberes experienciais, que permeiam a atuação docente em diferentes contextos:

São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2010, p. 38, grifo do autor).

Os saberes construídos nas vivências, que decorrem do exercício da profissão, possuem características que evidenciam suas especificidades, pois resultam de um longo processo de construção. Portanto, pensar na atuação em diferentes contextos exige compreender que essas experiências não formam um repertório unificado, uma vez que os docentes utilizam-se de teorias, conceitos e atividades de acordo com as necessidades encontradas em cada realidade.

Assim, reconhecemos a existência de saberes específicos que permeiam a atividade docente, considerando que é no exercício cotidiano da docência que as alfabetizadoras vivem situações concretas que lhes permitem compreender a organização do aprender e ensinar no ciclo de alfabetização. Logo, as vivências não são exatamente iguais umas às outras, permitindo que possam refletir sobre as estratégias e o caminhar no processo de alfabetização.

A professora **P2RM** também destaca que iniciou por meio de uma necessidade pessoal e institucional, sendo nomeada a atuar em uma turma de 3º ano, relacionando a inserção com o movimento “cair de paraquedas”. Suas experiências, no decorrer do curso de formação, incluindo estágios extracurriculares, voltavam-se para turmas da pré-escola, espaço no qual imaginava inserir-se ao realizar uma entrevista de emprego. Porém, em decorrência das demandas da instituição, seu percurso foi direcionado para o 3º ano. Após quatro anos de atuação nessa escola, foi nomeada no município, assumindo uma turma de 5º ano. Inicialmente, conciliou a atuação entre as duas turmas, levando-a a refletir sobre os espaços no qual se identificava mais.

Podemos evidenciar que as formas como as professoras ingressaram na alfabetização foram variadas, ainda assim é notável observar que, independente de como essa inserção ocorreu, o carinho, o cuidado e a dedicação delas pelo processo de construção da leitura e da escrita é único, com base na maneira como relatam as descobertas dos alunos. Inserir-se em outras turmas do ensino fundamental também possibilitou diferentes experiências, levando-as a seguir na direção da alfabetização, reafirmando suas escolhas acerca do ensino e da aprendizagem nesta etapa de ensino.

Dessa maneira, salientamos a presença da motivação nas narrativas das alfabetizadoras, quando se referem à sua atuação em sala de aula, em turmas que tenham como enfoque o processo de alfabetização. Entendemos como motivação o "ato ou efeito de motivar; condição de motivado; exposição de motivos ou causas; intenção ou objeto de alguém, quando realiza certa ação; conjunto de fatores

psicológicos diversos que determinam o comportamento de uma pessoa" (FERREIRA, 2004, p. 506). Acreditamos, portanto, que a motivação mobiliza o docente, sendo este o elemento chave para processos de ensino e de aprendizagem bem-sucedidos.

O ingresso das alfabetizadoras em turmas do ciclo de alfabetização possibilita vivenciar diferentes aspectos acerca da leitura e da escrita, como podemos observar nas narrativas das alfabetizadoras. A professora **P1RM** relata que, desde muito nova, sabia que queria seguir à carreira docente, pois vivenciava, juntamente com sua mãe que é professora, o dia a dia da profissão. Também rememora o seu processo de alfabetização, salientando que este ocorreu de forma tradicional, com a utilização de cartilhas.

Eu desde muito nova já sabia que eu queria ser professora. A minha mãe era professora e eu vivenciava tudo aquilo, trabalhos, os planejamentos, as atividades, muitas vezes ela me levava junto em atividades fora da escola, então eu sempre vivi nesse mundo. Lembro que quando eu era pequena, eu fui alfabetizada na época da cartilha da mimi, eu já estou fechando 40 anos de idade neste ano, então aquela alfabetização bem tradicional. Lembro que eu e meu irmão ajudávamos uma vizinha que ela pedia "*me ajuda a escrever uma carta para minha filha*", e nós pequenos, já estávamos alfabetizados, íamos e ajudávamos essa vizinha (**P1RM**).

As cartilhas tradicionais no processo de alfabetização geram muitas discussões no campo educacional, considerando que propiciam uma aprendizagem mecânica do sistema de escrita, não articulando os usos sociais da leitura e da escrita. O enfoque desse método reside na repetição das sílabas, de sons, em textos que por vezes não fazem parte da realidade dos alunos.

Baseado nos estudos acerca dos métodos da alfabetização, entendemos que a melhor forma de conduzir o trabalho no processo de construção da leitura e da escrita é pautar-se no objetivo de obter uma aprendizagem significativa, propiciando um ambiente que aborde vários procedimentos metodológicos, desafiando os alunos, principalmente na formação de um ser crítico, capaz de argumentar e se posicionar frente aos desafios da sociedade. Compreendemos que "a alfabetização não é um processo individual, mas social" (FERREIRO, 1996, p. 24). Logo, faz-se extremamente necessário vincular as práticas pedagógicas ao cotidiano dos alunos, pois entendemos que os acontecimentos sociais influenciam na aprendizagem das crianças, tornando-se um desafio ao docente e à instituição escolar.

Ainda sobre as práticas pedagógicas alicerçadas no cotidiano dos alunos, a professora **P1RM** evidencia a experiência com um aluno em sua turma de 1º ano:

Ele teve toda uma vivência de ludicidade maravilhosa, acho que tem que ter mesmo, só que ele não tinha nenhuma noção de letras e de numerais, parecia que aquilo não era do contexto dele, sendo que é do contexto, no controle da televisão tu tens numerais, tu tens placas tu tens letras, mas isso não era visto, não era percebido como algo importante, não foi chamado a atenção dele nesse sentido. Lembro que logo quando ele foi para a escola ele tinha um pouco de dificuldade em desenhar, dificuldade em outras coisas, mas a parte corporal e de pesquisa maravilhoso, mas ele não tinha essa noção da importância do que são essas coisas escritas que tem no dia a dia. Ele não tinha conhecimento nem da letra inicial do nome dele, nem do nome é claro, um dia eu disse “*Enzo!*”, fazendo um trabalho diferenciado com ele porque os outros já conheciam o seu nome, sabiam a letra inicial do seu nome, lembro que trabalhei com o E da escola, E do Eduardo que era colega dele, do Enzo, começamos a trabalhar e fomos pela escola procurar o que teria a ver com aquilo que nós estávamos trabalhando; outra coisa que me marcou, ele andando pela escola encontrou uma plaquinha que falava sobre extintor de incêndio, ele achou a letra E dele, ele viu pela primeira vez a letra dele em uma placa, e diz o pai que daquele dia em diante onde ele andava procurava as letras. Ele se alfabetizou ao final do ano muito bem, então foi uma criança que me marcou muito nesse sentido (**P1RM**).

Por meio da narrativa, podemos observar que o aluno ingressou no 1º ano sem reconhecer as letras e os numerais, aspectos presentes no dia a dia da sociedade. Também não apresentava conhecimento acerca da letra inicial do seu nome, diferentemente dos demais colegas de turma. A professora **P1RM**, buscando atender as demandas da aprendizagem, propôs atividades que direcionavam para elementos presentes no cotidiano do aluno, vinculando, assim, a leitura e a escrita com as vivências pessoais.

Partindo da prática social, as propostas terão mais sentido, contribuindo para a construção de um conhecimento gradativo e no desenvolvimento de atitudes transformadoras, pois compreendemos que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção” (FREIRE, 1996, p. 25). Desse modo, se faz necessário pensar o processo em sua amplitude, vinculando aos diferentes aspectos da aprendizagem.

Atuar em turmas de alfabetização possibilita acompanhar o descobrimento da leitura, tal qual observar as hipóteses que os alunos elaboram no transcorrer deste processo. As escritas iniciais dos alunos, no início da aprendizagem, precisam ser consideradas como produções de grande valor, pois os mesmos estão expressando

as suas compreensões, com isso registrando aquilo que, para ele, tem representação significativa (FERREIRO, 1996).

Como meio de entender o processo de construção da leitura e da escrita, a professora **P1RE** utiliza ditados em sua prática pedagógica, que lhe possibilitam visualizar a caminhada dos alunos:

Teve um menino que hoje está no ensino médio, ele se deu conta que estava lendo em sala de aula e ele levou um susto, ele veio até mim, pegou no meu pescoço e chorava de emoção, para uma criança de 1º ano, ficou muito alegre, muito faceiro, isso foi uma das coisas mais gratificantes. Eu, como te disse, quando faço esses ditados, quando vejo, quando faço comparativos lá do primeiro com o de agosto, outubro, é uma emoção que não cabe em mim, então ao final do ano quando juntava tudo e montava um polígrafo para entregar aos pais eu era pura emoção, porque eu via todo o trabalho que fazíamos em sala de aula, toda essa resposta das crianças. Uma série de outras situações, das famílias, esse encantamento, porque 1º ano é encantamento (**P1RE**).

É possível observar pela narrativa o quão gratificante é para a professora poder acompanhar o processo de construção da leitura e escrita, relacionando estas descobertas como um despertar. Ela relata acerca de um aluno que percebeu estar conseguindo ler, destacando a emoção sentida por ambos. Desse modo, observar a construção das hipóteses, o caminhar na aprendizagem, é muito significativo, pois possibilita colher os frutos do seu trabalho.

As experiências acerca da alfabetização não se centram somente em crianças de turmas do ensino fundamental, mas também se estendem aos jovens e adultos. A professora **P1RM** diferencia o trabalho a ser desenvolvido com crianças e adultos, salientando sua compreensão de que, para as crianças, as propostas precisam estar voltadas a questões lúdicas, enquanto para os adultos o enfoque precisa ser direcionado ao contexto:

O trabalho é diferente, com crianças é bem lúdico, com adultos tu trabalhas com a realidade “*ela queria fazer um bordado*”, tinham duas ou três alunas na época que gostavam de trabalhar com bordado, então tu trabalhavas com aquelas palavras geradoras, dentro da realidade deles. Lembro que quando eu alfabetizei uma senhora, o nome dela era Luci, ela tinha uns 55 anos na época, um pouco mais, até hoje, isso vai fazer 20 anos já, ela me chama de professora, ela era revendedora da Avon, a filha dela ajudava e ela ia no correio porque lá no município não tem agente de correio que vá até as casas, então nós vamos no correio, ela sempre tinha que colocar o dedão carimbado para dizer que estava retirando a caixa de encomendas, ela contando chorava, isso é um marco para a vida toda, ela chegou lá e quando

a mulher pegou a almofadinha do carimbo para colocar o dedo e carimbar ela disse “*não, me dá uma caneta porque agora eu sei escrever o meu nome, agora eu já estou sabendo ler e escrever*” (**P1RM**).

O processo de construção da leitura e da escrita se assemelha entre crianças, jovens e adultos, mas também possui diferenças. Em ambas as situações o aprendiz participa ativamente de sua aprendizagem, construindo e reconstruindo hipóteses. Entretanto, a condução das propostas pedagógicas precisa ser direcionada de forma a atender demandas específicas. A alfabetização de jovens e adultos apresenta exigências aos alfabetizadores, pois estes precisam ter conhecimento dos interesses e peculiaridades deste público em específico, que são diferentes das crianças.

Ao observarmos as manifestações da professora **P1RM**, é possível entendermos o quanto representa para uma pessoa adulta compreender a leitura e a escrita, apropriando-se deste conhecimento para o seu dia a dia. A vivência com uma aluna em específico marcou sua trajetória, pois, a partir da construção da aprendizagem, ela consolidou seu conhecimento, registrando sozinha seu nome. Com isso, podemos identificar que as narrativas das alfabetizadoras expressam diferentes vivências relacionadas ao ler e ao escrever em turmas de alfabetização, tornando-se indispensáveis para a reflexão do fazer docente e da construção das práticas direcionadas a esse processo.

Nas *vivências profissionais*, as alfabetizadoras narram suas vivências em turmas do ciclo de alfabetização e/ou em outros espaços escolares, relatando as propostas e os desafios que permeiam a atuação docente. Com base na interpretação dos achados, observamos as vivências compartilhadas pelas professoras e o modo como essas marcaram as suas trajetórias profissionais.

Um dos aspectos recorrentes nas narrativas são as experiências com alunos que possuem algum tipo de necessidade especial. Esses alunos marcam as trajetórias e apresentam desafios no dia a dia da sala de aula, pois as professoras precisam readaptar suas práticas de maneira a atender as necessidades individuais de cada um. Os aspectos relacionados à inclusão de alunos com necessidades especiais estão atrelados aos contextos emergentes, considerando que esses são provenientes de alterações nas políticas públicas instituídas no ambiente escolar.

A professora **P2RM** traz o caso de dois alunos que marcaram sua experiência. Ambos tinham Transtorno do Processamento Auditivo Central. Essas experiências são vistas como desafios, desde que exigiram que ela repensasse seu fazer

pedagógico com o objetivo de auxiliar os alunos em sua aprendizagem, bem como a conscientização dos colegas no envolvimento das atividades realizadas, em prol da inclusão:

Acho que teve dois casos de dois alunos que me marcaram muito e coincidentemente os dois tinham o mesmo problema que era Transtorno do Processamento Auditivo Central. Eu tive um menino no 3º ano, em 2015, ele mudou a forma com que eu trabalhasse em sala de aula. Então, ele entendia diferente do que eu falava, ele ouvia muito bem, mas parece que eles não processam a informação da forma que deveria, não processam a informação do mesmo jeito que as demais crianças. No ano passado tive outra menina que tinha esse mesmo problema. Essa menina, junto com esse problema, sofria muita discriminação dos colegas porque ela também tinha dificuldade na fala, os colegas meio que queriam rir dela e eu ficava muito chateada com aquilo, precisei trabalhar com toda a turma. Enfim, os dois foram, coincidentemente é o mesmo problema e foram dois na minha trajetória enquanto professora (**P2RM**).

Na mesma direção, a professora **P3RM** traz experiências voltadas à inclusão de alunos surdos, que desafiaram a pensar no ensino e a aprendizagem em turmas de alfabetização. Um dos recursos utilizados pela professora é o registro, possibilitando-lhe acompanhar atentamente a construção do conhecimento, contando com o suporte de outros profissionais, para assim alcançar o objetivo de alfabetizar esta aluna.

A primeira experiência que me marcou muito, quando eu estava no 2º ano na escola particular, que nós somos cobrados e exigidos, recebi uma menina surda na sala de aula, ela só fazia leitura labial, eu fiquei desesperada “*como vou alfabetizar uma criança surda*” eu pensava, mas recorri a Fonoaudióloga dela, tive apoio da Fonoaudióloga, apoio da família, e ela chegou ao final do ano alfabetizada. Foi um trabalho muito legal, inclusive fiz um registro, registrava diariamente as coisas que ela falava porque eu não entendia muito o som, embora emitisse um som eu não entendia muito as palavras que ela falava, mas eu fazia um registro. Tu sabes que essa menina hoje em dia é uma Advogada, se formou em Direito. Agora nós trabalhamos todo mundo a inclusão, mas antes de ter a inclusão havia a escola separada, escola para surdos, e eu fui trabalhar na escola Duque de Caxias, escola do município, onde tinha dois alunos surdos, só que esses eram surdos e não faziam leitura labial, era linguagem de sinais. Então, foi um trabalho muito legal e o susto não foi tão grande, já tinha passado pela primeira experiência “*é tranquilo*”, fui aprender um pouco da linguagem de sinais também, então foi um trabalho bem legal. Foram duas coisas que me marcaram bastante, trabalhar com crianças surdas, mas depois disso já tive, mas agora como temos a inclusão recebemos alunos cadeirantes. Então são várias experiências que passei diferenciadas, mas cresci muito com isso (**P3RM**).

Ao mencionar essas vivências em sua trajetória, a professora expressa que, na primeira experiência, sentiu-se “desesperada”, por não ter certeza de que encaminhamentos seriam necessários para contribuir na aprendizagem da aluna em questão. Esse sentimento é reflexo das formações e discussões acerca deste assunto, que mesmo se tornando central nos processos reflexivos ao longo do tempo, precisa ser abordado na formação inicial e continuada. Já na segunda experiência sentiu-se mais tranquila, buscando aprender a língua de sinais, para atender a demanda ao trabalhar com crianças surdas.

A professora **P3RM** salienta que, atualmente, as discussões são direcionadas para as questões de inclusão, desde que os alunos estão inseridos em turmas de ensino regular. A inclusão “implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprender, mas a todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (MANTOAN, 2003, p. 16). Desse modo, a professora destaca que aprendeu muito com essas experiências, crescendo como profissional da educação. Elas proporcionaram a ela a oportunidade de repensar a atuação docente, as propostas pedagógicas e a reorganização do trabalho a ser desenvolvido, colaborando com os processos de ensino e aprendizagem.

Já a professora **P2RE**, traz sua experiência com a sacola da leitura. Uma proposta que tinha como enfoque o incentivo da leitura. Nessa atividade, os alunos levavam para suas casas livros, para que, a partir deles, realizassem diferentes sugestões que incentivassem também a escrita:

A sacola da leitura. Criamos a sacola da leitura, onde eles levam livrinhos para casa para a família ler, reescrever a história com as palavras deles ou escrever algumas palavras, aqueles que ainda não conseguem escrever frases. Construção de brinquedos com materiais recicláveis, que nós trabalhamos o meio ambiente. (**P2RE**).

A professora **P1RE** descreve suas experiências como alfabetizadora, com a ressalva de que são incontáveis e intermináveis, pois se sente encantada ao estar em sala de aula, buscando sempre pensar em possibilidades que contribuam para o processo de aprendizagem de seus alunos. Para ela, a alfabetização é um momento mágico e encantador, as crianças são receptivas, motivando sua trajetória profissional.

Sobre as minhas vivências [como] alfabetizadora, elas são incontáveis e intermináveis, sou uma encantada com tudo o que vivemos na sala de aula, todas essas experiências, procurando sempre trazer novas possibilidades e sem deixar o que é básico de trabalhar com as crianças. Essa minha experiência de trabalhar na escola pública, nesses últimos anos, foi devastadora para mim, não pelas crianças, mas pelo contexto; falo de olhar para as colegas e não ter ânimo, de não querer entrar na escola de tamanho pessimismo, aí comecei realmente procurar outras possibilidades. Mas [com relação] a questão de estar na alfabetização, para mim é um momento mágico, é encantador, qualquer coisa que tu levas, qualquer estratégia metodológica ela sempre é muito bem aceita, as crianças têm paixão por aquilo, então isso me motivava muito (**P1RE**).

Em decorrência dos desafios instaurados no contexto educacional público, no que se refere à valorização profissional, questão salarial e colegas desmotivadas, a professora começou a buscar novas possibilidades pessoais. Mesmo sendo apaixonada pela alfabetização, esses elementos acabam interferindo no incentivo e na motivação ao inserir-se nos espaços escolares. O fato de ter colegas que não se envolvem com a educação, demonstrando pessimismo, a incomoda bastante.

Finalmente, é por meio das narrativas das alfabetizadoras que podemos evidenciar quais vivências marcaram suas trajetórias profissionais, quando se referem à atuação em sala de aula. Com isso, acreditamos que estas experiências levam as professoras a refletir sobre a docência, ponderando aspectos relacionados às suas práticas pedagógicas, mobilizando a busca por novos conhecimentos.

5.1.2 Formação Continuada: vivências e desafios

Na segunda recorrência, buscamos apresentar o elemento categorial *formação continuada*, identificando as vivências das alfabetizadoras em espaços formativos no transcorrer da trajetória docente. A partir da interpretação das narrativas, podemos observar as concepções e inserções em atividades formativas, bem como a relação dessas na atuação em sala de aula.

O envolvimento com espaços de atividades formativas favorece a reflexão acerca do papel docente e contribui para as discussões sobre o fazer pedagógico e sobre os desafios instaurados nas redes de ensino. A inserção nesses espaços podem ocorrer por diferentes ações, sendo por necessidade individual ou por exigência da rede de ensino.

As ações autoformativas implicam as atividades escolhidas pelas professoras para qualificar seu crescimento pessoal e profissional (BOLZAN, 2015). Para Vaillant e Marcelo (2012, p. 31), “existe um fator de responsabilidade pessoal e profissional que é o que determina a capacidade de envolvimento e de aprendizagem das pessoas, especialmente no século no qual vivemos”. Assim, podemos observar, pelas recorrências narrativas, o envolvimento das professoras com ações autoformativas, ao manifestarem suas participações em atividades formativas, independentemente de iniciativas da instituição em que atuam, pois, nesse movimento, as alfabetizadoras estão abertas a buscar, representando sua autonomia.

As ações heteroformativas são organizadas e desenvolvidas por agentes externos, sem que haja envolvimento ou comprometimento do docente. Os sujeitos são meros assistentes envolvidos na apresentação de um tema ou assunto (BOLZAN, 2015). As ações interformativas caracterizam-se pelas atividades conjuntas, tendo empenho, por parte dos sujeitos, no desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional, implicando no trabalho coletivo, centralizado nos interesses e necessidade em comum (BOLZAN, 2015). Sobre a inserção em atividades formativas, as professoras relatam as *necessidades e/ou motivações* que influenciam as suas trajetórias de formação. Com isso, buscamos “[...] a identificação das vivências formativas as quais expressam as singularidades dos processos de aprender e ensinar” (BOLZAN, 2015, p. 18).

A professora **P1RM** destaca sua compreensão acerca da busca por formação, considerando que esse movimento tem como finalidade a construção de novos conhecimentos. Evidencia ainda que os alunos estão constantemente em transformação, não sendo mais os mesmos de quinze anos atrás, pois aqueles que perpassaram sua trajetória no início da carreira tinham um perfil diferenciado dos alunos da contemporaneidade.

A necessidade de buscar a formação, simplesmente de se atualizar, nós temos que correr atrás, buscar novos conhecimentos. Tu tens que pensar, nesses quinze anos, os meus alunos há quinze anos atrás tinham um perfil, as crianças hoje em dia têm outro perfil. Buscar conhecimento é primordial. Eu sempre falo para os pais “*eu faço pelos filhos de vocês o que gostaria que fizessem pelos meus filhos*”, isso é bem verdadeiro porque eu me dedico muito, eu busco, faço aulas diferenciadas, envolvo a pesquisa, tento fazer com que as crianças se motivem e gostem, tenham prazer de ir para a escola (**P1RM**).

Com o passar do tempo surgem novas concepções acerca do ensino e da figura do aluno no decorrer desse processo. Atualmente, busca-se desfazer a imagem do aluno como mero receptor do conhecimento, para que ele passe a exercer papel ativo em seu processo de aprendizagem. Dessa forma, a persecução do conhecimento é primordial para a elaboração de aulas diferenciadas, que abordem temas que motivem os alunos, despertando o interesse em estar na escola e colaborando para a formação de seres críticos, capazes de se posicionarem ativamente na sociedade.

Nessa mesma direção, a professora **P2RM** manifesta seu envolvimento com atividades formativas, sendo motivada em direção à qualificação da prática em sala de aula. Para ela, a formação possibilita ao docente afastar-se do seu ambiente de atuação, desacomodando da posição exclusiva de planejar e realizar atividades, exigindo leituras, discussões, atualizações, proporcionando momentos de questionamento acerca da prática pedagógica.

O que me motiva é sempre qualificar a prática. Se nós não estudamos ficamos só naquela prática de sala de aula e parece que piramos, porque criança exige muito de nós, nós ficamos esgotadas, e se tu vais ficar só trabalhando de manhã e de tarde com crianças e não procurares uma formação, uma coisa a mais, uma coisa que te obrigue a ler, acabamos ficando só naquele fazer, fazer atividades com crianças, e quando tu não estas em sala de aula tu estas em casa planejando, aí tu não lê uma teoria sobre a tua prática, acaba que tu vais ficar uma professora como aquelas de antigamente, só fazem atividades, fazer por fazer. Acho que é importante trocar experiências com os colegas, compartilhar uma leitura com os colegas. Então, o que me motiva é qualificar minha prática, não ficar estagnada no tempo, com aquelas teorias antigas e dizendo “*sempre fiz assim e sempre deu certo*” Acho que é importante para estarmos nos atualizando o tempo todo, discutir, compartilhar, trocar experiências com os colegas, discutir teorias, ver novos métodos de ensino ou reavaliar os métodos de ensino que usamos sempre, porque a educação, as crianças, o mundo muda o tempo inteiro, então não adianta querer fazer a mesma coisa sempre, por vários anos, tem turmas diferentes e usar os mesmos métodos, as mesmas teorias, nem sempre vai funcionar (**P2RM**).

É fundamental compreender que a sociedade evolui constantemente e, para acompanhá-la é necessário reinventar a si mesmo, saindo da monotonia diária. Consequentemente, com essas mudanças, o perfil de aluno se modifica com o passar do tempo, provocando diversos desafios para os ambientes escolares.

Os espaços de formação continuada possibilitam a discussão de conceitos e o compartilhamento de leituras e experiências. Aspectos que influenciam na qualificação da prática pedagógica, desacomodando o docente que passa a

questionar as teorias estabelecidas e a reavaliar os métodos utilizados, reelaborando novas formas de observar os processos de aprendizagem.

De acordo com as narrativas das alfabetizadoras, podemos observar que as atividades formativas, em sua maioria, facilitam a aprendizagem e a atualização docentes. Muito embora saibamos que nem sempre as demandas formativas sejam o foco quando da busca para qualificar suas práticas por meio da formação continuada. O envolvimento em ações heteroformativas, interformativas e autoformativas revela parte desta qualificação. Contudo, sabemos que a formação continuada atende demandas mais gerais das intuições, havendo poucos trabalhos que focam nas necessidades particulares de cada grupo/turma.

Temos que estar sempre nos atualizando, sempre recebendo coisas novas e trocando com as colegas, a troca de experiências eu acho que é o mais importante de tudo isso (**P3RM**).

Sempre atualização e sempre procurar novos métodos para ampliar o leque, para oferecer cada vez mais recursos nas aprendizagens das crianças. Melhores estratégias (**P2RE**).

As professoras **P3RM** e **P2RE** compartilham da mesma visão acerca das atividades formativas, evidenciando que estes espaços fomentam o compartilhamento entre os colegas, ampliando as possibilidades de recursos que auxiliam na aprendizagem dos alunos. Desse modo, “a profissão docente tem sua parte de individualidade, mas também necessita de uma parte colaborativa” (IMBERNÓN, 2010, p. 63), sendo esses momentos destacados como significativos, por proporcionarem a reflexão coletiva sobre os desafios que emergem no processo de ensino e de aprendizagem.

São diferentes os movimentos que direcionam as alfabetizadoras na busca por formação, como podemos observar na narrativa a seguir:

Motivação não temos nenhuma, fazemos porque é obrigatório. A motivação maior que seria é para subir de nível, mas nem isso está acontecendo mais, geralmente nós estamos fazendo por obrigatoriedade mesmo. Agora, no momento, estamos fazendo uma online, só que é muito ruim de fazer porque ou o sistema está fora ou está congestionado, e tu tens um prazo do dia tal até o dia tal e tu não consegues fazer, perde, então é bem complicado. Eu acho que falta muito a questão de ter um comprometimento maior da questão do estado, da SEDUC conosco, porque eles querem bons profissionais, mas não nos deixam fazer curso fora. Claro que sempre se aprende alguma coisa que tu podes levar para a sala de aula, tu sempre vais

aproveitar alguma coisa. Muitas vezes fazemos, além de ser obrigado é por uma necessidade mesmo do próprio trabalho (P3RE).

A professora **P3RE** destaca que não se sente motivada em participar de espaços formativos, considerando a falta de valorização da rede estadual, que anseia por profissionais qualificados, mas não disponibiliza de meios que os incentivem na profissionalização. Com isso, o seu envolvimento ocorre por meio de atividades às quais as professoras são impelidas a participar. Mesmo que, por vezes, essa participação ocorra por obrigatoriedade, a professora constata ser sempre possível aproveitar elementos benéficos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Durante a pandemia, as formações são realizadas por meio de plataformas digitais, de modo online, tendo em vista nosso atual contexto. Com a suspensão das aulas presenciais, as professoras foram direcionadas para a realização de cursos, aspecto bastante criticado pela docente, considerando o acesso e qualidade da internet.

O que move a professora **P1RE** é a curiosidade, movimento que considera indispensável na trajetória de todos os professores, pois possibilita “perguntar, conhecer, atuar mais perguntar, re-conhecer” (FREIRE, 1996, p. 52):

Na verdade, acho que o que move, ou o que deveria mover qualquer professor, é a curiosidade. Então, sou uma pessoa muito curiosa e gosto de aprender sempre, só sinto ter que trabalhar muito e não ter o devido tempo para estudar tudo o que eu queria, isso é uma coisa que me angustia há anos, que tenho muitas coisas que gostaria de fazer e não posso porque primeiro vem o trabalho e depois esses momentos, por isso eu demoro muito para fazer as coisas, me inscrevo e vou fazendo no meu tempo, tenho muitos cursos, mas tu podes ver que esses cursos demoraram muito tempo para se concluir, a própria Pedagogia demorou. O que me move para procurar é sempre essa curiosidade e essa vontade de fazer o que é certo. Acho que é por esse caminho (**P1RE**).

Ela manifesta o descontentamento com o seu envolvimento nas atividades formativas, pelo fato de não poder participar como gostaria em decorrência da demanda de trabalho. Ainda manifesta que, mesmo com todas as tarefas da escola, busca se inserir de acordo a disponibilidade de tempo, não desconsiderando as formações em sua trajetória.

A realidade expressa pela professora **P1RE** é vista em muitas das trajetórias docentes, pois as professoras são lotadas, por vezes, em mais de um turno, aspecto que influencia na dedicação e envolvimento com essas propostas. Assim, é

necessário que as redes de ensino reflitam acerca dessas demandas e pensem em possibilidades que auxiliem na qualificação docente.

O caminhar das alfabetizadoras em suas trajetórias formativas baseia-se nas necessidades ou motivações da formação continuada. Neste sentido, as narrativas de **P1RM**, **P3RE** e **P1RE** evidenciam a compreensão e a importância dada a esses espaços:

Tu sabes que esse espaço para formação é fundamental, nós precisamos ter um momento de reflexão, reestudar, estar sempre buscando mais informações. É um momento que tu paras e realmente tu refletas sobre a tua prática. No dia a dia, às vezes tão corrido, nós não conseguimos parar e pensar tanto (**P1RM**).

Considero muito importante, porque na verdade já tem o nome formação, ela nos forma, nos ajuda a compreender as coisas que nós precisamos, até para utilizar na sala de aula, com o nosso aluno, principalmente a alfabetização que são os anos que acho que são os principais, porque a base é nos primeiros anos, então é de extrema importância (**P3RE**).

Nunca estamos prontas, então tudo o que vier somar sempre é bom, mas nós temos que já ir para essa formação continuada com a pré-disposição de se (re)significar, não adianta estar lá, concordar com tudo e chegar na sala de aula e não (re)significar o que estamos fazendo. Então, acho que tem que tocar, tem que querer (**P1RE**).

A narrativa da professora **P1RM** expressa como ela compreende os movimentos de formação continuada, destacando ser essencial os momentos de reflexão, estudo e troca de informações. Essas atividades proporcionam momentos, que, por vezes, no decorrer do dia a dia, não se fazem possíveis, considerando as demandas diárias da docência. Igualmente, evidencia-se a importância da formação para a docência nas narrativas das professoras **P3RE** e **P1RE**, quando destacam a oportunidade de compreender situações do dia a dia e repensar a alfabetização, colocando em prática esses aspectos em sala de aula.

Com base nas falas das professoras, observamos que compreendem as atividades formativas como essenciais na profissão docente, salientando que esses espaços exigem das alfabetizadoras disposição para significar suas práticas, seus conhecimentos e suas dificuldades. Consideramos que “[...] a formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamentos, suas atitudes,

realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho” (IMBERNÓN, 2011, p. 48-49).

A formação continuada perpassa as trajetórias docentes, considerando que a formação inicial não dá conta de discutir com profundidade aspectos teóricos e práticos, sendo necessária a construção de propostas que direcionem as atividades formativas para atender as demandas escolares. Esses espaços possibilitam a discussão de aspectos relacionados às políticas públicas que envolvem a educação, bem como os movimentos instaurados em meio à realidade da sociedade atual.

Nas *ofertas e contribuições de atividades formativas* as professoras mencionam o que as direciona no envolvimento com atividades de formação. Elas destacam a maneira como ocorrem essas inserções e as influências no fazer pedagógico, bem como os desafios instituídos.

A formação do PROMLA é pensada e proporcionada pelo município, enquanto a formação do PNAIC é incentivada pela Ministério da Educação, ambas com a finalidade de atender as alfabetizadoras que atuam nessas redes de ensino. A Educação Conectada também é propiciada pelo Ministério da Educação, com a finalidade de abordar práticas pedagógicas mediadas por tecnologias e a cultura digital. As professoras relatam a oferta dessas atividades formativas:

O PROMLA é municipal e a Educação Conectada é nacional, é uma formação nacional, e a nossa escola foi contemplada pela Educação Conectada. Bem interessante os encontros sobre o ensino híbrido e as metodologias ativas. A Educação Conectada é uma iniciativa do BNDS, que procura trazer inovação e tecnologia às escolas (**P1RM**).

A Rede Municipal tenta ofertar um por ano. Quando comecei no município tinha o PNAIC, que era para professores alfabetizadores, mas como eu trabalhava só com o 5º ano no município não participei, por três acabei não participando. Depois, eles mudaram para PROMLA, que é um Programa Municipal de Alfabetização, de formação continuada, e fizemos no ano passado, esse ano teria também, mas em função da pandemia quando iria começar eles suspenderam. Basicamente programa de formação continuada oferecido pela Rede Municipal é esse (**P2RM**).

Participo dessas formações que a prefeitura oferece, todas elas eu participo. No ano passado mesmo, a SMED colocou, todas as formações eu participo. Só essas do município mesmo (**P3RM**).

Geralmente as formações são vindas do estado, dificilmente procuramos por conta própria porque tem agora a questão de que se tu saís para fazer um curso tu tens que recuperar aula em outro horário, não tem uma disponibilidade, então fazemos quando o estado oferece (**P3RE**).

Por meio das narrativas podemos observar que o envolvimento com atividades formativas decorre de iniciativas das redes de ensino, mas que não são propostas obrigatórias, e sim iniciativas que instigam a participação docente em espaços de discussões e compartilhamento. Contudo, é possível salientar, pela narrativa da professora **P3RE**, que a inserção em espaços que vão além das propostas das redes é um desafio, pois não há estrutura nas escolas para atender essa demanda, considerando a carga horária a ser cumprida.

Nas falas das colaboradoras fica evidente o envolvimento com os espaços formativos, demonstrando a importância desses em sua constituição como alfabetizadoras. Sempre que possível elas buscam essa participação, considerando que as propostas visam abordar aspectos relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem em turmas de alfabetização, impulsionando um novo olhar, e influenciando, por vezes, no desenvolvimento do fazer pedagógico.

A professora **P1RM** manifesta seu envolvimento com a Educação Conectada, que aborda discussões acerca dos recursos digitais e a tecnologia, considerados como contextos emergentes que perpassam a instituição educacional, evidenciando a importância de tratar sobre esses assuntos nas atividades formativas. Ela relaciona essa formação com a realidade vivenciada em meio à pandemia, na qual passamos a utilizar dos meios tecnológicos para aproximarmos dos alunos e desenvolvermos aulas remotas.

Esse ano, a Educação Conectada, essa proposta da Educação Conectada, é uma formação de qualidade, que nos faz pensar e agir com os recursos digitais e com a tecnologia, e vem ao encontro do que nós estamos vivenciando agora da quarentena, de repensar uma prática totalmente voltada agora a tecnologia, porque vai se prolongar esse isolamento e já estamos colocando em prática aulas à distância. Esse isolamento está fazendo com que as escolas, de uma forma imediata, de uma forma meio que forçada para muitos professores que não gostam dos recursos tecnológicos, tenham que se atualizar, colocar a mão na massa, aprender, vivenciar e se relacionar agora através das tecnologias, então olha a importância de estar esse ano, de ter iniciado esse curso de formação (**P1RM**).

A pandemia estabeleceu novos desafios na educação. Faz-se necessário que os docentes busquem meios que os conectem aos alunos e possibilitem a continuidade no processo de aprendizagem, sendo a tecnologia o principal recurso didático. Para isso, o conhecimento acerca dessa ferramenta é fundamental, pois os

alunos, desde muito novos, já são imersos na tecnologia, peculiaridade por vezes ignorada nas instituições de ensino.

As tecnologias ganham cada vez mais espaço, provocando mudanças na produção e divulgação do conhecimento, gerando novos desafios, que exigem estratégias e ações para um ensino inovador. Com isso, é de suma importância que a construção do conhecimento esteja interligada aos avanços da informação, desde que prevalece a compreensão da “necessidade de que os recursos tecnológicos estejam no espaço escolar em caráter agregador, numa perspectiva globalizante dessas ferramentas para se buscarem novos caminhos para o ensino” (VASQUES e LIMA, 2016, p. 32).

Desse modo, abordar esses assuntos nos espaços de formação proporciona pensar e compartilhar recursos tecnológicos, possibilitando transformar essas ferramentas em aliadas ao desenvolvimento do trabalho pedagógico. Mais do que uma ferramenta, a tecnologia “mobiliza e oportuniza novas formas de ver, ler e escrever o mundo” (PARANÁ, 2010, p. 5), o que nos leva a considerar a necessidade da apropriação de seus recursos, incorporando-os nas atividades diárias, de modo a melhorar e atender as demandas educacionais.

Dentre as contribuições mencionadas com relação às atividades formativas, a professora **P2RM** salienta a importância da troca de experiências entre os colegas, possibilitando conhecer o trabalho desenvolvido nas demais instituições de ensino:

Acho que contribuiu, é importante, primeiro pela troca de experiências com as colegas que encontramos, vemos o que os colegas estão fazendo, para vermos o que está dando certo, o que dá certo para uma turma e que pode dar certo para outra, ou o que não, que dá certo em uma turma e que não dá certo com outra, eu acho que o espaço de trocas é rico. Nessa formação proposta pelo município especificamente, como falei antes, acho legal que eles valorizam o que fazemos, sabem que são coisas que já fazemos, acho que é um ponto positivo porque eles são mais aceitos e nos motivam a seguir, nos sentimos um pouco mais valorizados, afinal nós sabemos que fazemos o melhor dentro das nossas possibilidades. Acho que tudo o que é formação vem a contribuir (**P2RM**).

Ao pensar a formação continuada é essencial olhar para o professor, personagem central dessas políticas, considerando sua importância no desempenho dos estudantes. Dentre os diferentes aspectos a serem valorizados nos espaços de formação, o principal se refere às vivências, elementos que impulsionam as reflexões sobre o fazer docente, possibilitando pensar e repensar as estratégias educacionais.

Partir das vivências docentes torna o caminho da formação mais significativo, demonstrando reconhecimento do trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula, considerando que, por vezes, o fazer pedagógico acaba sendo um processo solitário. Com isso, quando a formação tem como proposta a valorização dessas vivências, atentando ao compartilhamento, motiva os docentes, pois aproxima as discussões de suas realidades socioculturais.

Compreendemos ser indispensável pensar e estruturar a formação incentivando o diálogo entre os sujeitos envolvidos, contribuindo para a construção significativa de seus processos formativos. Em consonância com Freire (1996, p. 43), destacamos que, “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Assim, possibilitar a partilha das vivências permite que o docente possa refletir sobre sua prática, buscando repensar as estratégias pedagógicas, para assim contribuir no processo de ensino e aprendizagem.

Para abordar as demandas da sala de aula se faz necessária a participação de formadores, assim como propostas que priorizem o diálogo acerca desses elementos, buscando vincular aspectos teóricos e práticos, problematizando o dia a dia das instituições escolares e as vivências docentes. Nessa perspectiva, entendemos que “a qualidade não está unicamente no conteúdo, e sim na interatividade do processo, na dinâmica do grupo, no uso das atividades, no estilo do formador ou professor/a, no material que se utiliza” (IMBERNÓN, 2011, p. 104).

Como podemos observar nas narrativas seguintes, nem todas as formações são direcionadas pelo viés da interlocução entre teoria e prática, fundamentada pelos movimentos dialógicos acerca dos desafios educacionais:

De certa forma elas contemplavam, mas eu via que em muitos momentos havia uma retórica teórica muito contundente, sem conhecer o universo da Base, o que nós vivemos realmente em sala de aula “*vamos fazer rodinha*”, o Bilac é imundo, jamais mandaria as crianças sentarem no chão, as escolas públicas são imundas, então o meu universo era a cadeira e a classe porque eu não tinha outros espaços se eu não limpasse, então isso era uma coisa que me colocava sempre em reflexão, porque havia um aporte teórico muito bonito e que eu sabia que fazia falta, mas não consegui aplicar na minha sala de aula porque a vivência era outra. Na verdade, elas precisam abordar, além de ouvir quem está em loco, tinha que levar em consideração o contexto que a escola está inserida (**P1RE**).

No ano passado eu até tinha a minha professora que estava fazendo a formação conosco, a responsável, ela era coordenadora em uma escola, trabalhava nos três turnos, era coordenadora, professora em uma turma de 2º ano e estava dando para nós a formação continuada, então essa até tinha mais experiência. Mas acho assim, os profissionais que vão lá não têm muito a sala de aula, a vivência do dia a dia, então a teoria é uma coisa e a prática é outra. Claro, outra coisa que percebo é o nível das escolas, o nível aonde está inserido tua escola (**P3RM**).

A professora **P1RE** salienta os aspectos teóricos abordados nos espaços formativos, que, por vezes, distanciam-se da realidade vivenciada nas escolas. Observamos que esse deslocamento teórico e prático não possibilita que ela possa trazer o que é discutido para a sua realidade. Fica evidente na fala a necessidade de estabelecer momentos de compartilhamento das experiências, podendo, assim, aproximar as discussões com os contextos e os documentos que orientam a educação.

A professora **P3RM** também destaca esse mesmo desafio relacionado à abordagem teórica e prática no transcorrer das formações, considerando os movimentos estabelecidos pelos formadores. É notável, segundo ela, quando o formador sabe e conhece a realidade das instituições de ensino, pois esse consegue interligar os dois elementos e direcionar as discussões de modo a refletir sobre esses aspectos.

Nessa perspectiva, entendemos a importância de se construir um ambiente dialógico entre os sujeitos que se envolvem com o processo de formação. É importante que o mediador saiba das demandas do processo de ensino e aprendizagem, conhecendo a realidade das instituições de ensino. Assim pode aproximar as discussões das vivências docentes, relacionando teoria e prática, e não as abordando de maneira distinta.

A professora **P1RM** evidencia a discrepância entre a teoria e a prática nas formações que buscou por interesse pessoal, tendo como enfoque aspectos que não se relacionam com as situações vivenciadas. Também, salienta a formação do PROMLA como significativa, sendo que a mesma possibilitou pensar e colocar em prática diferentes estratégias que se centrem na aprendizagem do aluno.

Já aconteceu de muitas palestras, de muitos outros eventos que nós fazemos por interesse próprio, de tu não conseguires aproveitar tanto porque é muito fora da realidade, é o mundo da teoria, não que a teoria não seja importante, mas essa formação disponibilizada pelo município, através

do PROMLA, foi muito prática, muito boa de se colocar em prática, os diálogos, as trocas foram excelentes, eu adorei trabalhar (**P1RM**).

O principal elemento para a elaboração de políticas públicas que visem estruturar propostas de formação continuada enfoca na construção de novos conhecimentos docentes, sendo estabelecido como um direito por meio da implementação da Lei de Diretrizes e Bases (1996). Essas formações buscam proporcionar espaços que possibilitem o compartilhamento, considerando as mudanças sociais que exigem novas formas de pensar o processo de ensino.

Para isso, é fundamental que as formações sejam direcionadas pelo movimento dialógico, compartilhado e reflexivo, posto que repercutem no fazer docente e possibilitam maior engajamento com os alunos. É por meio das atividades formativas que os docentes podem identificar as maiores dificuldades do processo de ensino, beneficiando sua carreira profissional.

Segundo Freire (1996, p. 25) “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Com isso, o processo de formação docente proporciona a apropriação de conhecimentos, possibilitando repensar as maneiras de pensar e agir nos processos de ensino e aprendizagem.

Por fim, nos *temas necessários à formação*, as professoras mencionam alguns aspectos a serem considerados ao se pensar as atividades formativas, de modo a contribuir para suas constituições como alfabetizadoras. Em suas concepções, essas formas de organização colaboram para uma formação mais significativa, respaldando os processos formativos.

A professora **P3RM** se refere à estruturação e organização desses espaços, considerando importante direcionar as alfabetizadoras por meio do conhecimento dos alunos e a localidade na qual se insere a escola:

Eu acho que eles deveriam reunir os professores pelo nível onde se encontra a escola, por exemplo, aquelas escolas, o Caic onde tem as invasões, Alto da Boa Vista onde tem invasão, onde as professoras têm que trabalhar mais a questão da afetividade. Então, eles deveriam reunir grupos assim, um grupo de professores que trabalha com esse nível de aluno, porque a realidade deles é diferente da nossa. Eles deveriam reunir os professores, ver o nível social, nível econômico da escola, fazer a reunião dos professores assim, acho que seria mais produtivo para o professor. Por exemplo, produção de texto, escolas que não tem sala de informática, nós no Livia embora tenhamos poucos computadores, mas temos uma aula na sala de informática, onde eles escrevem texto, digitam, criam histórias em quadrinhos, por exemplo eles fazem no computador, tu chegas e conversa,

as gurias “*vocês têm computador? O nosso não, não temos essa oportunidade*”, é um desnível muito grande. Então, acho que a formação continuada deveria ser para podermos, seria mais produtivo para nós, conforme o nível da escola (**P3RM**).

A narrativa da professora nos leva a refletir sobre a necessidade encontrada por ela em considerar alternativas à reorganização das formações, pois compreendemos que essas se tornam um processo significativo quando possibilita trocas. De uma forma na qual se possa conhecer a realidade dos colegas, pensar nos desafios, para, então, refletir sobre os encaminhamentos necessários ao trabalho pedagógico.

Entendemos que as políticas de formação continuada precisam ser pensadas de modo a envolver todos os docentes, independentemente das instituições nas quais atuam ou dos alunos que recebem, pois a educação precisa ser acessível para todos, buscando possibilidades equitativas, que possam ser adaptas de acordo com os contextos de cada comunidade, mas não distintas em oportunidades. Desse modo, as formações precisam abordar os elementos que emergem no ambiente da sala de aula, nas diversas realidades socioculturais das redes de ensino, considerando que é por meio do compartilhamento que podemos refletir sobre as mudanças sociais.

Nos espaços compartilhados, um conjunto de pessoas interage para buscar transformação de suas práticas. “[A]s redes permitem mobilizar uma grande quantidade de conhecimento e se adaptam melhor à situação do mundo atual, repleto de diversidade, complexidade, mudança e incerteza” (IMBERNÓN, 2016, p. 204). Portanto, pensar as formações, a partir desse viés, contribui para o conhecimento das diferentes situações que emergem no processo de ensino e aprendizagem, aperfeiçoando o sistema educacional.

A professora **P3RE** compartilha a ideia da importância da devolutiva nas formações, acreditando que abrange maior envolvimento e comprometimento docente:

Eu acho que deveria voltar a ter aquelas formações que tínhamos presencial, que íamos nos encontros e podíamos trocar experiências, tinha apresentações de trabalhos das escolas, tinha encontro com escritores, palestrantes. Até porque as escolas acabam se comprometendo muito mais, porque sabem que vão ter que apresentar um resultado, então acabam se comprometendo, os profissionais também, os alunos ficam mais empolgados porque o trabalho deles vai aparecer lá (**P3RE**).

Quando menciona a necessidade da formação presencial, a professora se refere às novas organizações decorrentes da pandemia. Nesta circunstância, os professores passaram a ter formações virtuais englobando assuntos que permeiam a construção do conhecimento em meio aos novos desafios que emergiram.

Os processos formativos são constituídos pelas ações instituídas por necessidades ou motivações vinculadas à prática, possibilitando a atividade reflexiva acerca do desenvolvimento do trabalho pedagógico, aproximando teoria e prática. Dessa forma, as professoras mencionam suas diferentes vivências e a maneira como essas refletem na organização de propostas que tenham como enfoque o processo de construção da leitura e da escrita.

Nesse sentido, as palavras que perpassam o caminho da formação são diversas, pois esses espaços proporcionam vivências individuais para cada sujeito, ou seja, é uma oportunidade de significar o trabalho desenvolvido e interlaçar o percurso formativo traçado na constituição do ser docente. Com isso, as alfabetizadoras direcionaram suas falas salientando a importância desses espaços, da necessidade de construir novos conhecimentos, de compartilhar desafios, de trocar experiências e aspectos que contribuem para uma educação de qualidade.

Os docentes são sujeitos que “[...] dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão” (TARDIF e LESSARD, 2008, p. 38). Reconhecemos, portanto, a importância de se pensar e investir em políticas públicas que tenham como enfoque a formação continuada de docentes que atuam em turmas do ciclo de alfabetização, considerando a sua dimensão manifestada no desenvolvimento do fazer docente.

5.2 DOCÊNCIA

A docência está entrelaçada aos processos formativos, subsidiada pelas atividades vivenciadas e realizadas pelos sujeitos na construção da identidade docente. No decorrer da sua trajetória, o professor constrói seu conhecimento e sua identidade, sendo essa permeada pelos saberes e fazeres que os orientam na *sua atividade*, definindo o percurso na docência. São as vivências decorrentes da formação inicial e permanente, dos espaços de constituição docente por meio das aprendizagens discentes, que impulsionam no modo de *compreender* a docência e

pensar o trabalho pedagógico, entrelaçados aos saberes oriundos da formação profissional e dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2014).

Os saberes da formação profissional são “transmitidos pelas instituições de formação de professores” (TARDIF, 2014, p. 36), englobando a inserção em espaços de formação inicial e continuada. Os saberes disciplinares “são transmitidos nos cursos e departamentos universitários” (TARDIF, 2014, p. 38), sendo definidos e selecionados pelas instituições de acordo com aspectos que emergem na sociedade. Os saberes curriculares correspondem “aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos” (TARDIF, 2014, p. 38), que os professores precisam conhecer, aprender, para poder aplicar. Os saberes experienciais são aqueles constitutivos da prática docente, “brotam da experiência e são por ela validados” (TARDIF, 2014, p. 39).

A docência, portanto, é compreendida, por Tardif e Lessard (2005, p. 8, grifo do autor) como “[...] uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”. Com isso, entendemos que o docente se encontra constantemente em interação com outros sujeitos, vivenciando diferentes situações, construindo e significando conhecimentos no decorrer da docência.

Ser professor é uma profissão que exige dedicação e aperfeiçoamento constante, considerando que os professores são um dos principais responsáveis pelo desempenho de seus alunos ao longo do percurso formativo. Com isso, ao iniciar a docência, faz-se necessário compreender as mudanças que permeiam os ambientes educacionais, estabelecendo desafios para a atuação, refletindo na elaboração de políticas públicas que atendam as demandas de uma sociedade globalizada.

Na contemporaneidade, as informações mudam rapidamente e circulam em ritmo acelerado, permeadas pela vertiginosa expansão da tecnologia, impulsionando o desenvolvimento crítico e reflexivo acerca do trabalho pedagógico. Esses aspectos exigem que o profissional esteja atualizado e disposto a estabelecer novos sentidos e significados para as ações produzidas. Nesse sentido, a escola e os docentes precisam acompanhar as mudanças, transformando-se a cada desafio, para, assim, construir um processo significativo de ensino e aprendizagem, porquanto “o que os professores ensinam (os “saberes a serem ensinados”) e sua maneira de ensinar (o “saber-ensinar”) evoluem com o tempo e as mudanças sociais. No campo da

pedagogia, o que era “verdadeiro”, “útil” e “bom” ontem já não o é mais hoje” (TARDIF, 2014, p. 13, grifo do autor).

Entendemos, assim, que ser professor atualmente é ter ciência dos desafios que perpassam à docência, compreendendo que os conhecimentos transformam-se rapidamente, sendo necessário o constante envolvimento por parte docente, para que esse também continue em processo de aprendizagem (MARCELO, 2009). D, a docência envolve a construção dos saberes por meio das vivências dos professores, permeadas pelas constantes mudanças sociais que implicam na forma como esses pensam e compreendem as possibilidades no processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, na dimensão categorial *docência*, buscamos apresentar a construção dos saberes docentes, observando aspectos vivenciados pelas alfabetizadoras no trabalho que desenvolvem em turmas do ciclo de alfabetização. Esta dimensão categorial dispõe de recorrências tais como: *trabalho pedagógico* e *ciclo de alfabetização*, com enfoque no trabalho desenvolvido no processo de construção da leitura e da escrita.

No *trabalho pedagógico*, procuramos observar a dinâmica pedagógica desenvolvida pelas alfabetizadoras, pretendendo compreender como se pensa e realiza o planejamento para esta etapa de ensino, bem como os desafios que permeiam o fazer docente e as implicações no desenvolvimento do trabalho pedagógico. No *ciclo de alfabetização* buscamos identificar, por meio das narrativas, as concepções das alfabetizadoras sobre o ler e o escrever, da mesma forma que a organização do trabalho pedagógico nos três primeiros anos do ensino fundamental.

Sendo assim, entendemos que olhar para a trajetória dos docentes, enfocando na constituição da docência, é essencial para compreendermos a maneira com que os professores desenvolvem o trabalho pedagógico e as concepções que refletem nos processos de ensino e de aprendizagem. Ao relembrares as vivências e os desafios da sala de aula, os docentes podem rememorar seu caminhar na docência, provocando reflexões sobre os sentidos elaborados na construção dos saberes que permeiam a profissão docente.

5.2.1 Trabalho Pedagógico

Buscamos apresentar o elemento categorial *trabalho pedagógico*, evidenciando aspectos que permeiam as trajetórias profissionais das alfabetizadoras,

compreendendo a necessidade de observar a organização do planejamento, os desafios e suas implicações na docência. Com base na interpretação dos achados, observamos as vivências e envolvidas no desenvolvimento do trabalho pedagógico, e a forma como refletem no cotidiano da sala de aula em turmas do ciclo de alfabetização.

A dimensão do trabalho pedagógico transpassa o movimento realizado pelo docente nas práticas de sala de aula (que se configura pelo trabalho individual) e o que a escola estabelece no projeto pedagógico institucional, em consonância com o contexto histórico, social, político e econômico. Em relação ao trabalho pedagógico, Bolzan (2013, p. 27) se refere

[...] aos processos envolvidos na prática docente em ação, envolvendo os modos de organização e reorganização das estratégias didáticas. [...] O Trabalho Pedagógico revela a reflexão e o constante redimensionar das ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores como condição da assunção da autonomia e protagonismo docente.

Desse modo, compreendemos que o trabalho pedagógico permeia a organização metodológica, sendo orientado por meio de ações e estratégias utilizadas no desenvolvimento da atividade docente. Corresponde, por isso, às metodologias e formas de planejar, constituindo os saberes e fazeres no trabalho realizado em turmas de alfabetização.

A relação que o docente estabelece no planejamento vai configurando o trabalho pedagógico, o conteúdo, a forma como pretende desenvolver as atividades, o lugar e o tempo programado para o desenvolvimento da aula. Por meio das narrativas, as professoras manifestam/contam o modo como ocorre a organização do trabalho pedagógico, demarcando elementos acerca das fragilidades e potencialidades desta dinâmica.

Na organização do trabalho pedagógico em turmas do ciclo de alfabetização, as alfabetizadoras precisam compreender que as crianças ingressantes no ensino fundamental se inserem com diferentes vivências, considerando o contexto sociocultural no qual estão inseridas. Algumas crianças “chegam sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes”, porém, “há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita” (FERREIRO, 2011, p. 23).

Nessa perspectiva, “não se pode esperar que todas as crianças aprendam tudo o que lhes é falado, ao mesmo tempo” (GOULART, 2007, p. 91), pois a construção do conhecimento ocorre de forma individual e particular. Essa compreensão implica elaborar atividades diversificadas, que visem potencializar o conhecimento prévio dos alunos e a autonomia para se expressar por meio da leitura e da escrita, compreendendo a sua função social.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999) a criança constrói o conhecimento acerca da leitura e da escrita por meio das interações sociais, podendo essa ocorrer dentro e fora do ambiente escolar, passando por diferentes níveis/hipóteses, com avanços e recuos. No pré-silábico, a criança utiliza de desenhos e sinais gráficos, não compreendendo ainda que a escrita representa os sons das palavras; no silábico, a criança percebe os sons das sílabas como segmentos das palavras, supondo que uma letra pode representar a sílaba; no silábico-alfabético, representa sílabas completas ou parciais; e no alfabético percebe as unidades menores que as sílabas, dominando a correspondência fonema e grafema.

Conhecer e compreender os níveis se faz extremamente necessário para professoras que atuam em turmas que compõem o ciclo de alfabetização, pois, a partir desse entendimento, podem propiciar espaços que possibilitem a construção de hipóteses no decorrer da aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse sentido, a compreensão sobre os níveis influencia na organização e no desenvolvimento do planejamento, elaborados pelas professoras de forma particular, considerando as demandas e possibilidades observadas em cada realidade.

A professora **P1RM** evidencia sua compressão sobre os níveis, contando como ocorre a organização de suas propostas pedagógicas direcionadas à leitura e à escrita, no qual busca valorizar as hipóteses dos alunos, partindo de suas compreensões individuais, para estruturar possibilidades diferenciadas para o coletivo:

Eu faço agrupamentos por níveis iguais, por exemplo, silábico com silábico; também faço por aproximação, por exemplo, silábico com silábico-alfabético; então, sempre costumo misturar os níveis e tem atividades que todos se misturam, mas tem momentos que preciso pegar aquele grupo específico, por isso a importância de tu fazeres as testagens e saber direitinho em que nível cada um está. É bonito de ver porque na prática o silábico-alfabético, que já está com aquela noção que falta pouquinho para ser alfabético, ajudando o silábico a colocar uma letra, mas nos jogos que proponho tem espaço, é lindo de ver a comunicação do silábico-alfabético

com os silábico, porque eles discutem “*mas se tem um espaço aqui, que letra poderia estar aqui?*” (**P1RM**).

Na elaboração das estratégias pedagógicas a professora busca identificar os níveis dos alunos, organizando os espaços de modo que todos possam interagir, proporcionando o compartilhamento de hipóteses acerca da leitura e da escrita. Também, em alguns momentos, direciona as interações, agrupando os alunos de acordo com suas facilidades e dificuldades. Esses momentos de interação proporcionam diálogos entre as crianças, possibilitando a elaboração de questionamentos que auxiliam na construção e desconstrução de hipóteses.

A organização do trabalho com enfoque na interação entre os sujeitos potencializa os diferentes saberes dos alunos, construindo um espaço de compartilhamento, discussão, confronto de hipóteses, troca de conhecimentos, que contribuem na busca por estratégias no decorrer do processo de construção da leitura e da escrita. Nessa perspectiva, o aluno assume papel central e o professor é o mediador do processo de ensino e aprendizagem, pois instiga os alunos a interagirem na produção do conhecimento.

A professora **P1RM** também menciona a importância das testagens para ter conhecimento dos níveis nos quais se encontram cada aluno, sendo necessário acompanhar minuciosamente esse processo por meio de observações e registros, subsidiando a organização das propostas e o confronto entre as hipóteses. Nesse sentido, “é significativo que o professor, como mediador do processo de alfabetização, possa conhecer como acontece a aprendizagem da leitura e da escrita, isto é, por quais processos passam as crianças para construir esses saberes” (RIBEIRO, 2007, p. 117).

Para a elaboração de propostas que visem atender as demandas dos alunos, construindo espaços de diálogos acerca da construção e desconstrução das hipóteses, é importante que o docente organize um planejamento que atenda essas demandas. Consideramos que o planejamento apresenta grande importância por se tratar de um “orientador de todo o processo educativo, pois constitui e determina as grandes necessidades, indica as prioridades básicas, ordena e determina todos os recursos e meios necessários para atingir as grandes finalidades da educação” (RODRIGUES, 2012, p. 1).

A compreensão dos docentes acerca do processo de alfabetização se baseia em suas trajetórias, formações, vivências profissionais, aspectos que implicam na organização e no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Com base nesses elementos as professoras elaboram seus planejamentos, delineando propostas que visem a construção do conhecimento pautado nas vivências dos alunos, tornando o processo de aprendizagem significativo.

As professoras **P2RM** e **P1RM** relatam a utilização de documentos que norteiam a organização do planejamento, como podemos observar nas narrativas que seguem:

As duas escolas que trabalho atualmente me dão o plano de estudos no início do ano, que tem os conteúdos, eu divido os conteúdos conforme o que tem ali em três, para ser no primeiro, segundo e terceiro trimestre, a partir do plano para fazer meu plano de trabalho, e a partir do meu plano de trabalho faço os meus planejamentos. Faço meu planejamento por semana, que acho melhor, embora normalmente sempre procure uma coisa a mais, o planejamento é flexível, procuro fazer ele semanal, embasado nesse meu plano que pego durante o mês, os conteúdos que pretendo trabalhar no mês, mas sempre acabo acrescentando alguma coisa ou tirando alguma coisa, mesmo dentro da semana (**P2RM**).

O meu planejamento é flexível, mas claro que tenho que atentar pelo plano de estudo, agora com a nova BNCC, o Referencial Curricular Gaúcho e os Documentos Orientadores do Município temos que estar atentos a isso. Mas assim, no início do ano eu procuro saber o que eles querem aprender, é uma gama, é um leque de possibilidades muito rico, eles querem saber sobre planetas, querem saber sobre o fundo do mar, querem saber porque é dia e é noite, tudo tu consegues colocar, encaixar dentro do plano de estudo, aí vou puxando para o plano de estudo da escola que eu tenho que trabalhar (**P1RM**).

A professora **P2RM** se baseia no plano de estudo das instituições nas quais atua, utilizando como respaldo os conteúdos que precisam ser abordados no decorrer do ano letivo. Após ter conhecimento desse documento realiza a elaboração do planejamento, organizando semanalmente, de forma flexível, podendo ser adaptado de acordo com as necessidades individuais das crianças.

A professora **P1RM** se respalda na BNCC, no Referencial Curricular Gaúcho, nos Documentos Orientadores do Município e no plano de estudo da instituição, salientando a importância desses documentos para pensar o ensino-aprendizagem nas instituições educacionais. Além desses documentos, busca conhecer as curiosidades dos alunos, abordando assuntos que despertem o interesse na

aprendizagem. Nesse sentido, a professora vai entrelaçando os assuntos destacados pelos alunos e os documentos orientadores.

As discussões acerca do processo de aprendizagem dos alunos enfocam a importância em direcionar o planejamento para o interesse individual das crianças, contribuindo para a construção significativa do conhecimento. Com isso, compreendemos a relevância de pensar o planejamento realçando as curiosidades e demandas dos estudantes, entendendo esses aspectos como dimensões essenciais para orientar a elaboração de propostas que abordem a subjetividade de cada sujeito.

Certamente, além das curiosidades dos alunos, é necessário entrelaçar nas propostas os documentos que norteiam o processo educacional, elaborados em âmbito nacional, estadual, municipal e institucional, que regem elementos essenciais para pensar o processo de alfabetização. Dessa maneira, é importante conhecer e utilizar os documentos como respaldo para pensar a aprendizagem dos alunos, pois abordam possibilidades de organizar as atividades e os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, direcionando o docente no transcorrer de sua prática.

Como podemos observar nas narrativas abaixo, as professoras **P2RM** e **P2RE** também buscam organizar a dinâmica pedagógica tendo como suporte os interesses dos alunos:

Acho importante, no processo de planejamento, seguir as diretrizes e normas, principalmente planejar coisas com qualidade, não é abrir o Pinterest e copiar alguma coisa e levar para as crianças, acho que tem que ser um planejamento elaborado, que contemple o que a criança precisa dominar. Então, se não planejamos direito acaba que vamos dar aula, trabalhamos e trabalhamos, mas parece que a coisa não anda e tu não saís do lugar, não consegues evoluir muito. É importante e tem que ser um bom planejamento (**P2RM**).

Partindo, primeiramente, do interesse das crianças. Faço um paralelo com os conteúdos que tem que ser desenvolvido, vou entrelaçando os conteúdos com as curiosidades que eles têm, e vai se desenvolvendo. É importante ter bem definido o objetivo, o que tu queres com aquela atividade sobre aquele conteúdo (**P2RE**).

Nas narrativas das professoras **P2RM** e **P2RE**, podemos observar que ambas valorizam os interesses dos alunos, buscando entrelaçá-los com os conhecimentos necessários para o ano de atuação, contemplando também as diretrizes que permeiam a organização educacional. Elas destacam que os encaminhamentos para a estruturação do planejamento abrangem as curiosidades dos alunos e os

documentos que norteiam a educação, sendo elaborados objetivos e atividades de acordo com as realidades socioculturais, considerando as demandas individuais dos sujeitos.

Estruturar o planejamento alicerçado nas curiosidades dos sujeitos requer um espaço de observação e diálogo, no qual os alunos possam expressar seus interesses, e o professor, por meio da escuta sensível, elabore uma proposta que instigue a autonomia, partindo de possíveis questionamentos. Para isso, “[...] é necessário desenvolver uma pedagogia da pergunta, porque o que sempre estamos escutando é uma pedagogia da contestação, da resposta. De maneira geral, nós professores, respondemos as perguntas que os alunos não fizeram” (FREIRE e FAUNDEZ, 1985, p. 3).

Valorizar os questionamentos dos alunos possibilita conhecer o espaço no qual estão inseridos, pois “não se deve partir do conceito para entender a realidade, mas sim partir da realidade para, através do conceito, compreender a realidade” (FREIRE e FAUNDEZ, 1985, p. 33). Assim, é necessário compreender que o aluno, ao chegar à escola, possui conhecimentos e uma leitura de mundo própria, questionamentos, curiosidades, tendo o professor a função de reconhecer e explorar esse conhecimento por meio de estratégias adequadas, para abordar temas que contribuam para uma aprendizagem significativa.

A professora **P3RM** discorre sobre a elaboração e o desenvolvimento do planejamento, sendo a flexibilidade a sua característica principal, pois procura direcionar os conteúdos para as pesquisas realizadas pelos alunos. Além das pesquisas, aborda a literatura no cotidiano da sala de aula, buscando interligar os assuntos estudados com as histórias infantis.

O meu planejamento, pego o conteúdo que tenho que dar para eles, por exemplo, mando a criança pesquisar em casa, conversamos. Não faço um planejamento fechado, não tenho aquela coisa fechada “*planejei, registrei, anotei no meu caderno, tenho que chegar lá e trabalhar*”, não. Faço, tenho um roteiro, nunca vou para a sala de aula sem um roteiro do que vou trabalhar, chegar lá e pensar o que vou dar, não, tenho um roteiro, tenho um material, levo bastante material diversificado, de fixação, histórias matemáticas, cálculos, jogos, se precisar. Trabalho muito, todas as minhas aulas o meu planejamento, qualquer conteúdo que eu vá trabalhar, sempre em cima da literatura, sempre procuro trabalhar alguma coisa, ler uma história para eles, depois discutimos aquela história (**P3RM**).

A elaboração do planejamento requer conhecimento dos conteúdos a serem desenvolvidos em cada ano, sendo estruturado por meio de estratégias que visem alcançar os objetivos educacionais propostos e as demandas dos alunos. Além disso, tem como característica a flexibilidade, sendo passível de mudanças que possam surgir no decorrer de sua concretização. Destarte, entendemos que “a flexibilidade corresponde à capacidade do plano ou projeto adaptar-se a situações novas surgidas durante a sua execução” (LUCK, 2009, p. 55).

A sociedade globalizada abrange informações que emergem de diferentes assuntos, muitas vezes despertando o interesse dos alunos, precisando, portanto, estar presentes no ambiente escolar, sendo necessário proporcionar espaços para sua discussão e reflexão. Nesse sentido, consideramos a importância da compreensão e realização de um planejamento flexível, havendo a possibilidade de reajustes no transcorrer de sua execução, acrescentando assuntos e curiosidades trazidas pelos alunos, articulando-os aos conteúdos.

A professora **P1RE** estrutura seu planejamento pautado na sequência didática, organizando-a por meio de um conjunto de atividades ligadas entre si, com base em algum conteúdo, objetivando atender às necessidades dos alunos.

Eu sempre tinha uma estrutura que eu organizava mentalmente, mas depois transferia para o meu diário. Sempre trabalhei por sequência didática. A minha sequência didática sempre começava com uma hora do conto, uma atividade artística, da atividade artística ia para a área da Linguagem, da área da Linguagem desmembrava para a Matemática, depois desmembrava para as outras áreas, Ciências ou Estudos Sociais, então estava tudo meio *lincado*, nisso eu potencializava a questão da alfabetização, isso para uma semana, sempre. Então, “*vamos trabalhar hora do conto com tal historinha*”, primeiro a questão das letras, destacar letras, as fronteiras vocabulares dentro de uma frase, de um texto, circular palavras, muito texto coletivo, muitas atividades dinâmicas fora do caderno, então sempre trazendo essas atividades para que o 1º ano não ficasse cansativo e de certo modo repetitivo, aquela coisa de repetir palavra, repetir sílaba, isso não (**P1RE**).

A professora **P1RE** começa a elaboração da sequência didática utilizando uma história, articulando a literatura com os assuntos abordados. A exploração de histórias infantis em consonância com o planejamento é positiva, considerando que “[...] um livro pode ser aplicado em atividades lúdicas, artísticas e como aliado das práticas docentes que envolvem o ler, o escrever e, principalmente, o desenvolvimento de posturas investigativas e críticas do aluno” (GREGORIN FILHO, 2009, p. 63-64).

Ao pensar a sequência didática com enfoque na leitura e na escrita, a professora estrutura propostas que instiguem os alunos na construção do conhecimento, pensando em atividades que abordem elementos diferentes, com diversas dinâmicas, pois acredita que atividades contextualizadas contribuem para a aprendizagem significativa. Seu trabalho não é desenvolvido na perspectiva da repetição de sílabas e palavras, pois compreende que essa maneira de direcionar as propostas torna a aula cansativa e desestimulante. Nesse sentido, elaborar as propostas entrelaçadas à literatura possibilita direcionar o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita de maneira contextualizada. Estimular a leitura e o reconhecimento da escrita e sua função social é fundamental.

As professoras **P3RM** e **P3RE** evidenciam a organização e estruturação de seus planejamentos, relatando a forma como elaboram as propostas nos anos nos quais atuam:

Procuo colocar, por exemplo, um dia tenho quatro períodos, procuro utilizar quatro habilidades, interpretação, que contemple essas quatro habilidades do dia, e as atividades procuro fazer uma ligada a outra, uma interdisciplinaridade. Se começo com português, o texto que vou trabalhar, a interpretação, vai estar ligado com a matemática, com histórias matemáticas, com a ciências, com um assunto de ciências que trata o texto, então sempre procuro fazer uma ligação para que a criança possa ir trabalhando isso na cabeça dela, para não ficar uma coisa assim *“agora vamos abrir a gaveta do português, agora vamos abrir a gaveta da matemática, da ciências”*, então procuro sempre ter uma sequência, e no outro dia também, e no meio vai surgindo outros assuntos, uma corrente, vai ligando uma coisa à outra, sempre procuro fazer isso (**P3RM**).

A questão da contextualização, da interdisciplinaridade, acho que é bem importante, até porque como as crianças são menores para não se sentirem perdidas (**P3RE**).

Os documentos que orientam as escolas e os professores, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs), salientam a importância de elaborar práticas educacionais que evidenciem a interdisciplinaridade e a contextualização, sendo esses eixos importantes para pensar o processo de ensino e aprendizagem. Esses dois eixos estão presentes nas narrativas das professoras, ao relatarem que consideram ser relevante organizar um planejamento que contemplem.

Elaborar o planejamento pelo viés da contextualização e da interdisciplinaridade exige ponderar alguns aspectos que permeiam a prática pedagógica. Construir propostas contextualizadas demanda do docente considerar o cotidiano e a realidade dos alunos, suas experiências vividas, para que o conhecimento ganhe significado real para eles, pois requer sua participação ativa em todo o processo de aprendizagem, tornando-os protagonistas. Para tanto, é necessário que o docente crie situações que tragam o cotidiano para a sala de aula, impulsionando uma aprendizagem de fato significativa.

Assim como o planejamento na perspectiva da contextualização, a interdisciplinaridade também tem como finalidade valorizar as experiências dos alunos, buscando propor situações que envolvam aspectos do cotidiano. A proposta é direcionada pela integração dos componentes curriculares, sendo o trabalho organizado a partir do currículo, contemplando os conteúdos e estratégias de aprendizagem, possibilitando o diálogo entre as áreas do saber (FAZENDA, 2002). Desse modo, em consonância com as narrativas das alfabetizadoras, compreendemos a importância de direcionar o ensino por meio de propostas que “motivem os estudantes e favoreçam as apropriações de modo reflexivo, problematizador e contextualizado, partindo do vivido em cada comunidade” (BRASIL, 2012b, p. 21).

No contexto da dinâmica pedagógica, emergem situações que desafiam os docentes em sua atuação, implicando na maneira como esses pensam e direcionam suas práticas, refletindo também na formação continuada. As narrativas das alfabetizadoras evidenciam alguns elementos presentes nos espaços nos quais atuam, sendo eles reflexos das políticas instauradas e das mudanças que perpassam a sociedade globalizada, constituídos como contextos emergentes.

Os desafios mencionados pelas alfabetizadoras, como a inclusão, a tecnologia, a reprovação, o envolvimento familiar e o trabalho com diferentes níveis da lectoescrita, são produzidos na ação pedagógica e impactam no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Mediante os relatos, observamos como as situações refletem na trama do ensino e do aprender, diante do contexto no qual estão inseridas.

O movimento de inclusão tem se difundido, principalmente, a partir da década de 1980, período no qual se passou a defender o direito à inclusão de pessoas com deficiência, de acordo com recomendação dos documentos legais e normativos. Esse movimento ganhou força com a concepção da educação como direito de todos e à

universalização do ensino fundamental (UZÊDA, 2019). As narrativas das professoras evidenciam as situações vivenciadas por elas sob o aspecto da inclusão, relatando as demandas e diversidades presentes no ambiente escolar.

A professora **P1RM** compreende que a inclusão envolve a inserção de todos os alunos de maneira igualitária dentro do espaço escolar, havendo acesso a atividades que sejam pensadas e planejadas de acordo com as necessidades e potencialidades de cada um:

A inclusão de todos, sejam portadores ou não de necessidades especiais, o acesso de todos nas atividades, que eles se sintam importantes, dentro do nível deles (**P1RM**).

As discussões acerca da inclusão perpassam o ambiente escolar por décadas, estando cada vez mais presentes no contexto escolar. Portanto, compreender que os alunos possuem perfis singulares, já manifesta os avanços que ocorreram na área. Todavia, ainda se faz necessário seguir discutindo e pensando possibilidades para atender as demandas dos alunos, respeitando o tempo e as necessidades individuais.

O espaço escolar é o ambiente em que “se concentra uma grande diversidade humana, e que tem a responsabilidade de formar cidadãos críticos, conscientes e atuantes, não pode ficar indiferente. Precisa compreender a diversidade da sua população” (NUNES, 2013, p. 20). Diante disso, faz-se necessário buscar caminhos que possibilitem a construção de propostas que contemplem as diferenças e a diversidade, propiciando condições de aprendizagem por meio de uma prática inclusiva significativa.

A professora **P2RM** relata seu conhecimento acerca das discussões que perpassam a inclusão escolar:

Sobre a inclusão escolar, acho que ela vem sendo discutida no nosso país desde 2001, acho que já avançamos bastante, mas ainda precisamos avançar mais ainda. Acredito que de forma geral a rede municipal aqui em Santa Maria está conseguindo atender as crianças que precisam de atendimento educacional especializado, nas duas escolas onde trabalho nós temos as Educadoras Especiais, fazemos o encaminhamento para os alunos que necessitam de atendimento diferenciado para o PRAEM – Programa de Atendimento Especializado Municipal, lá eles têm atendimento multidisciplinar, desde Fonoaudióloga, Psicóloga, Psicopedagoga, Educadora Especial, acho que isso é bem válido. Acho importante a professora regente trabalhar em parceria com a Educadora Especial, não a Educadora Especial separada da professora ou trabalhando coisas

diferentes, que às vezes a professora nem sabe o que a Educadora Especial está trabalhando com aquela criança (**P2RM**).

De acordo com a professora **P2RM**, a rede municipal está conseguindo atender as demandas relacionadas ao atendimento educacional especializado. Os alunos possuem acompanhamento da educadora especial, que realiza o trabalho em conjunto com as professoras regentes, sendo esse destacado como positivo, pois ambas compartilham propostas que visem contribuir na construção do conhecimento, atendendo as carências específicas de cada aluno.

A professora **P2RE** relata seu ponto de vista acerca da inclusão escolar, considerando que, dependendo das dificuldades e limitações dos alunos, estar em uma classe regular pode não contribuir significativamente para a aprendizagem:

A inclusão, depende do caso, considero que não seja inclusão, porque dependendo do que a criança tem, colocar ela em uma classe regular prejudica mais do que se fosse para uma classe especial, porque dependendo do grau de comprometimento ela não consegue trabalhar em uma classe regular e o professor, porque aí ela está em uma classe regular com um professor e mais vinte e poucos colegas, um professor não consegue dar conta de efetivar essa inclusão, claro dependendo o grau que a criança tem, do que a criança tem (**P2RE**).

A professora ainda salienta o papel do docente para a efetivação de propostas inclusivas, pois, considerando a limitação do aluno, destaca que o professor não consegue fazer um acompanhamento mais próximo. O tamanho da turma em número de alunos (geralmente composta por vinte crianças ou mais) é, nesse caso, decisivo.

Almejando efetivar propostas inclusivas, “é necessário que os professores e as escolas estejam convencidos da necessidade e da viabilidade da transformação de sua prática, para que busquem condições adequadas ao trabalho de inclusão” (FREITAS, 2008, p. 25). Desse modo, compreender a importância de direcionar a prática pedagógica para propostas que visem valorizar as potencialidades dos alunos, respeitando o tempo e as limitações, contribui para a inclusão de todos na construção significativa do conhecimento.

Para a professora **P1RE**, a inclusão é compreendida pelos docentes de diferentes maneiras, refletindo no modo como pensam e direcionam as propostas pedagógicas. Ainda, salienta que, às vezes, ocorre de o aluno estar matriculado e frequentando uma classe regular, mas esse movimento não garante a sua efetiva inclusão no ambiente escolar.

A inclusão, ela depende muito de cada professor, tem professores que deixam aquele aluno incluído sem muitas possibilidades. Nós temos sala de AEE, mas também é bem complicado porque são poucas educadoras especiais para um universo muito grande que temos na escola enquanto Bilac. Vejo um despreparo muito grande nosso enquanto professores para atender esses alunos, e esse despreparo vai além de querer porque eu sou uma pessoa que busco e que quero, mas é difícil, é muito difícil. Claro que tem aquelas colegas que não fazem questão, mas eu ainda falo por mim, que eu vou procurar, mas mesmo assim sinto muita dificuldade e muito desamparo, as educadoras especiais nem sempre conseguem dar conta disso (**P1RE**).

A preocupação acerca da inserção dos alunos com deficiência estabelece muitas discussões no campo da educação, ponderando que, por vezes, são inseridos nas escolas, mas essa integração não ocorre com modificações ou adequações no desenvolvimento de um trabalho com esse público. A rotina da escola permanece a mesma e os estudantes com deficiência precisavam acompanhar o ritmo das outras crianças e se adaptar ao meio no qual estavam inseridos (UZÊDA, 2019).

Mesmo o movimento de integração sendo considerado um avanço na área da inclusão, “os estudantes com deficiência ocupavam fisicamente o espaço escolar, mas estavam simbólica e socialmente excluídos” (UZÊDA, 2019, p. 10). Para que ocorresse de fato uma inclusão efetiva, fez-se necessário romper com o ensino homogêneo, no qual se passou a garantir oportunidades de aprendizagem, respeitando o tempo, potencial e limitação dos alunos.

A educação inclusiva requer não desconsiderar a diferença dos alunos, mas sim construir estratégias pedagógicas para acolher os diferentes ritmos, tendo como exercício diário a observação das singularidades, valorizando as habilidades de cada sujeito. Com isso, entendemos que “a inclusão implica uma mudança na perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprender, mas a todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (MONTANO, 2008, p. 24).

Dentre outros desafios, as professoras alfabetizadoras mencionam a tecnologia, relatando as influências instituídas no fazer docente. A evolução tecnológica é permeada por avanços rápidos, exigindo que o professor esteja disposto a acompanhá-los, utilizando a tecnologia como recurso para motivar os alunos na construção do conhecimento. Essa evolução tem impactado diretamente a educação visto que, desde cedo, as crianças estão imersas no meio tecnológico. “O impacto

desse avanço se efetiva como processo social atingindo todas as instituições, invadindo a vida do homem no interior de sua casa, na rua onde mora, nas salas de aulas com os alunos” (DORIGONI; DA SILVA, 2013, p. 3).

Ao mencionarmos a necessidade de se pensar a prática pedagógica pautada nas vivências e no cotidiano dos alunos, não podemos ignorar a tecnologia, por meio da qual é possível construir caminhos alternativos para propiciar novas formas de aprender e de ensinar. Desse modo, para que se efetive, de forma significativa, a valorização das interações que os alunos estabelecem com o meio, deve-se ampliar as possibilidades das propostas pedagógicas voltadas às tecnologias. Essas propostas visam contribuir para o processo de construção da leitura e da escrita, bem como para a inserção do cidadão na sociedade de base tecnológica.

A professora **P1RM** reconhece a importância das tecnologias, salientando sua presença no cotidiano dos alunos. Destaca que as crianças já nascem imersas no contexto tecnológico, sendo a tecnologia uma ferramenta que disponibiliza informação e conhecimento em curtos períodos de tempo.

As tecnologias são fundamentais, não temos dúvidas quanto a isso, as crianças dão show. Já vou para quarenta anos e sou muito despachada, trabalho com Datashow, crio muitas coisas, sou muito bem, mas vejo que as crianças parecem que já nascem conectadas, – então a tecnologia é óbvia, o ensino híbrido chegou e tem que continuar, porque é o presencial e o virtual, o que chama atenção (**P1RM**).

Em tempos que a tecnologia se faz presente em muitas atividades diárias, vários debates emergem acerca da utilização dos recursos digitais dentro da sala de aula. O ensino híbrido, mencionado pela professora **P1RM**, é um dos aspectos que tem sido mencionado no desenvolvimento da aprendizagem, ganhando cada vez mais destaque por abordar a tecnologia como elemento fundamental no processo de ensino, e não apenas como uma ferramenta a ser utilizada.

De acordo com Christensen, Horn e Staker (2013, p. 7):

O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle dos estudantes sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência.

O ano de 2020, até agora, tem sido marcado pela pandemia decorrente do novo coronavírus, demandando instituir na prática a metodologia do ensino híbrido, tendo como aliada a tecnologia. Essa nova organização impactou a elaboração das práticas pedagógicas, pois as escolas precisaram, às pressas, readequar-se para manter o vínculo dos alunos com a comunidade escolar e com a aprendizagem.

As professoras **P3RE** e **P2RE** relatam os desafios em utilizar a tecnologia em tempos de pandemia:

Nós estamos tendo muita dificuldade agora, por exemplo, tenho que mandar atividades online para meus alunos, só que a maioria não tem como imprimir essas questões, não tem computador para ver ou talvez não tenham celular que consiga acessar, então é bem difícil. Mesmo a questão da pesquisa, por exemplo, se eu mandar pesquisar alguma coisa sei que 90% da turma vai vir sem a tarefa porque eles não têm condições, e a escola também não disponibiliza de um local para eles virem pesquisar (**P3RE**).

As tecnologias vêm, estamos nos acostumando com elas, que nós usamos alguma coisa, mas não era tão usada quanto agora a situação está nos exigindo, então acredito que seja um marco no uso das tecnologias, essa situação dessa pandemia. Então, o ano de 2020 vai ser um marco no ensino (**P2RE**).

Mesmo sendo algo tão presente na sociedade contemporânea, nem todos os alunos possuem acesso à tecnologia no ambiente em que vivem. Por vezes a escola é o único espaço que possibilita essa interação no processo de aprendizagem. Esse aspecto pode ser observado na narrativa da professora **P3RE**, que menciona que nem todos os alunos estão conseguindo ter acesso, em casa, às atividades enviadas. Com isso, é fundamental pensar em possibilidades que atendam todos os alunos, considerando a disponibilidade dessas ferramentas no cotidiano.

Desse modo, podemos observar que a educação está passando por mudanças importantes, deixando o modelo tradicional mais distante das práticas pedagógicas, impulsionando novas formas de ver e pensar o processo de ensino e aprendizagem. O avanço das tecnologias e o amplo acesso a elas são grandes apostas pós-pandemia, unindo o ensino presencial e a utilização de ferramentas tecnológicas.

As professoras **P2RM** e **P1RE** expressam a importância de utilizar as tecnologias como aliadas no processo de construção da leitura e da escrita. Ademais, discorrem sobre os desafios que perpassam o cotidiano da sala de aula:

Acho que hoje em dia é super válida a utilização das tecnologias, nós temos uma porção de jogos e aplicativos que podem auxiliar na construção do processo da leitura e da escrita das crianças. Infelizmente, na minha prática a utilização dessas tecnologias dentro da escola não é muito fácil, nós temos nas escolas municipais aqui em Santa Maria, nas duas escolas que trabalho os computadores estão completamente desatualizados, ainda é melhor de trabalhar utilizando o próprio programa educacional que já está baixado no computador das duas escolas, do que usar os jogos pedagógicos online, esses é uma missão praticamente impossível, quando tu ligas o computador demora muito para carregar e tranca ou os computadores de reiniciam sozinhos, é muito difícil para uma professora sozinha com vinte crianças em nível de alfabetização dar conta (**P2RM**).

A tecnologia, o que consideramos tecnologia hoje na escola pública? É ter um Datashow ou um notebook? Nós estamos com três lousas digitais encaixotadas, vai fazer uns seis anos e nunca foram instaladas. Vejo que há algumas vontades, mas os nossos recursos são escassos e o pouco que nós temos às vezes é roubado. Então, os poucos recursos que temos às vezes são compartilhados. Nós usamos muitas vezes nossos recursos, tablet, celulares, agora mesmo o sistema todo de chamada é digital, faz pelo celular, mas não passa disso. O laboratório de informática é você que tem que abrir, você que tem que ligar todos os computadores, você tem que administrar todas as crianças, é você que tem que fechar tudo, é você sozinha com todas as crianças, então às vezes tu pensas três vezes antes de sair da sala para ir ao laboratório de informática, são momentos bem esporádicos na minha vida enquanto o laboratório de informática (**P1RE**).

As alfabetizadoras mencionam que atrelar a tecnologia às propostas pedagógicas contribui para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Entretanto, também evidenciam a falta de infraestrutura nas escolas para ampliar as possibilidades ofertadas, a desestrutura dos laboratórios de informática, a desatualização dos sistemas, que limitam o acesso, e a falta de auxílio durante os momentos direcionados às propostas que envolvam as tecnologias.

As turmas do ciclo de alfabetização são compostas por alunos entre seis e oito anos, muitos totalmente dependentes para o acesso a computadores ou jogos, precisando de acompanhamento de um adulto ou sujeito mais capaz, com trânsito e/ou fluência tecnológica. Com isso, as professoras evidenciam a dificuldade em conseguir auxiliar todos os estudantes ao mesmo tempo. Além de também precisarem orientar nos conhecimentos específicos de funcionamento das “máquinas”, limitando e desestimulando a utilização das tecnologias em suas práticas pedagógicas.

Nas narrativas das alfabetizadoras fica evidente o potencial da tecnologia nas práticas pedagógicas, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem. Observamos que os desafios mobilizados no cotidiano da sala de aula estão pautados na possibilidade de expandir o uso de tecnologias de transformação

e comunicação. Kenski (2010, p. 45) afirma que as tecnologias trouxeram mudanças para a área da educação, por meio de

[...] vídeos, programas educativos na televisão e no computador, sites educacionais, softwares diferenciados transformam a realidade da aula tradicional, dinamizam o espaço de ensino-aprendizagem, onde, anteriormente, predominava a lousa, o giz, o livro e voz do professor. Para que as TIC possam trazer alterações no processo educativo, no entanto, elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente.

Com base nas narrativas, conhecemos as concepções das alfabetizadoras sobre a tecnologia, e a forma como essas refletem na atuação docente e as implicações na trajetória formativa e profissional. Desse modo, reconhecemos as mudanças estabelecidas na área da educação e nas práticas pedagógicas das professoras, considerando o uso social da tecnologia.

Os desafios que permeiam a utilização das tecnologias no contexto escolar impactam nos processos avaliativos, exigindo novas formas de olhar a construção da leitura e da escrita, influenciando na maneira como é direcionada a organização do trabalho pedagógico. Esses entendimentos e vivências acerca dos movimentos tecnológicos requerem pensar a estrutura e os encaminhamentos do ensino, bem como a avaliação que perpassa a proposta do ciclo de alfabetização.

A alfabetização por si só se consiste em um complexo processo educacional, exigindo o desenvolvimento de metodologias específicas e avaliações que atendam essas demandas. Entendemos que “a avaliação atravessa o ato de planejar e de executar; por isso, contribui em todo o percurso” (LUCKESI, 2002, p. 118). Com isso, consideramos a importância em atrelar os processos avaliativos aos contextos emergentes instaurados no ambiente escolar, elaborando alternativas que valorizem os conhecimentos já adquiridos pelos alunos e respeitem o tempo individual na construção dos saberes. Destacamos, portanto, a relevância em pensar a avaliação pela perspectiva mediadora, centrando-se no aluno, ouvindo seus argumentos e propondo situações desafiadoras, de maneira a possibilitar um caminho voltado à autonomia, em decorrência do contexto no qual estamos inseridos no que diz respeito às fontes de informação com o avanço tecnológico (HOFFMANN, 2009).

No Brasil existem duas formas básicas de organização do ensino: por séries ou por ciclos. A organização por séries pressupõe a reprovação do aluno caso esse não alcance as habilidades esperadas ao final do ano letivo. Já os ciclos possuem

características diferenciadas acerca da retenção, ocorrendo somente ao final, pois compreende-se que o processo de recuperação dos conteúdos precisa ocorrer durante o ciclo todo. Assim, o ciclo de alfabetização, composto pelos três primeiros anos do ensino fundamental, retém o aluno somente ao final do 3º ano, ocorrendo a progressão continuada ao longo do 1º e 2º anos.

A progressão continuada vem ocupando destaque nos debates nacionais sobre a educação desde o início dos anos 1980. Contudo, foi apenas em 1996, por meio da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que se passou a adotar o ensino por ciclos, tendo como orientação a progressão continuada no ciclo de alfabetização. Esse critério se manifesta com a finalidade de modificar a estrutura escolar, para resolver os altos índices de evasão e de reprovação, em decorrência da universalização do acesso à escola e à garantia de uma educação de qualidade.

Nessa perspectiva, a LDB busca desconstruir a ideia de ensino seriado, instituindo a educação em ciclos, defendendo a concepção de que o conhecimento é vivenciado de maneira ininterrupta, estando em constante construção. As diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (Parecer CNE/CEB nº11/2020) aborda o ensino organizado em ciclos, nos três primeiros anos do ensino fundamental:

Para evitar que as crianças de 6 (seis) anos se tornem reféns prematuros da cultura da repetência e que não seja indevidamente interrompida a continuidade dos processos educativos levando à baixa autoestima do aluno, e sobretudo, para assegurar a todas as crianças uma educação de qualidade, recomenda-se enfaticamente que os sistemas de ensino adotem nas suas redes de escolas a organização em ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, abrangendo crianças de 6 (seis), 7 (sete) e 8 (oito) anos de idade e instituindo um bloco destinado à alfabetização (BRASIL, 2010, p. 22-23).

Entendemos que o processo de apropriação da leitura e da escrita é complexo e desafiador. Pensar o ciclo de alfabetização ininterruptamente possibilita ampliar as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas. Desse modo, o processo de alfabetização requer continuidade do aprendizado, respeitando os diferentes tempos de desenvolvimento dos alunos, para que, ao final do 3º ano, possam estar alfabetizados.

Com base nas narrativas das alfabetizadoras observamos as concepções sobre a avaliação no ciclo de alfabetização, e a forma como entendem e organizam as propostas avaliativas. Elas também salientam suas compreensões acerca da

progressão continuada, dimensionando aspectos positivos e negativos da não reprovação no decorrer do ciclo.

As professoras **P3RM** e **P2RE** manifestam sua compreensão do processo de avaliação no ciclo de alfabetização, evidenciando os tempos distintos para a apropriação dos saberes por parte dos alunos, precisando ponderá-los no momento da avaliação.

Essa questão de avaliar acho que cada aluno tem o seu tempo, então essa avaliação, eu sou contra de fazer aquela prova *“ao final do mês tem a prova para fazer o parecer”*. Trabalho o conteúdo segunda-feira, terça-feira, quarta-feira, quinta-feira e na sexta-feira, chamo de trabalhinho avaliativo, aquilo que trabalhei durante a semana, por exemplo, alimentação, faço exercícios de fixação e na sexta-feira faço um trabalhinho avaliativo em cima daquilo. Então, faço uma avaliação individual de cada um através daquele escrito, claro que em sala de aula também estou observando, o tempo inteiro ao lado do aluno, mas sei se o aluno aprendeu ou não, se ele aprendeu e dominou eu vou adiante, se ele não dominou eu retomo de novo. É progressiva, procuro fazer uma avaliação retomando o que estou trabalhando (**P3RM**).

As avaliações, no ciclo de alfabetização, têm que ser constantes, quase que diárias, não pode se resumir simplesmente a uma prova ou um teste. Então, tem que ser diária a avaliação da evolução das crianças (**P2RE**).

As professoras destacam a importância de entender a avaliação de forma processual e contínua. Ela precisa ocorrer diariamente, pois viabiliza o acompanhamento das singularidades no processo de aprendizagem e a construção de estratégias que tenham como finalidade contemplar as dificuldades dos alunos. Com isso, compreendemos:

A avaliação como prática de investigação não se limita à distinção entre saber e não saber, que reduz a dimensão processual da construção de conhecimentos, investe na busca do ainda não saber, que trabalha com a ampliação do conhecimento e desconhecimentos. O ainda não saber abre espaço para a multiplicidade sem colocar e estimular a reflexão sobre os diversos percursos possíveis, valorizando a heterogeneidade e a produção do novo (ESTEBAN, 2001, p. 166).

Desse modo, olhar para os saberes dos alunos requer assumir a posição de mediador, considerando a individualidade e o tempo de cada sujeito. É fundamental ponderar a organização da prática pedagógica, redirecionando objetivos, a fim de que a avaliação seja um instrumento de reconhecimento dos saberes já produzidos em favor da aprendizagem, possibilitando propor alternativas que visem alcançar as

competências e habilidades almejadas no processo educacional. Portanto, evidenciamos a importância em partir dos conhecimentos já construídos pelo aluno, para pensar em metodologias que tensionem a contribuição no progresso da aprendizagem da leitura e da escrita.

A professora **P1RE** relata acreditar que muitos professores que atuam no ciclo de alfabetização não entendem como direcionar a avaliação no processo de construção da leitura e da escrita

A avaliação nesse processo de alfabetização ela é muito dicotômica, tenho percebido que os professores do ciclo não entendem o que é avaliação na alfabetização, na sua grande maioria, eu estando na coordenação vivi e percebi muito mais isso, então acredito que faltam as testagens, de entender como funcionam essas testagens, vi professora de 1º ano que não sabia fazer um ditado, professora de 2º ano que não entendia o que era uma testagem, e assim vai. Então, saiu do 1º ano e já começam as Provinhas, para elas basta. Os meus alunos desde o primeiro dia de aula, no 1º ano, sabiam que aqueles desafios faziam parte da nossa aula, que eles não precisam ficar nervosos, que eles não precisam chorar e que eles não precisavam acertar, que eles tinham que escrever o que eles achavam que era. Era um processo natural, e quando sai do meu universo, que decepção porque quando eu fazia no 2º ano ou 3º ano as crianças ficavam desesperados quando eu falava que nós iríamos fazer um ditado, eles “*eu não sei escrever*”, eles não se permitiam escrever como achavam que era, isso para mim era bem complicado (**P1RE**).

A professora **P1RE** menciona as testagens como um dos principais instrumentos utilizados para acompanhar o processo de construção da leitura e da escrita, pois possibilitam que os alunos possam elaborar suas hipóteses, expressando-se livremente em seus registros. Também destaca a importância de abordar os momentos avaliativos como naturais, não provocando insegurança nos alunos.

Para a professora **P2RM**, o processo avaliativo precisa ser contínuo, por meio de observações diárias e das produções dos alunos, objetivando compreender as necessidades individuais e propor atividades que contribuam no avanço dos conhecimentos no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Sobre as avaliações, acredito que no ciclo de alfabetização tem que ser uma avaliação contínua, com o intuito de diagnosticar, não de classificar as crianças, acho que ela deve ser feita seguidamente, através da observação diária, das produções dos alunos, para estarmos vendo o que precisa melhorar para que aquela criança possa evoluir, ver onde está a fragilidade dela para propor atividades que vão melhorar o desenvolvimento do

processo da leitura e da escrita. Sobre reprovação, concordo com o ciclo que não pode reprovar antes do 3º ano, acho que é importante porque a criança está construindo um processo, o processo de construção da leitura e da escrita é longo, então reter o aluno não vai resolver, acho que temos que avaliar ele para ajudarmos ele, e não para classificar a criança (**P2RM**).

Sobre a reprovação, A professora **P2RM** concorda com a reprovação permitida apenas ao final do 3º ano, considerando a complexidade do processo de apropriação da leitura e da escrita. Ela destaca que reter o aluno não é solução para resolver suas dificuldades, deve-se, por outro lado, elaborar estratégias que visem contribuir na construção do conhecimento, ampliando as possibilidades de aprendizagem dos estudantes.

As professoras **P1RM** e **P3RE** salientam não aprovar a progressão continuada no ciclo de alfabetização, evidenciando que esse aspecto modifica a organização do trabalho pedagógico desenvolvido pelo docente:

Avaliações diagnósticas, diárias, para comprovar nós também precisamos ter as testagens. Da reprovação no ciclo, até o 3º ano está muito aberto o leque, acho que é um processo sim, a Educação Infantil tem um bairra papel e tem feito muito bem na nossa escola. Prolongar a reprovação só no 3º ano não acho legal, acho que nem sempre tu vais conseguir professores que corram atrás do “prejuízo”, mas no sentido de que é um desespero para a professora do 3º ano, ela que vai ser a bruxa malvada, então se a professora do 1º vai pensar “*vou empurrar com a barriga*”, a do 2º não faz que tem que fazer aquele resgate, chega no 3º ano ela que tem que dar o veredito e a reprovação (**P1RM**).

Eu não acho correto [a reprovação ser somente no 3º ano], porque se o aluno sai do 1º ano “*ele tem três anos para se alfabetizar*”, tudo bem, mas se ele sai do 1º ano sem saber ler e escrever, como ele vai fazer um 2º ano se a professora vai ter que ensinar ele tudo do começo de novo? Acho que não é certo, se ele não for alfabetizado no 1º ano, acho que não era o tempo dele ainda, ele não tem porque não ficar mais um tempo para conseguir alcançar, porque querendo ou não o aluno que não foi alfabetizado, não é que ele vai atrasar a turma, mas o trabalho do professor não vai ficar completo, tu vais ter que dar mais atenção para aquele aluno, então tu vais deixar os outros mais à vontade e já viu como fica (**P3RE**).

As professoras entendem que o fato dos alunos serem aprovados pela progressão no 1º e 2º anos não garante que tenham atingido as habilidades esperadas, e as professoras seguintes podem não estar dispostas a realizar a retomada das construções das crianças e sanar as dificuldades. Com isso, tardando a reprovação para o final do ciclo, responsabiliza-se somente a professora do 3º ano. Nesse sentido, a avaliação e a reprovação no ciclo de alfabetização é marcada por

diferentes concepções e entendimentos, que refletem no modo como as professoras pensam e organizam o tempo e o espaço em turmas do ciclo de alfabetização.

Apesar de a escola ser fundamental no processo de aquisição da leitura e da escrita, a presença da família tem muita importância, pois, quanto maior o envolvimento familiar, mais interessadas as crianças são no aprendizado. Desse modo, as alfabetizadoras mencionam os desafios no espaço escolar, relatando a influência na alfabetização e o papel que a família exerce na compreensão no decorrer do processo.

A professora **P1RM** expressa a importância de a família compreender como ocorre o processo de construção da leitura e da escrita, uma vez que, ao observarem, por exemplo, as escritas espontâneas dos alunos podem entender o que não estão aprendendo:

O desafio que mencionei, a questão da família, é deles estarem por dentro e conhecerem como vai ser o processo, deles poderem entender. Porque se uma família que não tem, por exemplo, professores em casa, e ver o caderno que a criança ainda está escrevendo jogando letras ou a criança como forma de escrever está desenhando, vai pensar *“meu filho não está aprendendo nada na escola”*. Então, esse é um grande desafio, trazer os pais logo de início, logo no início do 1º ano para a escola, conversar com eles. Eu te digo que geralmente não faltam, a questão do nome reconhecido eu tenho esse respaldo, eles não faltam, eles sabem que eu me cobro muito, mas eu cobro muito deles, a participação deles. Então assim, essa questão do desafio da família é fazer com que eles entendam o processo, mesmo que não sejam da área que eles tenham um leve conhecimento ou um conhecimento que eu passe para eles sobre esses níveis, sobre a construção dos numerais, sobre o processo do 1º ano (**P1RM**).

Considerando esse desafio familiar, a professora busca proporcionar espaços de diálogo que possibilitem compreender que a alfabetização é um processo complexo. Logo, é necessário que os alunos possam construir e reconstruir hipóteses ao longo do processo de apropriação da leitura e da escrita. Desse modo, evidencia estar constantemente estabelecendo teias de relações com as famílias, buscando o envolvimento e acompanhamento constante na aprendizagem dos sujeitos.

As professoras **P1RM** e **P3RM** mencionam os desafios em elaborar estratégias pedagógicas que contemplem os diferentes níveis de aprendizagem presentes no contexto escolar:

Outro desafio é tu conseguires trabalhar com os diferentes níveis em sala de aula, não é fácil, mas é necessário, então quando faço agrupamentos por

níveis mais próximos tenho que estar sempre pensando, por isso faço testagens muito constantes, uma ou duas por mês, geralmente é uma por mês, e no dia a dia vou percebendo se teve ou não evolução. O planejamento, não é só um planejamento, isso considero como um desafio diário de tu estares percebendo a evolução do teu aluno, enquadrando ele, colocando em qual nível ele está e oferecendo atividades que façam com que ele mude de nível dentro da lectoescrita (**P1RM**).

A maior dificuldade que sinto é essas crianças que não vem prontas para acompanhar, claro que sabemos que a alfabetização não se dá só no 1º e no 2º ano, mas que eles viessem com o mínimo, que fosse a leitura, a escrita, a interpretação, assim conseguiríamos desenvolver. A maior dificuldade é essa, a questão do domínio da leitura e da escrita, é a maior dificuldade que eu sinto (**P3RM**).

A professora **P1RM** expressa o desafio em planejar de forma a abranger os diferentes níveis existentes em sala de aula, necessitando organizar propostas que contemplem as necessidades dos alunos e contribuam para o progresso na aprendizagem. A professora **P3RM** evidencia que os alunos não chegam “prontos” no ano no qual se encontram, tendo como maior dificuldade a retomada das habilidades básicas esperadas. Desse modo, entendemos que organizar o trabalho pedagógico contemplando as singularidades dos sujeitos e atendendo as demandas dos níveis nos quais os alunos se encontram é um desafio, exigindo do docente um olhar sensível para contribuir na aprendizagem dos estudantes.

Os desafios mencionados na atuação docente são vistos como elementos que tecem as trajetórias profissionais e formativas dos professores, considerando que são esses aspectos que os movem na busca por espaço formativos, bem como na reorganização do trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, entendemos a importância de compreender o contexto escolar, evidenciando elementos que emergem da prática pedagógica.

5.2.2 Ciclo de Alfabetização

Na história do Brasil constatou-se que muitas crianças não concluem a escolarização alfabetizadas, fazendo-se, portanto, necessário, pensar em políticas que foquem na garantia desse direito. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), por exemplo, caracteriza-se como um programa de formação continuada instituído com o objetivo de “assegurar que todas as crianças estejam

alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2015b, p. 11).

De acordo com as discussões que emergem no cenário atual sobre o processo de alfabetização, reconhecemos a centralidade desse assunto no campo da educação, considerando a relevância do tema para pensar a criança e suas vivências. Considera-se, então, a criança inserida em um contexto, não podendo desvincular essas características ao se pensar em sua escolarização.

Fundamentado na preocupação com os altos índices de reprovação e evasão surge o ciclo de alfabetização, tendo como proposta ponderar o período escolar destinado à alfabetização, na intenção de elaborar práticas pedagógicas que tenham como foco a valorização das potencialidades das crianças, respeitando os diferentes modos e ritmos de aprendizagem. Ao serem questionadas sobre o ciclo de alfabetização, as professoras manifestam suas concepções referentes a esta proposta e sua organização na instituição de ensino na qual estão inseridas. A professora **P1RM** dimensiona a alfabetização como um processo, que inicia no 1º ano do ensino fundamental. Também, evidencia a reflexão sobre a ludicidade no transcorrer do processo de apropriação da leitura e da escrita, pensando estratégias que contemplem essa perspectiva de ensino.

É um processo. A aquisição da leitura e da escrita inicia no 1º ano, segundo nosso plano de estudos a criança poderá chegar ao nível alfabético ao final do ano, mas geralmente os meus saem alfabetizados, já leem, compreendem, fazem uso dessa escrita. Eu trabalho com muita ludicidade, então não tem como não conseguir (**P1RM**).

Compreendemos que pensar o processo de alfabetização realçando a perspectiva da ludicidade possibilita diversificar os métodos de ensino, sendo um aspecto essencial na construção de uma aprendizagem significativa. Para Bolzan (2007, p. 23) é fundamental propiciar situações de aprendizagem lúdica, pois, a alfabetização é um processo dinâmico e contínuo,

[...] e não se restringe apenas à leitura e à escrita das palavras e dos textos. É necessário propiciar às crianças atividades desafiadoras e prazerosas, a fim de que elas busquem investir na sua produção pessoal e espontânea, descobrindo e reinventando o mundo a partir de experiências ativas na sua cultura.

Com isso, envolver atividades lúdicas no transcorrer do ciclo de alfabetização possibilita que as crianças se expressem, explorem e se apropriem da leitura e da escrita de forma prazerosa e crítica. Elas contribuem para os avanços de suas hipóteses, em direção ao nível alfabético.

A professora **P2RM** fala que o processo de construção da leitura e da escrita não se resume somente à decodificação, mas é um processo de construção e compreensão:

Acho que o processo de leitura e de escrita não é só decodificação, é a compreensão, é uma construção que vai dar compreensão daquilo para a criança. Vejo os pequenos, bala e bola eles leem fácil, mas depois? Porque eles já têm na memória como que escreve aquela figurinha, às vezes em joguinhos eles conseguem fácil essas palavras, principalmente com b, c e d, é uma beleza, eles já leem e escrevem, mas não porque eles conseguiram construir o processo em si, eles memorizam a escrita daquelas palavras. Então, acho que é um processo longo (**P2RM**).

A partir de 1980, com as contribuições de Emília Ferreiro e Anna Teberosky, o conceito de alfabetização foi ampliado, e o sistema de escrita não se reduz mais ao domínio de correspondência entre grafemas e fonemas (decodificação e codificação). Atualmente, a alfabetização é compreendida como um processo, no qual a criança constrói e reconstrói suas hipóteses, alicerçada nos elementos que emergem no cotidiano de leitura e escrita.

A professora **P2RM** salienta que a apropriação da leitura e da escrita vai além dos registros repetitivos de palavras, pois nessa abordagem prevalece somente a memorização. Com isso, entendemos que “as crianças aprendem muito mais construindo do que repetindo o que os outros disseram” (FERREIRO, 2011, p. 31). Desse modo, destacamos a relevância de produzir espaços que busquem problematizar o ler e o escrever, incentivando a compreensão do sistema de escrita, utilizando-a como ferramenta nos diferentes espaços sociais.

A professora **P3RM** organiza suas aulas com foco na leitura e na escrita, respaldada na abordagem do ensino híbrido e na sala de aula invertida.

Eu desenvolvo um trabalho, a minha prática educativa é baseada no ensino híbrido, faço a sala de aula invertida, porque vejo que a criança tem conhecimento, mas precisa ter mais, ela tem aquela noção básica. O que eu faço? Mando para casa, um assunto que tenho que trabalhar, um conteúdo que tenho que trabalhar, mando para casa em forma de pesquisa, ela vai e pesquisa, traz os conhecimentos dela, anotado ou na cabecinha, cada um

traz do jeito que quer, e nós conversamos, discutimos no grande grupo e fazemos o registro. É através disso que vou ver o conhecimento que ela tem, a questão da oralidade, a síntese que ela consegue fazer de determinado assunto, então é através disso que trabalho (**P3RM**).

O modelo tradicional é centrado na aula expositiva, com o professor explicando os conteúdos, ao passo que os alunos participam e realizam seus registros. Já a sala de aula invertida tem como finalidade a inversão desses papéis. Primeiramente o aluno internaliza os conteúdos, antes da aula, e, juntamente com os colegas, discute e reflete sobre os conhecimentos adquiridos.

Essa forma de organização das estratégias pedagógicas evidencia o aluno como centro do processo de aprendizagem, no qual o docente busca valorizar os conhecimentos já construídos e incentiva a construção de outros novos. Desse modo, utilizar a pesquisa como ferramenta possibilita reconhecer os conhecimentos adquiridos, bem como observar as dificuldades dos alunos, incentivando a construção da autonomia.

A professora **P3RE** acredita que a apropriação da leitura e da escrita ocorre por meio do envolvimento com diferentes possibilidades, que não se concentram no preenchimento de palavras repetitivas, mas sim na compreensão da função social da escrita, centrada na interpretação de situações do cotidiano:

Ler e escrever, ele precisa de um universo de possibilidades que a criança possa ter acesso, não é só preencher o caderno com dado, dado, dado, faça, faça, faça, mas sim entender a função social da fala, entender a função social da escrita, aprender interpretar e o contexto que aquilo está colocado (**P1RE**).

Conforme a narrativa da professora **P1RE**, entendemos a importância de pensar propostas que tenham como essência a construção significativa do conhecimento e não a mera reprodução. Portanto, compreendemos que

[...] aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que, mal ou bem, fazemos mesmo sem ser ensinados. A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta (MARTINS, 1994, p. 34).

Desse modo, o docente, nas estratégias pedagógicas, precisa criar condições para realçar as situações que emergem no cotidiano dos alunos, valorizando

interesses e necessidades, contemplando propostas que visem abordar esses aspectos na construção da leitura e da escrita

Para finalizar, as professoras **P1RM** e **P2RM** expressam suas concepções acerca do ciclo de alfabetização:

Eu acho bem correto dessa alfabetização acontecer até o final do 2º ano, não é necessário que saiam alfabetizados do 1º ano, isso quero deixar claro, mas acho que com o tipo de trabalho e como tenho desenvolvido eles conseguem sair alfabetizados, não vejo mal nenhum nisso (**P1RM**).

A proposta dos ciclos acho que é uma política que foi boa, eu aprovo, acho que é um processo sim, acho que é bacana a criança não reprovar, sei que tem uma corrente que acha que deveria reprovar no 2º ano, eu não acho, acho que até o 3º ano é um processo, está correto. É isso, entendo como um processo, depende de cada criança, depende claro dos incentivos da família e do meio, não é só decodificar e sim compreender a leitura e a escrita (**P2RM**).

A professora **P1RM** enfatiza que os alunos não precisam sair alfabetizados do 1º ano, mas considera ser necessária a reprovação ao final do 2º ano, não precisando estender-se ao 3º ano. Essa compreensão decorre dos resultados obtidos nas turmas nas quais atua, onde a grande maioria dos alunos finaliza o 1º ano atingindo as habilidades esperadas, apresentando domínio da leitura e da escrita.

A professora **P2RM** destaca a política dos ciclos como positiva, evidenciando sua relevância. Ainda relata que diferentes fatores perpassam a construção do processo de alfabetização, para que, de fato, os alunos possam compreender a leitura e a escrita em sua função social.

Portanto, destacamos a importância de dialogarmos com as alfabetizadoras acerca das concepções sobre o ler e o escrever englobados no ciclo de alfabetização. Assim, pode-se relatar os desafios que perpassam a docência e implicam a busca por espaços formativos permanentes.

6 (IN) CONCLUSÕES

*– Parece muito bonito –, disse quando terminou, – mas é um pouco difícil de entender! – (Como você vê, não queria confessar nem para si mesma que não entendera patavina). – Seja como for, parece encher minha cabeça de ideias... só que não sei exatamente que ideias são.
(Lewis Carroll)*

Chegamos aqui à etapa final do longo e complexo caminho percorrido de produção de pesquisa. É o momento no qual refletimos sobre as ideias que surgiram, os questionamentos e os trajetos que perpassamos no decorrer do estudo. Portanto, evidenciaremos aspectos que contribuíram para compreender a trama dos contextos emergentes em meio aos processos formativos e à docência.

Iniciamos, então, relembando nosso objetivo de pesquisa, com o qual buscamos compreender a maneira como os contextos emergentes implicam na formação continuada e no trabalho pedagógico das professoras/alfabetizadoras. Para atingir o objetivo proposto neste estudo, utilizamos as narrativas de seis professoras alfabetizadoras, atuantes no ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos). A partir da interpretação dessas narrativas, pudemos observar quais suas vivências e concepções em relação aos contextos emergentes, tal qual as implicações que perpassam a inserção em espaços formativos e a atuação docente.

A abordagem narrativa nos possibilitou dialogar com as alfabetizadoras para compor os elementos que transcorrem a compreensão deste estudo. Por meio dos diálogos estabelecidos ao longo das entrevistas individuais, direcionamos a interpretação dos achados, envolvendo a compreensão dos enunciados das colaboradoras. Desse modo, ao considerarmos os objetivos do estudo e as peculiaridades na trama dos elementos, constituímos duas dimensões categoriais: *processos formativos e docência*.

Na primeira dimensão categorial, *processos formativos*, conhecemos os percursos das professoras, identificando elementos que as constituem alfabetizadoras, por meio das vivências que marcaram suas trajetórias pessoais, profissionais e formativas. Com base nas narrativas, pudemos entender quais experiências em espaços formativos foram significativas e quais que não foram destacadas como positivas, sendo possível observar a importância de espaços que

visem realçar propostas que possibilitem o compartilhamento do dia a dia no espaço escolar, problematizando as vivências docentes.

Também, evidenciaram-se elementos que perpassaram as experiências sobre o ler e o escrever, bem como situações cotidianas da escola, salientando que são essas que refletem nas concepções e organizações de propostas e metodologias que com foco na leitura e na escrita. Além disso, identificamos as necessidades e/ou motivações na busca por atividades formativas, as ofertas e contribuições desses espaços na atuação docente e os temas que consideram necessários na discussão para contribuir ao pensar a construção da leitura e da escrita.

Portanto, salienta-se que as atividades formativas contribuem de alguma forma para pensar o trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização. Ainda assim, é preciso olhar atentamente para a disponibilidade das alfabetizadoras, a valorização desses espaços na trajetória formativa docente e os direcionamentos das formações, De modo a articular aspectos teóricos da educação, mas sem deixar de lado as vivências da atuação como respaldo para problematizar o processo de ensino e aprendizagem.

Na segunda dimensão categorial, *docência*, observamos aspectos que perpassam a atuação no contexto educacional e as dinâmicas estabelecidas no desenvolvimento de propostas no ciclo de alfabetização. No trabalho pedagógico as professoras salientaram os direcionamentos metodológicos que permeiam a atuação em turmas de alfabetização, evidenciando a organização do planejamento, bem como os desafios e as implicações instituídas na dinâmica do trabalho pedagógico.

Elas destacam a necessidade em estruturar propostas que contemplem a peculiaridades dos alunos, partindo de curiosidades que possibilitem a construção significativa dos saberes. Igualmente, relatam os contextos que emergem na atuação docente e o reflexo desses no desenvolvimento do trabalho pedagógico; o que nos possibilitou compreender os avanços necessários às discussões que permeiam as políticas decorrentes da sociedade atual.

No ciclo de alfabetização, abordaram as concepções sobre o ler e o escrever e a organização do trabalho pedagógico, elementos que atravessam a atuação em turmas da alfabetização. As professoras evidenciam a necessidade de ver o aluno como centro no processo de construção da leitura e da escrita, construindo propostas que instiguem a construção de hipóteses e valorizem a subjetividade dos sujeitos, visando o desenvolvimento da autonomia.

É importante destacarmos que as dimensões *processos formativos* e *docência*, constituem-se como processos interdependentes, ou seja, do mesmo modo que as atividades formativas refletem na atuação em sala de aula, as vivências na atuação possibilitam discutir e problematizar elementos nas atividades formativas. Nesse sentido, pontuamos alguns elementos que emergiram nas falas das professoras ao abordarem aspectos relacionados às trajetórias, à formação continuada, ao trabalho pedagógico e ao ciclo de alfabetização. Considerando os caminhos percorridos, podemos destacar:

- as vivências formativas centram-se em programas e propostas desenvolvidas em âmbito estadual e municipal, consideradas como experiências que possibilitam a discussão sobre elementos que permeiam os desafios no ciclo de alfabetização;
- as atividades formativas são constituídas como vivências que possibilitam a construção de novos significados e reflexões acerca das demandas do cotidiano escolar;
- a importância em abordar situações do dia a dia da sala de aula nos espaços formativos, possibilitando aproximação das situações vivenciadas pelas alfabetizadoras, promovendo reflexões acerca das atividades práticas da profissão;
- a importância dos espaços formativos, como forma de proporcionar o compartilhamento entre os docentes e a problematização de aspectos que permeiam os desafios no ciclo de alfabetização, em meio à sociedade globalizada;
- a relevância das atividades formativas ao proporcionar espaços de compartilhamento e conhecimento dos documentos, e debates sobre propostas que objetivam a melhoria do ensino, por meio de discussões que visem inteirar-se dos encaminhamentos destinados à educação escolar;
- o envolvimento em espaços formativos favorece a reflexão acerca do papel docente, contribuindo para pensar e repensar o fazer pedagógico;
- não minimizar o trabalho docente nas atividades formativas, mas valorizar as vivências e as diferentes formas de trabalhar, por meio do desenvolvimento de atividades conjuntas entre professoras e formadores;
- as professoras colaboradoras criticam formações com palestras nas quais os formadores abordam assuntos que, muitas vezes, não são considerados como novidades por elas, e, por vezes, não possibilitam trocas de conhecimentos, sem atender anseios relacionados às práticas educacionais;

- a formação continuada é evidenciada como essencial, considerando as mudanças correntes na sociedade que exigem do docente repensar os direcionamentos da prática;

- a desvalorização das atividades docentes é um aspecto que influencia na busca pela formação continuada, além daquelas ofertadas pelas mantenedoras, levando em consideração a falta de tempo dos professores para se envolver em atividades formativas, pois as demandas da profissão não são deixadas na escola após os professores concluírem suas aulas, mas os acompanham em suas residências;

- os docentes são constantemente cobrados a inovar e acompanhar as reconfigurações do contexto atual, como, por exemplo, o domínio das tecnologias, mas dificilmente se pensa em suas necessidades ao propor atividades formativas;

- o planejamento é elaborado para contemplar os níveis da alfabetização, respeitando o tempo e as singularidades dos alunos, potencializando os saberes já adquiridos;

- os desafios mencionados pelas alfabetizadoras atravessam questões relacionadas à inclusão, à inserção das tecnologias no ambiente escolar, às diferentes concepções acerca da avaliação e à falta de envolvimento familiar no processo de alfabetização;

- a organização do trabalho pedagógico é entrelaçada aos documentos orientadores, que definem os elementos essenciais para pensar o processo de alfabetização, levando-se em conta as curiosidades dos alunos e seus estilos de aprendizagem, abordando assuntos que despertem seu interesse;

- há precariedade das instituições para possibilitar a interação dos alunos por meio das tecnologias, uma vez que as condições familiares não permitem tal acesso. Contudo, por vezes, a escola é o único espaço que poderá possibilitar alguma experiência nessa direção;

- as professoras colaboradoras compreendem a avaliação de forma processual e contínua, capaz de viabilizar o acompanhamento das singularidades no processo de aprendizagem e a elaboração de estratégias que visem potencializar os conhecimentos já apropriados;

- as discussões que perpassam os desafios decorrentes das políticas educacionais (constituídos como contextos emergentes), respaldadas na sociedade globalizada, atravessam, constantemente, as narrativas das alfabetizadoras, por

meio de observações, vivências e reflexões. Porém, ainda precisamos avançar, no sentido de intensificar espaços que possibilitem esse compartilhamento e compreensão das demandas do ensino da alfabetização e a organização do trabalho pedagógico.

Diante disso, esta pesquisa possibilitou olharmos para os desafios que percorrem os processos formativos, bem como para a atuação de alfabetizadoras, que contribuem para compreendermos a organização e o desenvolvimento do fazer docente. Acreditamos que estas concepções refletem na forma como as professoras conduzem o seu trabalho pedagógico nos processos de aprendizagem da leitura e da escrita, transparecendo em sua prática.

Por fim, este estudo nos mobilizou a continuar aprofundando a temática, pois, sem dúvidas, ela não foi esgotada, já que se trata dos processos formativos e dos desafios da docência. Portanto, é fundamental investir em estudos que nos permitam identificar a mobilização docente para experimentar ações autoformativas, heteroformativas e interformativas, capazes de qualificar o trabalho realizado pelo profissional docente, assim como favorecer a reflexão sobre a própria formação.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando de. **A transmissão da cultura**. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. **Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 108, p. 27-48, nov. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a02n108.pdf>. Acesso em: 07 maio 2020.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. **Trajетória e desafios dos ciclos escolares no país**. Estudos Avançados, v. 15, n. 42, p. 103-140, maio/ago. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200003. Acesso em: 26 jun. 2020.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; SOUZA, Sandra Zákia. **Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.35, n.126, p.659-688, set./dez., 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742005000300007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 08 nov. 2020.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].

BOCK, Ana Mercés Bahia; FURTADO, Odair; TEIXERA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias**. Uma introdução ao estudo da psicologia. São Paulo: Editora Saraiva, 1997.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. Atividade discursiva. In: MOROSINI, Marília (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 2 v.

Bolzan, Doris Pires Vargas Bolzan. **Aprendizagem docente e processos formativos: novas perspectivas para educação básica e superior**. 2010. Relatório final do projeto de pesquisa interinstitucional e integrado. CNPq/PPGE/CE/UFSM.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Docência e processos formativos**: estudantes e professores em contextos emergentes. 2016. Projeto de pesquisa interinstitucional e integrado, registro no GAP nº 042025, CNPq/PPGE/CE/UFSM.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Cultura Escrita**: construções metodológicas sobre o ler e o escrever. 2017. Projeto de pesquisa interinstitucional e integrado, registro no GAP nº 045334, CNPq/PPGE/CE/UFSM.

BOTO, Carlota. Apresentação. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. p. 1-8.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 08 nov. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 09 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de julho de 2010a, Seção 1, p. 824. Disponível em: http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/resolucao_cneceb_no_4_de_13_de_julho_de_2010.pdf. Acesso em: 06 mar. 2020.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11/10, de 07 de julho de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 de out. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação do professor alfabetizador: Caderno de apresentação/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças: ano 2, unidade 8. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.005/2014. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acessado em: 23 maio 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015a. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 29 de nov. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A criança no ciclo de alfabetização. Caderno 02. Brasília: MEC, SEB, 2015b.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: a criança no ciclo de alfabetização. Caderno 02/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA – Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019a. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/politica-nacional-de-alfabetizacao-2/pna-artigo-a-artigo>. Acesso em: 25 abr. 2020.

BRASIL. Legislação Estadual de Rio Grande do Sul. Lei nº 15.433, de 27 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a idade de ingresso no sistema de ensino, no tempo certo, segundo a capacidade de cada um. Palácio Piratini: Porto Alegre, 2019b. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2020/01/lei-n-15433-de-27-de-dezembro-de-2019pdf.pdf>. Acesso em: 15 maio 2020.

CABRAL, Giovanna Rodrigues. **Programa de formação continuada de professores**: Pró-Letramento em ação. 2010. 302 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Católica de Petrópolis, Centro de Tecnologia e Humanidade, Petrópolis, RJ, 2010. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/25996/25996.PDF>. Acesso em: 14 set. 2019.

CABRAL, Giovanna Rodrigues. **Pensando a inserção de políticas de formação continuada de professores de um município de pequeno porte: o que dizem os sujeitos dessa formação?**. 2015. 302 p. Tese (Doutorado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Rio de Janeiro, RJ, 2015. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/25996/25996.PDF>. Acesso em: 19 set. 2019.

CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. Barueri, SP: Ciranda Cultural, 2018.

CARROLL, Lewis. **Alice através do espelho**. Jandira, SP: Ciranda Cultural, 2019.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalho de contradição. In: D'Ávila, Cristina Maria. (Org). **Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo**. 2. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

CHAUTZ, Grace Caroline Chaves Buldrin. Sobre narrativa com a narrativa: esmiuçando saberes na brecha do acontecimento. In: Prado, Guilherme do Val Toledo; SERODIO, Liana Arrais; PROENÇA, Heloísa Helena Dias Martins; ROFRIGUES, Nara Caetano. **Metodologia Narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. 2013. Disponível em: <https://www.christenseninstitute.org/publications/ensino-hibrido/>. Acesso em: 29 set. 2020.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CODO, Wanderley et al. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiencias e investigación narrativa. In: LARROSSA, Jorge. et.al. **Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativas y educación**. Barcelona, S. A. de Ediciones, 1995.

CUNHA, Ruth Araújo da. **O Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – e suas implicações na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador**. 2018. 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Manaus, AM, 2018. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/6528/6/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Ruth%20Cunha. Acesso em: 30 set. 2019.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

DORIGONI, Gilza Maria Leite; DA SILVA, João Carlos. **Mídia e Educação: o uso das novas tecnologias no espaço escolar.**, p. 12, 2013. 10 v.

FAZENDA, Ivani. Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria.** São Paulo: Loyola, 2002.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. **Escolaridade em ciclos: desafios para a escola do século XXI.** Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

FERREIRA, Aurelio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio século XXI.** 5. ed. FNDE/PNLD. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo.** São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRO, Emilia. **Passado e presente dos verbos ler e escrever.** Tradução de Claudia Berliner, São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização.** 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Porque contar histórias de professoras. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção. (Org.). **Narrativas de professores: pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica.** Rio de Janeiro: Ravel, 1998.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul., 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200002&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 26 maio 2019.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção; RAMOS, Bruna Sola. No fluxo dos enunciados, um convite à contrapalavra. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; RAMOS, Bruna Sola. (Orgs.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção.** Juiz de Fora: UFJF, 2010.

FREITAS, Soraia Napoleão. **Tendências contemporâneas de inclusão.** Santa Maria: UFSM, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOODMAN, K. S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, Emilia; PALÁCIO, Margarita Gomes. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

GOULART, Cecília. **A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores**. In: BRASIL. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da crianças de seis anos de idade. Brasília: Estação Gráfica, 2007. p.85-97.

GREGORIN Filho, José Nicolau. **Literatura Infantil: múltiplas linguagem na formação de leitores**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

HOFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HUMBERMAN, Michaël. Ciclo de vida de professores. In: NÓVOA, Antonio. (Org.) **Vida de professores**. Porto: Editora Porto, 1992. p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado - uma mudança necessária**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

ISAIA, Sílvia. Verbetes. In: MOROSINI, Marília Costa. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário II. Cap. X, 2006. Editora Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília – DF – Brasil.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 8. ed. São Paulo: Papirus, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?**. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, Menga. Evoluções em Educação. In: FRANCO, Creso. (Org.) **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: ArtMed, 2001, p. 29-33.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. História da alfabetização: perspectiva de análise. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nívia de Lima. (Orgs.). **História e Historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MACHADO, Rosângela Aparecida dos Reis. **A implementação do ensino fundamental de nove anos na rede municipal de ensino de São Paulo**. 2016. 165 p. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, SP, 2016. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1610/2/Rosangela%20Aparecida%20dos%20Reis%20Machado.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer**. São Paulo: Scipione, 2008.

MARCELO Garcia, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan/abr. 2009. Disponível em: http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 05 nov 2020.

MARCELO GARCÍA, Carlos; VAILLANT, Denise. **Hacia una formación disruptiva de docentes: 10 claves para el cambio**. Madrid: S.A. de Ediciones, 2018.

Martins, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MANTOAN, Maria Tereza Englér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e Letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EnsFund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 17 ago. 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. (Org.). **Alfabetização do Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa, Portugal: Educa, 2002.

NUNES, Manuel Santiago Furtado. **Diversidade cultural no contexto escolar**. Cabo Verde: Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, Campus Universitário da Cidade da Praia, 2013.

OLIVEIRA, Valeska. Espaços e tempos produzindo um professor, **UNirevista**, v.1, n. 1, IV Congresso Internacional de Educação – UNISSINOS, São Leopoldo, 2005.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da educação pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PREZOTTO, Marissol; CHAUTZ, Grace Caroline Chaves Buldrin; SERODIO, Liana Arrais. Prefácio. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SERODIO, Liana Arrais; PROENÇA, Heloisa Helena Dias Martins; RODRIGUES, Nara Caetano. (Org.). **Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

RAMOS, Bruna Sola; SCHAPPER, Ilka. (Des)atando os nós da pesquisa na abordagem histórico-cultural. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; RAMOS, Bruna Sola (Orgs.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

REIS, Pedro Rocha dos. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances: estudos sobre Educação**, 15(16), p. 17-34, 2008. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/12655950/As-narrativas-na-formacao-de-professores-e-na-investigacao-em-educacao>. Acesso em: 07 nov. 2019.

RIBEIRO, A. C. G. Alfabetização: resignificação do processo de ensino-aprendizagem através da mediação do professor. In: BOLZAN, Doris Pires Vargas. (Org.). **Leitura e escrita: ensaios sobre alfabetização**. Santa Maria: UFSM, 2007.

RODRIGUES, Monize. **A importância do planejamento pedagógico**. 2012. Disponível em: <http://petpedagogia.blogspot.com.br/2012/11/a-importancia-doplanejamentopedagogico.html#sthash.ZAndgy6V.dpuf>. Acesso em: 07 nov. 2019.

ROSA, Hellen de Prá da. **Ciclo de Alfabetização: concepções de professoras sobre o processo de leitura e escrita**. 2017. 81 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)–Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Santa Maria, RS, 2017.

ROSA, Hellen de Prá da. **Concepções docentes e a gestão escolar na perspectiva do Ciclo de Alfabetização**. 2018. 135 p. Monografia (Especialização em Gestão Educacional)–Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Santa Maria, RS, 2018.

SANTIAGO, Luciane Teresinha Munhoz. **As influências do PNAIC na dinâmica do processo de alfabetização**. 2015. 143 p. Dissertação (Mestrado em Educação)– Centro Universitário La Salle, UNILASALLE, Canoas, RS, 2015. Disponível em: <http://svr-net20.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/915/1/ltmunhozsantiago.pdf>.

Acesso em: 23 set. 2019

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, jan./fev./mar./abr., 2004, p. 5-17. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782004000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 16 nov. 2019.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

SOUZA, Sandra Zákia. A avaliação na organização do ensino em ciclos. In: KRASILCHIK, Myriam. (Org.). **USP fala sobre educação**. São Paulo: FEUSP, p. 34-44, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

UZÊDA, Sheila de Quadros. **Educação inclusiva**. Salvador: UFBA, Faculdade de Educação, Superintendência de Educação a Distância, 2009.

VAILLANT, Denise; Marcelo, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. 1. ed. Curitiba: UTFPR, 2012.

VASQUES, Daniela Pereira; LIMA, Gabriel Camilo de. A utilização do Blog em uma perspectiva interdisciplinar de ensino. In: COSTA, Christine Sertã; MATTOS, Francisco. (Orgs.). **Tecnologia na sala de aula em relatos de professores**. Curitiba: CRV, 2016, p. 31-45. (Série Recursos Didáticos Multidisciplinares). 1 v.

VIGOTSKI, Lev Semionovich (2010). **A questão do meio na pedologia**. (Trabalho original publicado em 1935).

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas** – Tomo III. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Tradução de Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas.1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WAGNER, Cleonilde Fátima. **O PNAIC e a formação continuada da professora alfabetizadora da Rede Municipal de Ensino de Medianeira**. 2017. 133 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Cascavel, PR, 2017. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3316/5/Cleonilde_Wagner2017.pdf. Acesso em: 29 set. 2019

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa de Dissertação: **Processos Formativos de Professoras/Alfabetizadoras: Contextos Emergentes na Educação Básica**

1. Dados Gerais:

Data: ____/____/____

Hora: _____

Nome:

Pseudônimo:

Faixa etária: () 20 () 30 () 40 () 50

Formação inicial:

Tempo de atuação na docência:

Tempo de atuação no Ciclo de Alfabetização:

E-mail:

Escola em que atua:

Ano de atuação:

2. Tópicos guia:³²

- PROCESSOS FORMATIVOS

Qual é a sua formação? Ano de formação?

Você participa/participou de espaços de formação continuada?

Quais as vivências formativas que marcaram sua trajetória?

Quais as necessidades e/ou motivações na escolha pela formação continuada?

Você considera importante a formação continuada? Por quê?

³² As perguntas têm a finalidade de mostrar o caminho do estudo, mas não necessariamente serão realizadas, nem serão feitas na sequência apresentada, uma vez que o tópico apresentado, ao ser respondido, poderá trazer todas as demais respostas.

- TRABALHO PEDAGÓGICO

Conte-me sobre a tua trajetória no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita, relatando experiências que marcaram o trabalho como alfabetizadora

Como a alfabetização surge na tua trajetória profissional? O que te levaste a ser alfabetizadora?

Quais os desafios encontrados na atuação docente?

Como esses desafios implicam no trabalho pedagógico?

- CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Quais tuas concepções sobre o ler e o escrever? E sobre o Ciclo de alfabetização?

Como elaboras o planejamento? O que consideras ser importante nesse processo?

Como acontece?

Que experiências profissionais marcaram a sua trajetória no ciclo de alfabetização?

Que experiências formativas destacas como indispensáveis à compreensão do processo de construção da leitura e da escrita no ciclo de alfabetização?

APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO I



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Vimos por meio desta, apresentar a acadêmica Hellen de Prá da Rosa, matriculada no curso de Mestrado em Educação, sob o número 201870318, na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. A estudante está desenvolvendo sua Dissertação e tem o intuito de realizar a pesquisa no Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac. O objetivo do estudo é compreender como os contextos emergentes implicam na formação continuada e no trabalho pedagógico das professoras/alfabetizadoras.

Atenciosamente,

Profa.Dr. Doris Pires Vargas Bolzan

Orientadora

Hellen de Prá da Rosa

Acadêmica

APÊNDICE C – CARTA DE APRESENTAÇÃO II



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Vimos por meio desta, apresentar a acadêmica Hellen de Prá da Rosa, matriculada no curso de Mestrado em Educação, sob o número 201870318, na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. A estudante está desenvolvendo sua Dissertação e tem o intuito de realizar a pesquisa na Escola Municipal de Ensino Fundamental Livia Menna Barreto. O objetivo do estudo é compreender como os contextos emergentes implicam na formação continuada e no trabalho pedagógico das professoras/alfabetizadoras.

Atenciosamente,

Profª.Dr. Doris Pires Vargas Bolzan

Orientadora

Hellen de Prá da Rosa

Acadêmica

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO I

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Processos formativos de professoras/alfabetizadoras: contextos emergentes na educação básica.

Pesquisador responsável: Doris Pires Vargas Bolzan.

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM).

Endereço: Centro de Educação, prédio 16 – Sala 3336 B.

Autora da pesquisa: Hellen de Prá da Rosa.

Telefone: (55) 9717-3682.

Local da coleta de dados: Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac.

Eu Doris Pires Vargas Bolzan, orientadora responsável pela pesquisa PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORAS/ALFABETIZADORAS: CONTEXTOS EMERGENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA, o convido juntamente com Hellen de Prá da Rosa a participar como voluntária deste estudo.

Por meio dessa pesquisa buscamos compreender como os contextos emergentes implicam na formação continuada e no trabalho pedagógico das professoras/alfabetizadoras. Acreditamos que ela seja importante porque tende a contribuir com as discussões presentes sobre os processos formativos de professoras alfabetizadoras que atuam no Ciclo de Alfabetização. Para sua concretização, primeiramente, serão realizadas entrevistas narrativas com seis professoras do Ciclo de Alfabetização. Estas entrevistas serão gravadas e transcritas posteriormente. Em seguida, serão realizadas algumas considerações a respeito dos processos formativos vivenciados pelas professoras para o desenvolvimento da interpretação dos achados.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa.

As informações, desta pesquisa, serão confidenciais e poderão ser divulgadas,

apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação das voluntárias, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Autorização

Eu, _____, portadora da identidade nº _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informada, ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos e dos procedimentos da pesquisa, dos possíveis riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade.

Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais me foi entregue.

Assinatura da voluntária

Assinatura da orientadora
responsável pela pesquisa

Autora da pesquisa

Santa Maria: ____/____/____

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO II

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Processos formativos de professoras/alfabetizadoras: contextos emergentes na educação básica.

Pesquisador responsável: Doris Pires Vargas Bolzan.

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM).

Endereço: Centro de Educação, prédio 16 – Sala 3336 B.

Autora da pesquisa: Hellen de Prá da Rosa.

Telefone: (55) 9717-3682.

Local da coleta de dados: Escola Municipal de Ensino Fundamental Livia Menna Barreto.

Eu Doris Pires Vargas Bolzan, orientadora responsável pela pesquisa PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORAS/ALFABETIZADORAS: CONTEXTOS EMERGENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA, o convido juntamente com Hellen de Prá da Rosa a participar como voluntária deste estudo.

Por meio dessa pesquisa buscamos compreender como os contextos emergentes implicam na formação continuada e no trabalho pedagógico das professoras/alfabetizadoras. Acreditamos que ela seja importante porque tende a contribuir com as discussões presentes sobre os processos formativos de professoras alfabetizadoras que atuam no Ciclo de Alfabetização. Para sua concretização, primeiramente, serão realizadas entrevistas narrativas com seis professoras do Ciclo de Alfabetização. Estas entrevistas serão gravadas e transcritas posteriormente. Em seguida, serão realizadas algumas considerações a respeito dos processos formativos vivenciados pelas professoras para o desenvolvimento da interpretação dos achados.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa.

As informações, desta pesquisa, serão confidenciais e poderão ser divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação das voluntárias, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Autorização

Eu, _____, portadora da identidade nº _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informada, ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos e dos procedimentos da pesquisa, dos possíveis riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade.

Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais me foi entregue.

Assinatura da voluntária

Assinatura da orientadora
responsável pela pesquisa

Autora da pesquisa

Santa Maria: ____/____/____

APÊNDICE F – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE I**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

Título do estudo: Processos Formativos de Professoras/Alfabetizadoras: Contextos Emergentes na Educação Básica.

Autora da pesquisa: Hellen de Prá da Rosa.

Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Doris Pires Vargas Bolzan.

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM).

Endereço: Centro de Educação, prédio 16 – Sala 3336 B.

Telefone para contato: (55) 99717-3682.

Local da coleta de dados: Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac.

A responsável pela pesquisa se compromete em preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de entrevistas narrativas semiestruturadas, no Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac.

As informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer do desenvolvimento do estudo e elas somente poderão ser divulgadas de forma anônima, mantendo a preservação de identidade dos participantes. Elas serão mantidas na sala 3336B, no Centro de Educação da UFSM, por um período de cinco anos sob a responsabilidade da pesquisadora responsável. Após esse período, os dados serão destruídos, através do descarte dos arquivos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em ___/___/___, com o número de registro Caae _____.

Santa Maria, 04 de março de 2020.

Assinatura da pesquisadora responsável

Assinatura da autora da pesquisa

APÊNDICE G – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE II

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do estudo: Processos Formativos de Professoras/Alfabetizadoras: Contextos Emergentes na Educação Básica.

Autora da pesquisa: Hellen de Prá da Rosa.

Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Doris Pires Vargas Bolzan.

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM).

Endereço: Centro de Educação, prédio 16 – Sala 3336 B.

Telefone para contato: (55) 99717-3682.

Local da coleta de dados: Escola Municipal de Ensino Fundamental Livia Menna Barreto.

A responsável pela pesquisa se compromete em preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de entrevistas narrativas semiestruturadas, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Livia Menna Barreto.

As informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer do desenvolvimento do estudo e elas somente poderão ser divulgadas de forma anônima, mantendo a preservação de identidade dos participantes. Elas serão mantidas na sala 3336B, no Centro de Educação da UFSM, por um período de cinco anos sob a responsabilidade da pesquisadora responsável. Após esse período, os dados serão destruídos, através do descarte dos arquivos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em ___/___/___, com o número de registro Caae _____.

Santa Maria, 04 de março de 2020.

Assinatura da pesquisadora responsável

Assinatura da autora da pesquisa