

Lúcia Paula Novaes Oliveira
Ester Maria de Figueiredo Souza

A DOCÊNCIA ALFABETIZADORA:

uma

*Abordagem Dialógica no Programa
Nacional de Alfabetização na
Idade Certa (PNAIC)*



EDIÇÕES UESB



UESB
Universidade Estadual
do Sudoeste da Bahia

GOVERNO DO ESTADO
BAHIA
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

Reitor

Prof. Dr. Luiz Otávio de Magalhães

Vice-Reitor

Prof. Dr. Marcos Henrique Fernandes

CONSELHO EDITORIAL DO PPGed

Prof. Dr. Alfrâncio Ferreira Dias – UFS
Profª Drª Amoné Inácia Alves – UFG
Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço – UFES
Prof. Dr. Edmilson Menezes Santos – UFS
Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza – UNEB
Profª Drª Fabiane Maia Garcia – UFAM
Profª Drª Lia Machado Fiuza Fialho – UECE
Profª Drª Maria Lília Imbiriba Sousa Colares – UFOPA
Profª Drª Maria Raquel Caetano – IFSul
Profª Drª Olívia Moraes de Medeiros Neta – UFRN
Prof. Dr. Wender Falcão – UFCAT

COMITÊ EDITORIAL

Presidente

Profª Drª Gleide Magali Lemos Pinheiro (PROEX)

Representantes dos Departamentos/Áreas de Conhecimento

Profª Drª Adriana Dias Cardoso (DFZ)
Profª Drª Alba Benemerita Alves Vilela (DS II)
Profª Drª Delza Rodrigues de Carvalho (DCSA)
Prof. Dr. Cezar Augusto Casotti (DS I)
Prof. Dr. Flávio Antônio Fernandes Reis (DELL)
Prof. Dr. José Antônio Gonçalves dos Santos (DCSA)
Prof. Dr. José Rubens Mascarenhas de Almeida (DH)
Prof. Dr. Luciano Brito Rodrigues (DTRA)

Representantes da Edições UESB

Esp. Cássio Marcílio Matos Santos (Diretor)
Esp. Yuri Chaves Souza Lima (Editor)
Dr. Natalino Perovano Filho (Portal de Periódicos)

PRODUÇÃO EDITORIAL

CriArtes

Capa e Diagramação/Editoração Eletrônica

Revisão de linguagem e Normalização Técnica: de responsabilidade dos autores



Impressão e acabamento: Empresa Gráfica da Bahia
Tipologia: Garamond 11/15/papel Offset 90g.
Em: novembro de 2023

Lúcia Paula Novaes Oliveira
Ester Maria de Figueiredo Souza

A DOCÊNCIA ALFABETIZADORA:
*uma Abordagem Dialógica no Programa Nacional de
Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)*



EDIÇÕES UESB

Vitória da Conquista – Bahia
2023

Copyright © 2023 by Organizadoras
Todos os direitos desta edição são reservados a Edições UESB.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte,
constitui violação de direitos autorais (Lei 9.610/98).

O48d

Oliveira, Lúcia Paula Novaes.

A docência alfabetizadora: uma abordagem dialógica no Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). [recurso eletrônico]. / Lúcia Paula Novaes Oliveira, Ester Maria de Figueiredo Souza. - - Vitória da Conquista: Edições UESB, 2023.

139p.

E-book

ISBN 978-65-87106-65-6

1. Políticas educacionais - Brasil. 2. Docência alfabetizadora. 3. Alfabetização e Letramento. 4. PNAIC. I. Souza, Ester Maria de Figueiredo. II. T.

CDD: 372.9813

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
Biblioteca Universitária Professor Antonio de Moura Pereira
UESB – Campus de Vitória da Conquista

Editora filiada à:



Campus Universitário – Caixa Postal 95 – Fone: 77 3424-8716
Estrada do Bem-Querer, s/n – Módulo da Biblioteca, 1º andar
45031-900 – Vitória da Conquista – Bahia
www2.uesb.br/editora – E-mail: edicoesuesb@uesb.edu.br

AGRADECEMOS

ao PPGEd, pela acolhida e incansável trabalho em prol da pesquisa e da formação docente.

Aos colegas pesquisadores do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação – GPLeD/CNPq, pelas interlocuções acadêmicas.

Aos professores e professoras partícipes deste estudo que se desdobrou em livro, em especial as colaboradoras da pesquisa.

À secretaria de educação do município de Cordeiros, por meio do convênio celebrado com o PPGEd para viabilizar a formação e qualificação docente.

DEDICAMOS

Aos professores e professoras , colegas de trabalho da educação básica, da academia, que professam os ideais da educação como prática humanizadora.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	11
APRESENTAÇÃO	15
CAPÍTULO 1 CONTEXTO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES ALFABETIZADORES	19
CAPÍTULO 2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	51
CAPÍTULO 3 DISCURSOS SOBRE DOCÊNCIA ALFABETIZADORA: RODAS DE CONVERSA E ENTREVISTAS	69
CAPÍTULO 4 REVISITANDO A DOCÊNCIA ALFABETIZADORA: O ESPAÇO DA SALA DE AULA	111
A GUIA DE CONCLUSÃO	127
BIBLIOGRAFIA	131

PREFÁCIO

É uma honra e um grande prazer poder prefaciá-lo um livro. A honra em ser escolhida pelas autoras para apadrinhar a obra e torná-la pública. O prazer de, enquanto egressa do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), ver todos os esforços coletivos materializados em pesquisas que são publicadas e compartilhadas mundo a fora, além de possibilitar este vínculo em prol da pesquisa em educação.

Importante demarcar os esforços por firmar parcerias com outras instituições para ver cada vez mais professores e professoras de vários lugares do país, mas, principalmente, dos municípios no entorno do PPGE/UESB, desenvolvendo pesquisas científicas e levando à frente a criação de novas e mais possibilidades de espaços e oportunidades de produção de conhecimentos para e nas localidades. É neste aspecto que precisamos reconhecer o convênio celebrado com o município de Cordeiros-BA, que possibilitou aos docentes uma formação continuada em nível *stricto sensu*, em que um dos frutos é a publicação deste livro como espaço de protagonismo destas pesquisadoras e destes pesquisadores em educação.

Desta forma, o livro “A Docência Alfabetizadora: uma abordagem dialógica no Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa

(PNAIC)” é fruto dessas parcerias, experiências formativas e dedicação à pesquisa científica em que busca evidenciar impactos causados pelo Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) tanto para a formação continuada, quanto para a reflexão de uma prática pedagógica na docência das professoras alfabetizadoras do 1º ciclo de alfabetização numa escola do município de Cordeiros-BA.

Embora ainda persistamos, como nação, a alargar o direito à alfabetização, é inquestionável a produção de conhecimento sobre processos e formação para a docência.

Esta obra, ao abordar a docência alfabetizadora, dentro do enquadre da docência, este ofício das licenciaturas, ressalta a aula de alfabetização para crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, apresentando uma etnografia das práticas alfabetizadoras empenhadas por docentes que participaram do PNAIC – Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa, no contexto de formação docente continuada, ao propositar a autorreflexão do trabalho pedagógico realizado por docentes participante do estudo que se desdobrou nesta obra.

Paira no ar a necessidade de abordagens dialógicas e reflexivas sobre as práticas de alfabetização. Esta obra é um extrato dessa compreensão, ao situar a docência alfabetizadora como objeto discursivo e compreender a aula de alfabetização, suas tarefas e atividades como um percurso formativo que extrapola a apropriação dos códigos linguísticos.

A leitura do manuscrito para elaborar este prefácio, nos motivou a lançar o convite para que continuemos a nos incomodar e reivindicar o direito dos educandos em conviver com práticas letradas, sob o exercício da profissão docente, como autoria e formação humana.

Sugiro aos leitores e às leitoras um olhar atento e cuidadoso para esta obra que apresenta dados de pesquisa de mestrado realizada no PPGEd/UESB e que revela resultados importantes sobre a formação continuada e a prática pedagógica na docência, além de discutir o contexto histórico das políticas educacionais no Brasil para formação continuada de docentes alfabetizadores e os impactos dessas políticas no contexto do município pesquisado.

Ademais, neste livro, leitores e leitoras farão contato com materiais riquíssimos da produção de dados realizada a partir de registros do acervo histórico de execução do PNAIC em Cordeiros, além de trechos extraídos das rodas de conversas e entrevistas realizadas com docentes alfabetizadoras trazendo experiências de sala de aula e de políticas públicas a partir do que está instituído e do que é praticado na realidade pesquisada.

Desejo que o livro desperte novos pesquisadores e novas pesquisadoras da e na educação para que conectados com a ciência possamos transformar a prática e contribuir para políticas de educação efetivas que respeitem e inspirem as realidades locais.

Daniela Oliveira Vidal da Silva
Mestre em Educação pela UESB
Doutoranda em Educação pela UFBA

APRESENTAÇÃO

A educação é a melhor forma para se desenvolver na vida, pois, aperfeiçoa o ser humano em todos os sentidos, assegura-lhe uma formação indispensável para o exercício da cidadania e fornece-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Sem educação, não somos nada nesta vida. Como educadora, procuro sempre formar alunos críticos. Como nos ensina Freire (2005, p. 44), “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação – reflexão”. É assim, com alunos críticos e reflexivos, que iremos formar homens com novas ideias para um mundo globalizado e competitivo.

Não se pode negar que, durante o percurso como profissional, tanto os professores como os coordenadores constroem seus caminhos com conhecimento e experiências, ou seja, a formação continuada é importante para que se perceba, por meio das reflexões, os seus avanços e como sanar as suas dificuldades, porém, não podemos desconsiderar os caminhos e experiências adquiridas no dia a dia.

Diante da implantação do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em 2013, e das formações ofertadas pelo programa no município de Cordeiros, buscamos explorar a prática docente alfabetizadora dos professores do primeiro ciclo de alfabetização do Grupo Escolar Lindolfo Cordeiro Landi que atuaram no Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa no município de Cordeiros, Bahia.

A educação básica, em especial os primeiros anos do ensino fundamental, precisa voltar sua atenção para o desenvolvimento de ações que promovam a aprendizagem do estudante em relação a cada um dos componentes curriculares. Para que os alunos tenham um bom desempenho nas atividades escolares, nos exames nacionais e na vida social, é imprescindível conhecer e trabalhar com seriedade as habilidades de linguagem tanto oral quanto escrita, em todos os níveis de escolaridade.

A obra organiza-se com a temática compreender melhor sobre: quais os impactos causados pelo Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) tanto para a formação continuada, quanto para a reflexão de uma prática pedagógica na docência das professoras alfabetizadoras do 1º ciclo de alfabetização¹, no Grupo Escolar Lindolfo Cordeiro Landi?

Espera-se, com esta obra, ao longo dos estudos, analisar os impactos causados pela formação continuada na vivência das docentes atuantes nas turmas de alfabetização no 1º ciclo de alfabetização, promover reflexões e estratégias visando a um melhor desempenho dos estudantes, de modo a proporcionar a superação de dificuldades, bem como garantir a consolidação das habilidades e competências dos alunos.

Este livro organiza-se em quatro capítulos. Nas primeiras discussões sobre a implantação de alguns programas de alfabetização no município, incluindo um breve histórico do PNAIC, relato sobre a formação continuada do programa no município de Cordeiros, apresento o resgate de memória no momento PNAIC de 2013 a 2016, os impactos causados na prática docente que participaram das formações, os quadros dos resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), no período de 2013 a 2016, um gráfico com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) observado entre 2011 e 2017, bem como as metas previstas. No segundo capítulo, são pontuadas algumas reflexões sobre Alfabetização e Letramento, além da complexidade desse processo de alfabetização, conforme as reflexões de Soares (2000, 2005) e outros autores. No terceiro capítulo, discutiremos sobre a docência

¹ O ciclo de alfabetização compreende as crianças na faixa etária de 6 a 8 anos, do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental de nove anos.

alfabetizadora, a importância da formação docente, algumas reflexões sobre a prática docente alfabetizadora, as implicações para a prática e os saberes adquiridos por estes professores nas formações continuadas do PNAIC. E, o capítulo 4 “Revisitando a docência alfabetizadora: o espaço da sala de aula”, expõe o percurso dialógico do que denominamos de docência alfabetizadora.

CAPÍTULO 1

CONTEXTO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES ALFABETIZADORES

Neste capítulo, abordamos discussões sobre a implantação de alguns programas de formação voltados para a alfabetização no município, incluindo um breve histórico do PNAIC, relatamos sobre a formação continuada do programa no município de Cordeiros, o resgate de algumas memórias do PNAIC, de 2013 a 2016, os impactos causados na prática das docentes que participaram das formações, por último, os quadros contendo os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), no período de 2013 a 2016, além de um gráfico com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), observado entre 2011 e 2017, bem como as metas previstas.

1.1 Traçando os caminhos da formação docente

Para que o direito à educação seja efetivamente garantido na prática das escolas, assegurando não só o acesso, mas, sobretudo, que o aluno permaneça e se aproprie do conhecimento escolar na instituição, é

relevante uma formação docente baseada em uma visão crítico-política que contribua teoricamente com os docentes em seu trabalho. Também, que entenda o aluno como um sujeito social de direitos, por conseguinte, que carece de uma prática docente coerente com a fala, em que os professores estejam respaldados pela consciência política, social e intelectual, de modo que possam trabalhar em sala de aula, principalmente, no favorecimento do seu fazer pedagógico como espaço plausível para refletir sobre a educação.

Diante do exposto, no itinerário das políticas educacionais, cujas mudanças constituem diferentes concepções e ações, os estudos e as reflexões sobre os programas de formação continuada de alfabetizadores são imprescindíveis para compreender e auxiliar a consolidação do processo educacional brasileiro.

Os programas de formação de professores/as alfabetizadores/as, desenvolvidos, especificamente no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), no Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores (PRÓ-LETRAMENTO) e no Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), especificamente em seu eixo de Formação Docente, enfatizam o ensino e o aprendizado da leitura, ainda que com perspectivas diferentes, tanto no que diz respeito à leitura e seu aprendizado, como em relação ao próprio processo de formação.

O PROFA teve seu lançamento no ano de 2001, por meio da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC) com o intuito de romper com as práticas tradicionais de formação de professores e ofertar técnicas novas de alfabetização, com base em estudos realizados por uma rede de educadores/as de diversos países, pautados teoricamente pelo construtivismo. Tal programa era destinado para a capacitação de professores/as alfabetizadores/as e desenvolvido por meio de convênios com Secretarias de Educação e organizações participantes do programa Parâmetros em Ação, com a alfabetização de 1ª a 4ª séries (atualmente Anos Iniciais do Ensino Fundamental), também, com universidades.

O PROFA foi respaldado por um conjunto de aparatos legais, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/1996, aprovada em 20 de dezembro de 1996. A Lei previa, em seu inciso III, art. 63, que as instituições formativas precisariam manter “[...] programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”; e, no inciso II, do art. 67, que os sistemas de ensino teriam que se responsabilizar pela promoção do “[...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996, *on-line*).

Sustentou também a criação do PROFA, o Plano Nacional de Educação (PNE), segundo o qual,

A formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional. Quando feita na modalidade de educação à distância, sua realização incluirá sempre uma parte presencial, constituída, entre outras formas, de encontros coletivos, organizados a partir das necessidades expressas pelos professores. Essa formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político. A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior (BRASIL, 2001, p. 78-79).

Baseado por esse conjunto de determinações legais observou-se que a formação continuada dos professores alfabetizadores foi regulamentada por vários dispositivos legais que ampararam a política pública de formação de professores no País.

No que se refere ao *Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação*, foi um programa criado pelo MEC, em 2005, por intermédio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e Secretaria de Educação à Distância (SEED) objetivando a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O Programa foi criado e coordenado pelo MEC e contou com a parceria de Universidades integrantes da Rede e do Sistema Nacional de Formação Continuada da Educação Básica, com a anuência dos Sistemas de Ensino (Secretarias Municipais e Estaduais de Educação). A proposta era acompanhada por tutores, nas modalidades semipresenciais, com material impresso e vídeos (BRASIL, 2010).

Foram objetivos do Pró-Letramento:

Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores das séries iniciais do ensino fundamental de modo a elevar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa e Matemática, por meio da formação continuada de professores na modalidade a distância; Propor situações para a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente e de reflexão sobre a prática pedagógica; Desenvolver conhecimentos que possibilitem estabelecer novas relações e compreensões sobre o tema da educação em geral e, em especial, da Educação Matemática e da Língua Portuguesa; Produzir materiais para cursos de formação continuada nas modalidades, a distância e semipresenciais; Criar uma rede de professores formadores e tutores, que garantam a formação continuada no município ou região. (BRASIL, 2005a, p. 6).

Em conformidade com a proposta do Pró-letramento, a formação continuada deveria colaborar com a evolução profissional dos professores em atividade, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de instituições públicas, até mesmo propiciando benefícios para a ascensão profissional na carreira e para a melhoria da qualidade do ensino público. O programa se destacou nacionalmente, uma vez que abordava questões referentes à alfabetização, rompeu com os métodos tradicionais de alfabetização e conduzia e orientava para uma concepção de letramento.

A constituição do PROFA, bem como do Pró-Letramento tinha a finalidade de mudar o cenário de fracasso escolar que exibia altos índices de analfabetismo nas avaliações externas, da mesma forma, concedeu a formação continuada de professores como fundamental para melhoria da qualidade da educação. Silva (2015b, p. 50) assevera que “tanto o PROFA quanto o Pró-letramento figuram entre os programas que apresentaram

como proposta superar os baixos desempenhos dos alunos, especialmente, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem da língua materna”.

Em 2007, com a homologação do Decreto nº 6.094, cujo inciso II, do art. 2º, determina a responsabilidade dos governos em alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, assim como a Meta 5 do Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, que reforça esta determinação, o Governo Federal criou o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), mediante portaria nº 867, de 04 de julho de 2012, firmando compromisso juntamente com o Distrito Federal, os estados, municípios e entidades. O propósito era reduzir as dificuldades encontradas na alfabetização e possibilitar progresso na aprendizagem de leitura, escrita e matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

1.2 Um breve histórico do PNAIC

Garantir a qualidade da educação é papel fundamental do Estado, que deve ofertá-la de forma pública, gratuita e acessível a todos os que dela necessitarem. Nesse sentido, uma das políticas públicas implantadas para o alcance desse objetivo foi o PNAIC, lançado em 2012, de abrangência nacional, um dos programas sancionados no mandato da presidenta Dilma Rousseff (2011-2015). Com ações direcionadas para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tinha por objetivo garantir que as crianças aprendessem a ler e escrever até os 8 anos, ao concluir o 3º ano, final do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012).

O programa era formado por um conjunto de ações, interligadas, com materiais e referências curriculares e pedagógicas, todos disponibilizadas pelo Ministério da Educação (MEC). Portanto, era voltado para reduzir as dificuldades encontradas na alfabetização e possibilitar progresso na aprendizagem de leitura e escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

As ações do PNAIC apoiam-se em quatro eixos de atuação:

1. Formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;

2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
3. Avaliações sistemáticas;
4. Gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2015, p. 10).

Esse conjunto de fatores assegura os direitos de aprendizagem dos alunos, ou seja, agora os educandos estão aprendendo de forma mais sistemática e articulada e com qualidade.

Dentre os materiais didáticos, encontram-se os cadernos de estudos, elaborados por meio de uma linguagem acessível, de fácil compreensão e de maneira reflexiva que contemplavam as teorias sobre alfabetização, na perspectiva do letramento, currículo inclusivo, sistema de escrita alfabética e outros que são trabalhados mediante eixos. Estes eixos foram bem explorados e estudados em cada formação. Os Direitos de Aprendizagem foram enfatizados nos encontros com os Orientadores e, posteriormente, trabalhados e explorados nas formações com os alfabetizadores nos municípios.

O PNAIC foi mais um dos programas ofertados pelo MEC que conseguiu alcançar os alfabetizadores do 1º ciclo, visto que garantiu uma formação de qualidade, onde conciliou teoria e prática, permeada por experiências inovadoras de educadores que fizeram e fazem a diferença na educação.

A proposta de implantação de programas de formação continuada de professores alfabetizadores aos moldes do que observamos no PNAIC, vem se delineando desde 2008, em um contexto de renovação curricular, em especial pela ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Esse processo foi acompanhado da necessidade de institucionalização do Ciclo de Alfabetização e atualmente está na meta cinco do Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê que todas as crianças do Brasil estejam plenamente alfabetizadas até o final do terceiro ano do ensino fundamental (BRASIL, 2015, p. 12).

Para levar adiante uma proposta de implementação de um programa, não basta somente assinar para aderir, é necessário

articulação entre diferentes Secretarias do Ministério da Educação que se responsabilizem pela formação, monitoramento, criação de instrumentos, acompanhamentos e avaliação, uma forma de perceber se o programa está surtindo algum efeito e gerando resultados positivos (BRASIL, 2015). Para alcançar a Meta 5 do Plano Nacional de Educação, o professor alfabetizador é considerado um dos principais agentes responsáveis, por isso, a formação continuada é o principal caminho de acesso à melhoria da qualidade do ensino.

1.3 O PNAIC no município de Cordeiros

O PNAIC “é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º Ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2012, p 5). Isso porque, aos oito anos de idade, as crianças devem saber escrever, ler com fluência e dominar os fundamentos básicos da Matemática, conforme o nível proposto para a sua idade.

Aos oito anos de idade, as crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos. (BRASIL, 2012, p.11).

Essa meta foi projetada em razão de muitos alunos concluírem o ciclo de alfabetização, ou melhor dizendo, os três primeiros anos do Ensino Fundamental, sem alcançar as habilidades necessárias de leitura, escrita e primeiras operações matemáticas, o que prejudicava o desenvolvimento dos alunos nos anos subsequentes do processo de escolarização.

Como o PNAIC foi difundido como esperança de promover a igualdade, visto que tinha como propósito formar professores para

alfabetizar as crianças na idade certa, perante os baixos índices de desempenho em leitura, escrita e cálculo, o município de Cordeiros – Bahia aderiu ao programa e passou a oferecer formação continuada aos professores/as alfabetizadores/as da rede municipal de ensino.

Assim, no município de Cordeiros, a primeira etapa de formação do Programa ocorreu em 2013 e, a cada ano, apresentava um assunto diferente, a saber: em 2013, a ênfase da formação foi em Linguagem; em 2014, o destaque da formação foi em Matemática; em 2015, os temas discutidos foram: Gestão Escolar, Currículo, a Criança do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade e, em 2016 as formações enfatizaram a leitura, escrita e letramento matemático (BRASIL, 2014, p.5). Para auxiliar os debates sobre essas temáticas, o programa forneceu cadernos de formação para os professores, assim como livros de literatura e jogos para serem utilizados em sala de aula, com a intenção de melhorar a aprendizagem dos alunos.

Tabela 1 – O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município de Cordeiros – BA (2013-2016)

Participantes	PNAIC 2013	PNAIC 2014	PNAIC 2015	PNAIC 2016
Escolas cadastradas	12	12	10	07
Orientadores de estudo	01	01	01	01
Professores alfabetizadores	28	29	23	24
Alunos atendidos	435	430	360	302
Universidade formadora	Universidade Estadual da Bahia (UNEB)		Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)	

Fonte: elaborada pela autoras (2021).

Com base nesses dados, percebe-se que uma grande quantidade de professores/as participou das formações do PNAIC desde que ele foi lançado. A formação oferecida aos professores/as alfabetizadores/as foi realizada no município e era conduzida por um(a) orientador(a) de estudo que recebia um curso específico, com carga horária de 200 horas por ano,

ministrado por formadores das universidades parceiras: Universidade Estadual da Bahia (UNEB) e Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Esse (a) orientador (a) de estudo teria que ser professor(a) da rede de ensino e ter atuado, de preferência, como tutor (a) no Programa Pró-Letramento.

Nessa formação, as aprendizagens são disseminadas de um sujeito para o outro, construindo uma grande rede, com vários sujeitos envolvidos. Em 2012, quando o PNAIC foi criado, os principais atores da formação continuada eram: o professor (a) alfabetizador (a); o orientador (a) de estudo e o coordenador (a) das ações do pacto no município. Com base nos dados apresentados na Tabela 1, percebe-se que uma grande quantidade de professores participou das formações do PNAIC desde que ele foi lançado.

O objetivo das formações era formar educadores críticos, que propusessem soluções criativas para os problemas enfrentados pelas crianças em processo de alfabetização. Nas formações eram desenvolvidas atividades que proporcionaram a troca de experiências e a interação dos professores.

A formação continuada do PACTO/PNAIC, desenvolvida pelo(a) Orientadora de Estudos, contou sempre com a participação da Coordenadora Local, de professores alfabetizadores e de algumas Coordenadoras Pedagógicas como ouvintes. Uma das críticas mais ouvidas sobre as dificuldades que os municípios enfrentaram foi sobre a função de Orientador de Estudo não ter sido ocupada por Coordenadores Pedagógicos ou sobre os mesmos terem que participar só como ouvintes, já que a Portaria nº 826, em seu Art. 6º já indicava que era permitido:

VIII - fomentar e garantir a participação de coordenadores pedagógicos e professores de instituições públicas que ofertam a pré-escola, de coordenadores pedagógicos e professores de instituições que ofertam o 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental, de articuladores da escola e mediadores de aprendizagem das escolas de sua rede de ensino participantes do PNME nas atividades de formação, sem prejuízo da carga horária em sala de aula, custeando o deslocamento e a hospedagem, sempre que necessário (BRASIL, 2017. P. 4).

Em muitas instituições de ensino, os Coordenadores Pedagógicos que recusavam participar das formações, muitas vezes sufocavam os seus professores com os projetos da escola, sem fazer nenhuma articulação com as indicações do curso de formação continuada.

A cada encontro, foram abordadas temáticas estabelecidas pelo programa de formação, dentre elas: Currículo na Perspectiva da Inclusão e da Diversidade; A Criança no Ciclo de Alfabetização; A Organização do Trabalho Escolar no Ciclo de Alfabetização; A Oralidade, a Leitura e a Escrita no Ciclo de Alfabetização; A Arte no Ciclo de Alfabetização; Alfabetização Matemática na Perspectiva do Letramento; Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização; Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização; Jogos; Gêneros Textuais e Avaliação.

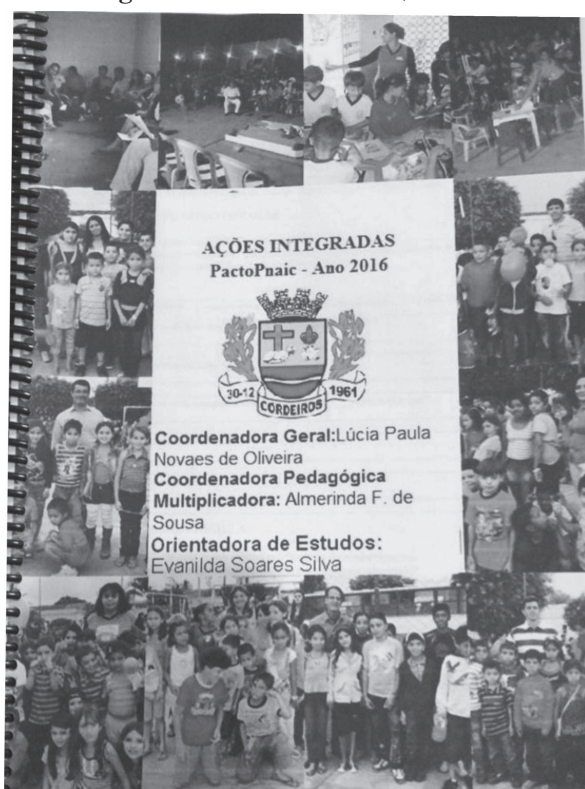
Os encontros de formação eram organizados da seguinte forma:

- Exposições teóricas e debates conduzidos pelos(as) orientadores(as) de estudos baseados em materiais trazidos para as formações, com possibilidades de retomadas das reflexões realizadas nos anos anteriores e/ou a inserção de outros recursos teóricos que se fizessem necessários;
- Debates e atividades práticas elaboradas em função do eixo teórico específico do encontro de formação no município;
- Análise dos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), para orientar as políticas de aprendizagem programadas para o ano.

Em todas as suas dimensões, educar é um desafio, a alfabetização, ainda, é uma das tarefas mais difíceis, reconhecida hoje por todos os dirigentes envolvidos na Educação. Assim, para ajudar a sanar algumas dificuldades que enfrentamos na Alfabetização foi criado o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Letramento (NALFA). Este Núcleo reforçou as ações referentes à *Alfabetização* e foi de grande importância a parceria para o município. Tal Núcleo atuou e muito contribuiu com estudos, construção de documentos, a exemplo das Diretrizes para o Ciclo de Alfabetização, o sistema de avaliação do município etc. Todos os integrantes do Núcleo eram comprometidos e participavam das reuniões, formações e, também, dos acompanhamentos em sala de aula.

Nesta caminhada, em especial no âmbito pedagógico, em cada sala de aula ou espaço de formação, existiram diferentes discussões, descobertas, atividades e resultados. Isso gerou uma pluralidade de experiências, bem como na análise do questionário de avaliação respondido pelos professores do ciclo de alfabetização no decorrer das formações. Todas estas ações deram origem a um Relatório intitulado *Ações Integradas PACTO/PNAIC*.

Figura 1 – Relatório PACTO/PNAIC



Fonte: acervo da pesquisa (2021).

1.4 Os impactos do PNAIC na prática docente no município

“Pensar como estamos sendo governados na atualidade é condição para que se possa compreender o que vem acontecendo no mundo e, em particular, nas escolas e em torno das escolas contemporâneas.”

Saraiva, Veiga-Neto (2009, p. 197).

A formação continuada do PNAIC, para muitos docentes alfabetizadores, foi o momento mais importante durante toda a carreira profissional, embora tenham existido outros cursos de formações anteriores, porém, muitos docentes não tiveram a oportunidade de participar. O Programa trouxe um novo olhar, principalmente à constituição da identidade do profissional docente, assim como na forma de refletir sobre as práticas pedagógicas utilizadas, na troca de experiências com os colegas de profissão. Também mostrou para cada docente que não existem receitas prontas, deixou claro que os saberes são construídos e adquiridos no dia a dia de cada docente.

Em 2016, para os 24 professores participantes cadastrados no PNAIC, foi aplicado um questionário contendo questões com perguntas abertas, para que pudessem analisar e avaliar com mais clareza como foram as formações do PACTO/PNAIC e de que forma elas refletiram na sala de aula. As informações obtidas foram registradas em um *Relato de Experiência*. Com base neste relatório, a primeira questão apresentada solicitava aos(as) professores(as) alfabetizadores(as) que relatassem qual/quais temas trabalhados nas formações favoreceram para a consolidação das aprendizagens e permitiram um novo olhar sobre sua prática. As respostas dos professores estão representadas no Gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1 – Tema ou temas de estudo que mais favoreceram para um novo olhar sobre sua prática pedagógica



Fonte: acervo da coordenação do programa. Questionário aplicado dia 11 de outubro de 2016.

O Gráfico I, ora apresentado, mostra os nomes dos cadernos de estudo do PNAIC que foram trabalhados nas formações ao longo do ano de 2016 e que têm contribuído muito na formação pessoal e profissional do professor alfabetizador. A maioria, ou seja, 9 de 24 professores alfabetizadores destacaram o caderno Oralidade, Leitura e Escrita no Ciclo de Alfabetização, como o mais marcante. A oralidade, a leitura e a escrita estão presentes em nosso cotidiano de forma articulada, uma contribui para o desenvolvimento da outra. Diante disso, uma das principais tarefas da escola é fazer com que todos os educandos tenham o conhecimento e domínio das múltiplas funções da linguagem, visto que ela possui diferentes manifestações e tem por objetivo estabelecer a comunicação entre as pessoas.

Também no referido gráfico, é possível verificar que todos os temas foram lembrados. Isso mostra que o estudo de cada um foi relevante e a formação atingiu os objetivos propostos.

Seguem alguns depoimentos de professores retirados do relatório das ações desenvolvidas no PNAIC em 2016, sobre sua predileção e importância do estudo dos cadernos para sua formação. Foram selecionados apenas depoimentos das docentes, que serão chamadas pelo pseudônimo de pedras preciosas.

Todos os temas trabalhados durante as formações foram de grande relevância para o meu aperfeiçoamento enquanto profissional, porém um dos temas ganhou destaque de acordo o meu ponto de vista: O caderno cinco – A Oralidade, a Leitura e a Escrita no Ciclo de Alfabetização (ESMERALDA, 2016)².

Uma docente em seu depoimento deixa claro que:

Todas as formações foram de suma importância para melhorar minha prática em sala de aula, mas quero destacar a formação do caderno de Arte no Ciclo de Alfabetização. Durante essa formação pude perceber a importância de valorizar as aptidões artísticas de cada aluno e valorizar os trabalhos dos artistas locais (TOPÁZIO, 2016).

Em outro depoimento fica evidente que:

Todos os temas foram muito importantes e favoreceram um novo olhar à prática pedagógica. O que mais chamou minha atenção foi o caderno de Ciências da Natureza, onde os alunos devem ser estimulados a pensar, investigar, criar e pesquisar, não dando a ciência como algo pronto e acabado (ÁGUA MARINHA, 2016).

Por fim, no último depoimento, a docente diz:

De forma geral, todos os temas foram importantes para minha formação, mas dentre esses eu gostaria de destacar o caderno cinco – A Oralidade, a Leitura e a Escrita no Ciclo de Alfabetização: tema muito interessante e muito bem discutido entre todos, pois até então só se valorizava e dava ênfase à leitura e à escrita e podemos perceber o quanto a oralidade é importante para o desenvolvimento e comunicação dos alunos (TURMALINA, 2016).

Questionados sobre as mudanças que ocorreram na organização do Trabalho Pedagógico, depois das formações, todas as docentes alfabetizadoras relataram que as formações proporcionaram várias mudanças, entre as quais se destacam: motivação, renovação, reflexão no planejamento, novas experiências, introdução de mais jogos na

²Optamos por apresentar as falas dos entrevistados em itálico para as diferenciar das citações dos demais autores.

área de matemática, um novo olhar sobre o trabalho com a arte e as experiências de ciências, aulas mais dinâmicas, envolvimento, participação, enriquecimento profissional, organização e inserção de jogos, brincadeiras, dinâmicas e desenho livre nas aulas. Outros relataram que a formação proporcionou mudanças na forma de ensinar, na busca de novas metodologias, a ter um novo olhar e ser mais cauteloso na elaboração de atividades que favoreçam a aprendizagem dos alunos, possibilitando que eles aprendam, além de codificar e decodificar símbolos e letras, na melhoria da interação professor-aluno, na valorização da oralidade como requisito para o desenvolvimento dos alunos, sendo ela tão importante como a escrita e a leitura, na forma como trabalhar histórias infantis e a aplicação de jogos, na elaboração dos planos e rotinas, visando a formação dos alunos como seres humanos capazes de ouvir, refletir, cooperar, criticar e participar das atividades. Outra mudança relatada refere-se a um novo olhar sobre a avaliação que incluía ao invés de excluir, e para um currículo que vise a formação humana.

Indagados sobre quais as reflexões e mudanças sobre sua prática, antes, durante e neste final de percurso de formação, foi possível constatar inúmeras mudanças e reflexões, a saber:

[...] que o educador deve instigar os alunos a aprenderem, criando condições que os motivem a buscar o conhecimento; reflexões para melhoria das aulas; trabalho de forma interdisciplinar; as atividades mais atrativas e lúdicas; um olhar diferenciado quanto à importância do planejamento; inovação na prática pedagógica; elaboração dos planos de aula da forma como foi ensinado e sugerido nas formações, aperfeiçoamento e renovação da prática; respeito aos limites e valorização de cada fase do aluno (ÁGUA MARINHA, 2016).

Seguem abaixo alguns depoimentos sobre prática inovadora:

Sempre procurei extrair das formações algo que me inovasse, me ajudasse para que minhas aulas se tornassem mais eficientes e produtivas. Portanto, posso afirmar que hoje o meu trabalho já não é mais como antes das formações (AMETISTA, 2016).

Também acerca da mudança no conceito da docente:

Entende-se que nunca estamos prontos, vivemos em constante aprendizado. Após os conhecimentos adquiridos durante as formações mudei a minha visão sobre determinados assuntos, como por exemplo, o conceito de oralidade (TURMALINA, 2016).

Sobre a mudança na prática docente:

A nossa prática pedagógica antes não fugia da mesmice, usando sempre a mesma rotina e, no decorrer do percurso descobrimos os vários métodos de trabalhar com os alunos de uma maneira mais clara e objetiva, onde os alunos partilham mais das aulas e expõem seus pensamentos e no final do percurso percebemos o quanto foi importante essa formação tanto para nosso desenvolvimento quanto para os alunos (TOPÁZIO, 2016).

É evidenciado, da mesma forma, o docente inovador:

Estou certa de que as formações foram importantes e necessárias para trazer uma inovação na maneira de preparar as aulas, compreender as diferenças, trabalhar com seqüência didática, muito do que aprendi veio das formações (ESMERALDA, 2016).

Igualmente, nas falas foi mencionado sobre o novo fazer docente:

A prática pedagógica se faz no dia a dia, na construção contínua do percurso. Durante o estudo nas formações foi possível rever a mesma e consolidar as aprendizagens a fim de inovar, renovar, para que o fazer pedagógico aconteça de forma eficaz (CITRINO, 2016).

De acordo com os depoimentos das docentes participantes das formações, percebe-se que a formação do PNAIC tem demonstrado ser de fundamental importância para os educadores, pois, a possibilidade de refletir sobre a prática tem facilitado as trocas de experiências entre os professores, que tornaram as aulas mais atrativas, criativas e faz a diferença na sala de aula. As discussões trouxeram reflexão sobre a prática pedagógica, o objetivo da avaliação diagnóstica acerca das capacidades

e potencialidades dos alunos e sobre os direitos de aprendizagem que precisam ser garantidos a todas as crianças. Os professores avaliaram os encontros como gratificantes e positivos para o desenvolvimento do seu trabalho. Os textos lidos e socializados oportunizaram várias reflexões sobre a importância de registrar, refletir, observar a prática de alfabetização e de avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

As percepções das docentes alfabetizadoras participantes das formações revelaram, ainda, que a formação continuada, no âmbito do PNAIC, foi uma oportunidade de adquirir conhecimentos que pudessem contribuir para a melhoria da aprendizagem das crianças, objetivo principal do Programa.

Seguem, adiante, algumas imagens do momento PNAIC em Cordeiros.

Figura 2 – Convite da Formação do PNAIC



"A nossa luta por uma educação de qualidade deve ser firme e constante, sabendo que as pessoas do futuro; dependerá do que fizermos no presente."

Formação do PNAIC – Convite

A Equipe do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e Pacto Bahia tem o prazer de convidar os Professores Alfabetizadores do 1º, 2º e 3º ano, para Formação do PNAIC - Pacto, a realizar-se nos dias 26 e 27 de abril, das 19:00 às 22:30 no, Grupo Escolar Lindolfo Cordeiro Landi.

Serão dias de muito estudo, por isso pedimos que venham cheios de entusiasmo, alegria, criatividade e expectativas..... Se possível tragam os cadernos de número 02 (A criança no Ciclo de Alfabetização) e o 06 (A Arte no Ciclo de Alfabetização).

Estaremos esperando vocês com muitas novidades.

Não falte! Você é peça fundamental para o sucesso deste programa.

Figura 3 – Memória de uma Professora participante da Formação**MEMORIAL DAS FORMAÇÕES DO PACTO BAHIA**

"A educação, portanto, é o maior e mais árduo problema que pode ser proposto aos homens."
"Educar é uma arte". (Immanuel Kant)

Meu nome é Elizete Novato Ribeiro Oliveira. Trabalho na Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição com uma turma de 16 alunos de 1º e 2º anos.

Particpei das formações do Pacto Bahia - 2015 e, achei que todos os temas trabalhados são importantíssimos para melhorar nossa prática em sala de aula. Estudamos as hipóteses de escrita pelas quais toda criança passa até alcançar a escrita convencional, etapas estas que não podem deixar de ser observadas pelo professor para que este não cometa danos irreparáveis no desenvolvimento da escrita da criança. São momentos que devem ser bem aproveitados pelo educador para que ele consiga levar a criança a evoluir no seu processo de aquisição da escrita.

Num segundo momento estudamos a Rotina Didática, atividade pela qual é possível organizar nosso trabalho de sala de aula e que é bastante incentivada pelos idealizadores do curso. Esta rotina preza um momento de leitura livre, leituras sem cobranças, que tem como objetivo proporcionar à criança um espaço para que ela tenha contato com livros, sem a pressão de um adulto, um momento em que ela possa folhear e ler mesmo que não saiba ler convencionalmente. É nesse momento que se trabalha leituras compartilhadas e outras formas de leituras, como também, atividades relacionadas à escrita dando um espaço para que a criança escrevam livremente para que possam ter avanços no seu processo de aquisição da escrita.

Particpei, ainda, dos estudos sobre os Gêneros Textuais, tema importantíssimo para quem pretende alfabetizar letrando, pois o trabalho com gêneros textuais em sala de aula permite à criança um encontro com o mundo dos textos que circulam na sociedade tornando-as conhecedoras do grande universo de textos e suas funções.

Fonte: acervo da pesquisa (2021).

1.5 Resgatando as memórias das redes de Experiências do PNAIC 2013-2016

As formações continuadas oferecidas pelo PNAIC de 2013 a 2016, possibilitaram ao docente fazer uma reflexão sobre suas ações passadas, de modo que pudessem planejar de forma reflexiva as suas ações futuras, refazendo e reformulando suas estratégias de ensino-aprendizagem. Esse procedimento ativo de refletir sobre a prática, assinalado pela ação-reflexão-ação na formação docente, favoreceu para o contínuo desenvolvimento deste profissional.

De acordo com o relato das docentes participantes das formações, registrados no Relatório Anual 2014, construído pela Coordenadora e Orientadora do PNAIC no município, é possível constatar que houve um comprometimento de todos os envolvidos no programa e que as formações proporcionaram às docentes uma mudança de atitude e prática em sala de aula. As docentes avaliaram os encontros como gratificantes e positivos para o desenvolvimento do seu trabalho. “*Os textos lidos e socializados oportunizaram várias reflexões sobre a importância de registrar, refletir, observar a prática de alfabetização e de avaliação do processo de ensino e aprendizagem*” (AMETISTA, 2014).

Uma experiência que me marcou e com certeza marcou os alunos também foi a simulação de uma feira, onde todos se envolveram, participaram, questionaram, comunicaram. Foi uma atividade bem lúdica e por ser assunto do interesse deles (sistema monetário), não houve dificuldade para atraí-los. Percebi que se eu tivesse dado duas ou três aulas expositivas sobre o mesmo assunto teria sido ainda melhor (TOPÁZIO, 2014).

A docente Ametista afirma:

Todos os temas proporcionaram o enriquecimento e a reflexão da minha prática e conseqüentemente o aprendizado dos meus alunos, mas destaco aqui o tema “Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização”. No dia em que estudamos este tema, um aluno de 11 anos apresentou alguns experimentos e fez um depoimento, enfatizando que o contato com livros, principalmente com a Revista Ciência Hoje, despertou-lhe a curiosidade e o desejo de fazer experiências. Esse depoimento e o questionamento “Como aprender Ciência?” Me fez refletir “Incentivo tanto meus alunos a ler textos literários, agora preciso incentivá-los a estudar textos científicos”. A partir dessa reflexão, realizei leitura deleite de algumas revistas “Ciências Hoje” acrescentando-as, no cantinho de leitura. Muitos alunos folhearam, um dos alunos do primeiro ano, levou uma das revistas para casa e no outro dia pediu para fazer a leitura deleite, realizando-a, com êxito. E relatou que realizara em casa uma experiência contida na revista (AMETISTA, 2014).

Outra docente destaca:

A seqüência com contos de literatura foi para contemplar o projeto de leitura desenvolvido na escola. Também para intensificar a prática de leitura,

oralidade e escrita, proporcionando aos alunos experiências com narrativas desse gênero, possibilitando uma reflexão de análise linguística. O trabalho na sala de aula constitui-se a partir dos conhecimentos prévios dos alunos (CITRINO, 2014).

Por outro lado, uma docente enfatiza:

Quando trabalhei com Ciências sobre os alimentos e falava sobre fungos, fiz com os alunos um relatório e uma análise sobre como era e como se dava o bolor. Através da análise eles puderam investigar, questionar, observar e isso foi muito proveitoso e de grande aprendizado para os alunos (TURMALINA, 2014).

Outra docente salienta:

Tendo em vista a vivência das crianças, a necessidade de alertá-las para a não destruição do meio ambiente e a importância das árvores, trabalhei com minha turma uma sequência de atividades que prezava a observação do ambiente nos arredores da escola e de suas casas, estudo de texto, observação de imagens, discussões, contato com árvores, atividade de escrita e oralidade e, por fim, o plantio de sementes pelas crianças.

Foram momentos agradáveis que proporcionaram a aquisição de conhecimentos e o aprimoramento dos conhecimentos já existentes. Percebi que o plantio da semente foi o que mais alegrou as crianças, pois, nunca tinham feito isso. A curiosidade para ver a sementinha que plantaram nascer perdura até hoje, pois as sementes ainda estão nascendo (ÁGUA-MARINHA, 2014).

As experiências mostraram o quanto as docentes foram empenhadas em desenvolver as atividades solicitadas durante as formações, as quais tinham por objetivo formar os profissionais da educação por meio de um novo modelo didático, no qual é possível trabalhar tanto a parte teórica quanto a prática, compartilhando experiências mediante o Seminário e dos estudos realizados durante o ano, com o apoio da Coordenadora e Orientadora do PNAIC.

Para muitas docentes foram oportunidades para trocar experiências, sair da solidão da sala de aula e poder compartilhar seu conhecimento com outras docentes alfabetizadoras. Durante os encontros, foram

apresentados dinâmicas, jogos pedagógicos, contação de histórias, confecção de jogos, dentre outros, além de momentos de estudo.

Adiante apresentamos uma sequência de atividades desenvolvidas nas formações e nas salas de aula pelas docentes.

Atividade 1: foi solicitado às docentes a leitura do caderno de formação e a sistematização por meio de um mapa conceitual.

Figura 4 – Mapa Conceitual



Fonte: acervo da pesquisa (2021).

Atividade 2: como atividade do para casa, foi solicitado às docentes a escrita da memória de infância.

Figura 5 – Memória 1 e 2

(continua)

PARA CASA

Produção escrita (individual) das lembranças de infância.

- Imagine que você tenha sido convidado a apresentar um texto sobre a sua infância para ser publicado em um jornal local. O jornal está fazendo uma divulgação das lembranças de infância das(os) professoras(es), alfabetizadoras(es). Elabore o texto, a partir das seguintes questões: Que criança fui e que infância vivenciei? Como a escola me transformou em aluno.

Lembranças da minha infância

*Tive uma infância feliz
 Não tenho do que reclamar
 Tive muitos colegas e amigos
 Para muitas brincadeiras compartilhar.*

*Brunqui de amarelinha
 Galo, bola de gude e casinha
 Boneca, pega-pega, cantiga de roda
 Perna de pau e arcaezinha.*

*A diversão não para por aí
 Tive muito lombo de rio,
 Pesqui, jogei futebol
 Brinquei de prender encendi, peteca,
 Labra cega e canocal.*

*Foi 7 anos os livros conheci
 Ingressi-me na escola
 Lá muita coisa aprendi
 Estudando era uma festa
 Porque então aprender
 A professora era laiga
 Mas sabia ensinar.*

*Boa Aluna me tornei
 Mas não deixei de lado a diversão
 Até os 10 anos fiz muitas brincadeiras
 Porém, estudava com muita dedicação.*

Atividade 3: durante o estudo do caderno de gênero textual, foi solicitado que as docentes trabalhassem com os alunos, uma sequência de atividades com os gêneros bilhete, convite, receitas e música.

(conclusão)

PARA CASA

Produção escrita (individual) das lembranças de infância.

- Imagine que você tenha sido convidado a apresentar um texto sobre a sua infância para ser publicado em um jornal local. O jornal está fazendo uma divulgação das lembranças de infância das(os) professoras(es) alfabetizadoras(es). Elabore o texto, a partir das seguintes questões: Que criança fui e que infância vivenciei? Como a escola me transformou em aluno.

Lembranças de minha infância

Nasci em uma família onde meus pais não tinham estudo, dedicaram-se ao trabalho na agricultura da qual tiravam o nosso sustento com muita dificuldade. Meu pai era muito rígido com a nossa educação e transmissão de valores.

A vida era muito difícil, eu e meus irmãos não tínhamos tempo de brincar, como os criangas de hoje, não tínhamos brinquedos e quem do a gente brincava um pouquinho era somente aos domingos e utilizávamos o que tinha no quintal.

Nesta época, quando chegava a noite, nosso pai já escalava e que cada um faria no dia seguinte. Quando voltava da escola, os que estudavam pela manhã ou antes de ir para escola, os que estudavam à tarde.

Na escola a gente também não brincava, os professores só se preocupavam com conteúdos e métodos tradicionais, o único tempinho que tinha era o recreio e me lembro muito bem que eu gostava de ficar sentadinha num cantinho olhando os colegas brincarem, mais mesmo assim reconheço que aprendi muito e graças a Deus a escola e incentivo de meu pai, sou o que sou hoje.

Fonte: acervo da pesquisa (2021).

Figura 6 – Gênero Bilhete (esquerda) Gênero Convite (direita)

Quando se recuperou dos sustos que levou na cidade, a Bruxa voltou para casa e deixou um **Bilhete** para as crianças.



BILHETE

Menina das Albas grandes
é muito esperta e raposa,
se apaixonou por peão
abim que deixou a boneca
deixa tudo sem chapéu e
bruxa sem varinha e
Cadeira.

Atenciosamente: Maloca.

Ao chegar na floresta, a Bruxa ficou tão feliz que resolveu abrir uma escola para todos que moravam ali. Para isso fez os convites que logo foram distribuídos pelo Morcego.

CONVITE

Tem a honra de convidar los
para a horronda inauguração
da Escola do Terror, que acontecerá
na próxima sexta-feira 13, de
lua cheia, a meia noite, aqui
do de um coquetel,
regado ao sangue
de morcego e asas de la
ratas.




Matricule-se já e tome
um "ber" aterrorizante e
maléfico!

Assinado: Hildergada
Espinhenta das Cruzes Tortas
Chulizentas da Silva.

Fonte: acervo da pesquisa (2021).

Figura 7 – Gênero Receita (esquerda) Gênero Receita Médica (direita)

Para afastar as coisas ruins que havia na cidade, a Bruxa preparou uma receita



RECEITA

Ingredientes	Modo de fazer
1- GALINHA PRETA	COSTURA A BOCA DO
2- VELA PRETA	SAPÓ, MATA A GALI-
3- 1 LITRO DE CACHACA	NHA. TIRA O SANGUE
4- FAROFA	DESDETA EM CIMA DO
5- CIGARRO	SAPÓ, LEVA A UMA
6- SAPO	ESTRADA. É
7- SANGUE DE GALINHA	ENLOQUE TODAS OS
8- RARO DE LACARTIXA	INGREDIENTES EM
9- PELO DE GATO	UM MONTINHO BEM
10- TEIA DE ARANHA.	NO MEIO DA ENROL-
	ZILHADA, E ESPERA
	O FEITIÇO FAZER
	EFEITO.

Ao ver tanta coisa ruim, tanta poluição na cidade, a Bruxa ficou doente. O doutor passou a seguinte receita médica para dona Bruxa:

Receita Médica

Do Sr. Doutor: Prescritor Paulo Queres Curupira

Paciente: Aldequanda Espinhento das Bruzas

Endereço: Gravata, Maquiavelica dos macos

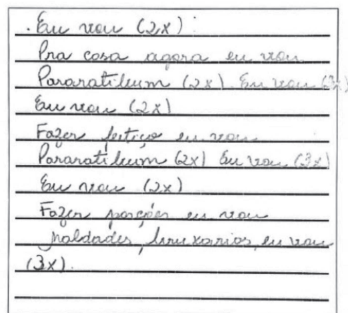
Medicamentos: ① Memória (para a mente)
 ② Botiquinhos e pituquinhos (190 estômago)
 ③ Musquitura (para relaxamento)
 ④ fricultura (para os ferimentos)

Uso:
 ① 30 gotinha a noite
 ② 1 colher no almoço e outra na fruta
 ③ 4 comprimido de 8/8 hs.
 ④ Toda as vezes que lencar um tombo fricultura nela.

Fonte: acervo da pesquisa (2021).

Figura 8 – Gênero Música

Ao retornar para casa, a Bruxa ficou muito contente. Voando em sua vassoura ela seguia cantando a seguinte Música:



Fonte: acervo da pesquisa (2021).

Atividade 4: durante os estudos relacionados às formações do caderno de jogos matemáticos, as docentes desenvolveram, em grupos, alguns jogos.

Figura 9 – Atividades com jogos matemáticos



Fonte: acervo da pesquisa(2021).

Cada encontro era iniciado com a leitura de um livro do cantinho da leitura e cada participante ganhava um mimo.

Figura 10 – Mimos e cantinho da Leitura



Fonte: acervo da pesquisa (2021).

Ficou explícito que houve um comprometimento de todos os envolvidos no programa, o que ficou evidenciado nas socializações das experiências, nos depoimentos, nas visitas às escolas e nas respostas ao questionário. As atividades e temas desenvolvidos no curso proporcionaram ao professor uma mudança de atitude e prática em sala de aula.

1.6 O PNAIC e os Resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)

As diretrizes gerais do PNAIC previam a execução de avaliações externas em larga escala, visando ao acompanhamento dos resultados relacionados à aprendizagem dos alunos ao término do Ciclo de Alfabetização. Isso pode ser constatado no Art. 1º, inciso II, da Portaria nº 867, que definiu a “[...] realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), para os concluintes do 3º Ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2012, p. 22).

Neste sentido, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)³ foi aplicada nas três edições (nos anos de 2013, 2014 e 2016) aos alunos concluintes do 3º Ano do Ensino Fundamental. A edição de 2013 ficou caracterizada como uma aplicação-piloto da avaliação, cujos testes de leitura, de escrita e de matemática foram aplicados em um único dia. Para tanto, nessa primeira edição, em cada turma, os alunos foram organizados de modo que metade da turma respondesse ao teste de leitura e a outra metade ao teste de Matemática. Os itens de produção escrita foram aplicados para a turma toda. É relevante destacar que não houve critério específico para escolha de qual aluno responderia ao teste de leitura ou de matemática. A escolha aconteceu aleatoriamente. Os testes das edições da ANA, em 2014 e 2016, foram aplicados em dois dias consecutivos, e todos os alunos responderam aos testes de leitura e escrita e matemática, respectivamente, no primeiro e segundo dia.

Os resultados dos testes de aprendizagem em Leitura são apresentados em uma Escala de Proficiência⁴ (Tabela 2, a seguir), composta por quatro níveis progressivos e cumulativos, da menor para maior proficiência. Na Tabela 2, registra-se a distribuição percentual dos alunos do 3º Ano do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal.

³ A ANA foi instituída em 2013 e realizada em 2013, 2014 e 2016. Nos propusemos a analisar os resultados somente dos anos de 2013 e 2016, edições da avaliação em larga escala realizadas no contexto brasileiro pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) devido à relação que foi estabelecida com o PNAIC.

⁴ É a capacidade para realizar algo, dominar certo assunto e ter aptidão em determinada área do conhecimento

O nível 1 apresenta-se como nível elementar e o Nível 4 como o mais elevado da escala, conforme representação do resultado do município de Cordeiros-Bahia, que segue:

Tabela 2 – Resultado da Rede Pública
Municipal dos anos de 2013 e 2016 em leitura

Resultados gerais					
Distribuição dos alunos por nível de proficiência em leitura					
Ano	Agregação	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
2013	Cordeiros	11.50 %	28.79 %	43.28 %	16.43 %
2016	Cordeiros	16.48%	32.00%	38.84%	12.68%

Fonte: elaborado pelas autoras (2021).

Na Tabela 2 é possível constatar que menos da metade dos alunos dessa faixa etária, 40,29%, em 2013, apresentavam conhecimentos insuficientes de leitura (nível 1 e 2). Já em 2016, essa porcentagem subiu, ou seja, houve um pequeno aumento 8,19 em comparação ao resultado de 2013. A porcentagem restante, 51,52% de alunos capazes de ler e interpretar um texto de forma suficiente, em 2016, divide-se em 38,84% deles enquadrados no patamar adequado e, como dito, apenas 12,68% no patamar desejável. O que chama atenção é a queda de quase 4,44% no nível 3 e 3,75% no nível 4 em relação à avaliação realizada na edição de 2016 em comparação à edição de 2013. Possivelmente, outros fatores e variáveis podem ter influenciado nos resultados, os quais justificam essa queda, como, por exemplo, o fato da fragmentação da formação do PNAIC nos anos de 2015 e 2016, pois a carga horária destinada à formação de Língua Portuguesa foi diminuída e organizada na grade de formação juntamente à formação em Matemática, Ciências Humanas e da Natureza.

Ademais, os resultados dos testes de aprendizagem em escrita são apresentados em uma Escala de Proficiência (Tabela 3, a seguir), composta por quatro níveis, em 2013 e, em 2016, 5 níveis, que no geral, pressupõe a progressão da aprendizagem de um nível para outro. O nível 1 apresenta-se como nível elementar e o nível 5 como o mais elevado da escala. No entanto, é relevante evidenciar que o processo de aquisição da

escrita não ocorre em etapas lineares. A Tabela 3 registra a distribuição percentual dos alunos do 3º Ano do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Cordeiros.

Tabela 3 – Resultado da Rede Pública Municipal dos anos de 2013 e 2016 em escrita

Distribuição dos alunos por nível de proficiência em escrita						
Ano	Agregação	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
2013	Cordeiros	20.29 %	36.75 %	18.94 %	24.01 %	--
2016	Cordeiros	8.64%	6.54%	3.35%	70.79%	10.68%

Fonte: elaborado pelas autoras (2021).

O cenário do município de Cordeiros apresenta números relativamente melhores em 2016 em comparação aos dados apresentados em 2013. Em 2013, mais da metade dos alunos dessa faixa etária, 57,04%, possui conhecimentos incipientes de escrita (nível 1 e 2). Já os números apresentados em 2016, no nível 1, são muito melhores em comparação ao ano de 2013, também, os níveis 2 e 3 de 2016 tiveram a menor porcentagem observada, representada por 9,89%, um número baixo de alunos com problemas ou déficits de aprendizagem na escrita, em que houve uma melhoria muito grande em comparação aos dados de 2013.

Os índices da edição 2016, comparados à primeira edição, em 2013, revelaram avanços significativos nos resultados da avaliação, na qual 70,79% dos estudantes atingiram o nível 4, com aumento de mais de 46,78% em relação ao mesmo nível na edição anterior, ou seja, que terminam o 3º Ano do Ensino Fundamental com boa aprendizagem e no nível 5 com 10,68% de alunos no nível mais elevado. Nos níveis 4 e 5, o percentual foi de 81,47%, em que mais da metade dos alunos possuíam condições melhores e mais avançadas em relação à aprendizagem dos conteúdos propostos para o final do Ciclo de Alfabetização, ou seja, no 3º Ano do Ensino Fundamental.

Esse salto pode ser justificado, principalmente, pela qualidade da formação recebida pelos professores na participação da formação do PNAIC no município. Pode-se dizer, então, que a mudança de postura

do professor na prática em sala de aula, dos estudos e reflexões sobre a garantia dos direitos de aprendizagem dos alunos, e com a utilização de metodologias diferenciadas para o ensino da Escrita no Ciclo de Alfabetização, em razão dos encontros formativos propiciados pelo PNAIC, repercutiram na melhoria da aprendizagem dos estudantes, conseqüentemente, nos resultados da ANA 2016.

Também houve uma avaliação com relação ao desempenho em matemática, abrangendo a capacidade dos alunos de realizar contas básicas de soma e subtração.

Tabela 4 – Resultado da Rede Pública
Municipal dos anos de 2013 e 2016 em matemática

Distribuição dos alunos por nível de proficiência em matemática					
ANO	Agregação	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
2013	Cordeiros	19.22 %	37.48 %	13.63 %	29.67 %
2016	Cordeiros	12.94%	38.27%	15.24%	33.54%

Fonte: elaborado pelas autoras (2021).

O resultado em âmbito municipal mostra variação da porcentagem de cada nível em comparação à primeira edição da ANA, em 2013, e a última, em 2016. O nível 1 baixou a porcentagem (6,28%), contudo, é importante destacar que ainda é uma porcentagem significativa dos estudantes cordeirenses que chegam ao final do Ciclo de Alfabetização com aprendizagem elementar. Chama atenção a porcentagem dos estudantes que se encontram no nível 4, 33,54%, ou seja, concluindo o ciclo com uma aprendizagem sólida em relação aos conteúdos matemáticos.

É importante referir que anteriormente à ANA, a avaliação do ciclo de alfabetização era realizada pela Provinha Brasil, aplicada às crianças que estavam matriculadas no 2º Ano do Ensino Fundamental. Os resultados eram concedidos diretamente aos alfabetizadores e gestores da escola, cuja finalidade era pedagógica e não classificatória, como as demais avaliações em larga escala realizadas pelo SAEB.

A seguir, na Tabela 5, são apresentados os resultados do IDEB, do município de Cordeiros nos anos de 2011, 2013, 2015 e 2017, para observar se houve avanços ou não na qualidade do ensino ofertado na rede municipal, em função do PNAIC.

Tabela 5 – IDEB no Ensino Fundamental Anos Iniciais (2011 a 2017)

IDEB 2011		IDEB 2013		IDEB 2015		IDEB 2017	
IDEB observado	Meta prevista	IDEB observado	Meta prevista	IDEB observado	Meta prevista	IDEB observado	Meta prevista
4,8	3,5	5,5	3,8	5,2	4,1	6,3	4,4

Fonte: IDEB/ MEC (2022)

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do município de Cordeiros teve uma melhora gradual e significativa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como demonstrado na tabela. Nos Anos Iniciais, passou de 4,8, em 2011, para 5,5, em 2013, ano em que se iniciou a formação do PNAIC e já superando a meta projetada que era 3,8. A meta prevista para o ano de 2017 era de 4,4 pontos, mas a média obtida pela rede municipal foi de 6,3, ultrapassando assim, a meta estabelecida. Por um lado, vale destacar que em comparativo com o ano de 2011, o índice municipal subiu 1,5 pontos.

Levando em consideração a formação continuada realizada pelo PNAIC e os resultados da ANA, é possível indicar que há indícios de que a formação dos professores alfabetizadores pode ter sido uma das variáveis que contribuíram para o alcance dos resultados da ANA e do IDEB no município de Cordeiros, pois, como afirma Imbernón (2013, p. 505), “[...] a formação de professores influencia e sofre influência do contexto no qual se dá, e essa influência condiciona os resultados que podem ser obtidos”.

CAPÍTULO 2

CONSIDERAÇÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Para compreender essa função de “complementação” que esses dois conceitos exercem entre si, tomemos as palavras de Soares (2000): “a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna alfabetizada – e que passa a fazer uso de leitura e de escrita – que se torna letrada” (2010, p. 36). Para poder ler e escrever convencionalmente a criança necessita adotar elementos relacionados ao domínio do código, das segmentações em palavras e frases além das correspondências de som-letra e as regras básicas da ortografia, também o uso das letras maiúsculas e minúsculas, isso é uma cobrança de muitos docentes com a sua turma. Ferreiro (2003, p. 27) defende que “a correção ortográfica não pode ser exigida nas primeiras etapas da alfabetização, com risco de se distorcer o processo desde o início”, o que se sabe é que, o desenvolvimento da escrita vem sendo objeto de estudo nas últimas décadas, sendo privilegiado nas pesquisas as particularidades de cada faceta da aprendizagem, várias mudanças conceituais e metodológicas ocorreram em torno de tantas análises, porém a meta sempre foi a aprendizagem do aluno, foram inúmeros discursos para se chegar ao sistema alfabético e ortográfico da escrita.

De acordo com as reflexões de Soares, existem várias facetas:

a faceta fônica, que envolve o desenvolvimento da consciência fonológica, [...] forma gráfica da escrita; a faceta da leitura fluente, que exige o reconhecimento holístico de palavras e sentenças; a faceta da leitura compreensiva, que supõe [...] desenvolvimento de habilidades como interpretação[...] a faceta da identificação e [...]das diferentes funções da escrita (SOARES, 2004, p. 99).

Para a autora, “cada uma dessas facetas exige metodologia de ensino específica, de acordo com sua natureza”, sendo algumas ensinadas de forma mais direta no caso da alfabetização, outras de forma indireta no caso do letramento, e essa forma de dar mais privilégio uma do que a outra, acaba transformando a metodologia tradicional, com alunos copistas. A autora ainda complementa:

[...] os conhecimentos que atualmente esclarecem tanto os processos de aprendizagem quanto os objetos da aprendizagem da língua escrita, e as relações entre aqueles e estes, evidenciam que privilegiar uma ou algumas facetas, subestimando ou ignorando outras, é um equívoco, um descaminho no ensino e na aprendizagem da língua escrita, mesmo em sua etapa inicial (SOARES, 2004, p. 100).

Soares, em suas pesquisas, defende sempre que Alfabetização e Letramento são duas ações que caminham juntas. Essa ideia “tradicional” de alfabetização, representada nos métodos analíticos ou sintéticos, fez-se os dois processos independentes, a alfabetização que antecede o letramento, enquanto na visão atual, a alfabetização não antecede o letramento, os dois processos são coexistentes. É preciso reconhecer a possibilidade e necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos” (SOARES, 2003. p. 15). Sendo assim, o trabalho do docente com as práticas de leitura e escrita ao mesmo tempo, mostra que nenhuma das facetas está sendo privilegiada e o docente não corre o risco de voltar às

práticas antigas de alfabetização. A prática de Alfabetização e Letramento não é tão fácil para uma criança, muitas vezes, a escola não percebe a complexidade desse processo e das dificuldades que um aprendiz enfrenta para aprender a leitura e a escrita, muitos dos docentes ainda enfrentam desafios em ensinar uma criança a ler e escrever, que muitas vezes o saber ensinar, as várias teorias estudadas não é o bastante, vai além do estar na sala de aula. São inúmeros os problemas que algumas crianças enfrentam até chegar ao espaço escola, contudo em se tratando de “alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando, pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, é, sem dúvida, o caminho para a superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização” (SOARES, 2004, p. 100). No entanto, a criança precisa entender que a alfabetização não é um processo aprimorado em perceber e memorizar, e, para compreender a leitura e a escrita a criança carece produzir um conhecimento de natureza conceitual, necessita compreender não só o que a escrita representa, mas ir além, é necessário compreender de que maneira ela representa graficamente a linguagem. Para essa compreensão, várias técnicas precisam ser adotadas pelos docentes, dentre elas apresentar às crianças o mundo da leitura e da escrita através dos mais variados tipos de textos e gêneros tanto da leitura quanto da escrita, cabendo à escola a função de viabilizar o acesso ao universo dos textos que circulam na sociedade, para que o aluno aprenda a produzi-lo e interpretá-lo. Porém, as instituições de ensino nem sempre disponibilizam de biblioteca onde o aluno possa degustar de vários tipos de livros e textos, desenvolvendo o gosto pela leitura e saindo da condição de não alfabetizado e iletrado. Se na escola em que estuda e na comunidade em que convive, não tiver essa disponibilidade de várias práticas de leitura e a língua falada não segue as normas cultas, aprender a ler, para uma criança, está equiparado às mesmas dificuldades de aprendizagem de uma língua estrangeira.

As práticas de Letramento representam atividades essenciais a qualquer área do conhecimento. Ela está ligada ao sucesso de todos, permitindo a interação em um mundo que evolui a cada momento, a cada segundo. Assim,

[...] o gosto pela leitura é um hábito que se consolida a partir da prática cotidiana, devendo, portanto, ser estimulado desde a infância, até tornar-se uma necessidade. Muitos afirmam que os pais são os principais responsáveis pelo incentivo à leitura e que um bom leitor se faz, fundamentalmente, em casa (AMORIM, 2008, p. 11).

Como sabemos, a prática de Letramento e outros usos da língua precisam ser ensinados, pois, ela não acontece como na fala em que se aprende naturalmente, por isso, cabe à escola o ato de ensinar, sendo os pais os responsáveis pelo incentivo. Os problemas gerados pela falta de prática da leitura começam bem cedo, no início da escolarização, uma vez que as práticas são adquiridas, são ensinadas e se o professor não fizer uso dessa prática de leitura, não saberá ensinar aos seus alunos a adquiri-lo. “Embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis” (Soares 2004, p. 97). A autora complementa que “a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja: em um contexto de letramento”. A autora nos fala que essa nova concepção de alfabetização mostra que as crianças, além de aprenderem sobre as letras, também aprendem sobre diversos usos e formas das línguas existentes no mundo, em que a escrita é um meio essencial de comunicação. É preciso ensinar às crianças as práticas sociais de leitura e escrita, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental. O termo letramento tem sido objeto de confusão. Para uma pessoa ser alfabetizada e letrada é necessário saber muito mais do que ditar uma carta. Segundo Soares (2000, p. 39),

um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, é aquele que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente as demandas sociais de leitura e escrita.

Para que o estudante se torne uma pessoa letrada é preciso dar a ele condições, e sendo o professor o mediador do conhecimento, cabe a ele assumir esse papel de incentivar os alunos na leitura, oferecendo as condições necessárias para cada um e a escola, enquanto instituição comprometida com a democratização social e cultural do conhecimento, tem a função de garantir os saberes necessários para o exercício da cidadania (MELO; MAGALHÃES, 2013). O educador não deve negar esse direito aos seus educandos, pois muitos familiares não têm o conhecimento necessário para ajudar aos seus filhos a avançarem em seus saberes, ou não têm o conhecimento da importância das práticas sociais para o desenvolvimento das crianças. Não há dúvidas de que a leitura traz grandes benefícios ao ser humano: quem lê adquire conhecimentos e passa a ver o mundo de outra forma, sentindo-se mais humano (DORNELES, 2012). Sendo assim, uma pessoa letrada e alfabetizada tem mais condições de ter sucesso profissional e de participar mais ativamente da vida em sociedade.

Sendo assim, Soares afirma que:

Um alfabetizador precisa conhecer os diferentes componentes do processo de alfabetização e do processo de letramento. Conhecer esses processos exige conhecer, por exemplo, as práticas e os usos sociais da língua escrita, os fundamentos do nosso sistema de escrita, as relações fonema/grafema que regem o nosso sistema alfabético, as convenções ortográficas [...] exige ainda a apropriação dos conceitos de texto, de gêneros textuais [...] Mas além de conhecer o objeto da aprendizagem, seus componentes linguísticos, sociais, culturais, o alfabetizador precisa também saber como é que a criança se apropria desse objeto, ter uma resposta para a pergunta: “como é que se aprende a ler e a escrever? A ler e produzir textos de diferentes gêneros”? Isso significa conhecer o processo de compreensão e produção de texto escrito, o processo de construção de sentido para um texto, o processo de desenvolvimento da fluência na leitura, o processo de aquisição e desenvolvimento de vocabulário, de que dependem a compreensão e a construção de sentido... O alfabetizador tem de conhecer o objeto da aprendizagem e também o processo pelo qual se aprende esse objeto – a língua escrita [...] (SOARES, 2005, p. 14).

Indo de encontro às reflexões de Soares, percebe-se que muitos docentes que estão em salas de alfabetização ainda não têm a resposta para a pergunta “como é que se aprende a ler e a escrever?” Esse problema é o que mostra através dos suscetíveis resultados obtidos através das avaliações internas e externas a respeito da aprendizagem da língua escrita, com reflexos preocupantes ao longo do Ensino Fundamental, onde temos salas de alfabetização sendo ocupadas por professores sem o devido preparo para tal função. Diante disso, vê-se a necessidade de rever os perfis de cada professor e os métodos de ensino que mais são aplicados em salas de aula, que talvez seja relevante filtrar os que mais denominam letramento, essas facetas com a imersão da criança na cultura escrita, a interação com diferentes gêneros da escrita e também rever o que mais predomina na alfabetização, tipo: identificação das relações fonema- grafema, habilidades da língua escrita como decodificação e codificação, e outros.

Em meio a isso,

é preciso reconhecer a possibilidade e necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos, o que implica reconhecer as muitas facetas de um e outro e, conseqüentemente, a diversidade de métodos e procedimentos para ensino de um e de outro (SOARES, 2003, p.15).

Nessa fala de Soares, o docente precisa promover a conciliação entre alfabetização e letramento, sem perder as especificidades em cada uma delas. As autoras Biavati e Souza trazem a importância de uma “aproximação entre os valores escolares e os sociais, corre-se o risco de haver uma distância cada vez maior entre o que se propõe e o que se pratica nas instituições educacionais” (BIAVATI; SOUZA, 2016, p. 55), e complementa que “não se pode tomar o letramento somente como a experiência trazida das práticas sociais: deve-se considerar o letramento como um projeto educacional e social” (BIAVATI; SOUZA, 2016, p. 55). Interessante a fala, pois nos faz refletir a que tipo de aluno

estamos e queremos formar, se é só para tirar boas notas na escola, se é um cidadão pronto para enfrentar a sociedade e os demais desafios que o mundo atual oferece. Em meio a tantas reflexões, contribuições de pesquisadores, de nada vale se aqueles que estão diretamente no chão da sala de aula, não se prepararem, pois sabemos que o momento é de muitas mudanças e para que esse processo ocorra, de fato, na sala de aula, o docente precisa se qualificar, participar de formações continuadas, aplicar a teoria e a prática, pois só a graduação que ele fez anteriormente não é capaz de transmitir para o seu aluno, que hoje se depara com um mundo diferente, mais moderno, avançado em muitas ferramentas de tecnologia. Essa ação que abrange o docente no ato de ensinar, constrói saberes necessários, específicos e consolida o ato pedagógico. Portanto, o que o docente ensinava aos seus alunos sobre a alfabetização, atualmente pode ser feito mediante o uso de outras ferramentas, pelas quais o aluno se interessa mais. Daí a importância de o docente estar se qualificando para um mundo mais avançado.

2.1 DOCÊNCIA ALFABETIZADORA: UM CONCEITO EM CONSTRUÇÃO

A docência é um espaço de mediação entre o já conhecido e o porvir, passagem de um estado cada vez menor passivo para um estado sempre mais ativo de dialogia institucional
Souza e Mold (2016. p. 129).

Neste capítulo, objetivamos construir um diálogo acerca da docência. É interessante compreendermos que nenhum docente nasce docente, a docência não acontece de uma hora para outra, de forma aleatória. Em muitos depoimentos de professores, o desejo e a escolha pela docência se iniciaram quando ainda eram pequenos, em função da dedicação e do carinho do professor para com o aluno. A criança cresce com esse desejo e foca seus estudos e pensamento na profissão desejada para o futuro. Para outros, o desejo surge quando já estão no final do 3º ano e têm aqueles que são obrigados a encararem por falta de oportunidades, sendo a docência a mais acessível, para muitos, a docência

decorre de vários anseios. Tardif (2002, p. 43) traz à tona a ideia de que “nenhum saber é por si mesmo formador”. Embora o professor tenha o dever e a necessidade de se apropriar de conceitos e conhecimentos necessários à docência. O autor evidencia que “[...] saber alguma coisa não é mais suficiente, é preciso saber ensinar” (TARDIF, 2002, p. 43-44). Muitos docentes por mais que conheçam os conteúdos trabalhados em cada ano de escolaridade, muitas vezes tem dificuldades de transmiti-los aos seus alunos. Sobre o “saber ensinar”, Tardif fala que é esse saber pedagógico que alguns docentes ainda não adquiriram, que muitos conseguem com o fazer sempre, com a experiência no dia a dia.

Assim, vai surgindo cada vez mais a necessidade da formação continuada, os cursos aos quais contribuem muito para a docência, um espaço onde está localizado docentes iniciantes, outros que já tenham anos de experiências e que possam compartilhar com os demais os saberes docentes já adquiridos e posto em prática, sabemos que a faculdade não é capaz de ofertar todos os saberes específicos e necessários. Souza e Modl (2016) defendem que:

a docência, tomada como objeto de discurso, é produto de alteridades e está em sucessivas e contínuas reformulações, daí a necessidade de se (re) tematizá-la nas agendas de formação inicial e continuada, bem como em eventos que focalizem a formação de professores (SOUZA; MODL, 2016, p. 12).

Como afirmam as autoras, os docentes têm a necessidade de estar em constante formação, principalmente o alfabetizador, visto que é na sala de aula do alfabetizador que se encontra a dificuldade maior do docente, “alfabetizar”. Para muitos, que estão fora da educação, a ação de alfabetizar é fácil, contudo, na verdade, não basta só aprender a ler e escrever, é preciso alfabetizar letrando. De acordo com as reflexões de Soares (1998), ensinar o Sistema de Escrita Alfabética, permite que os aprendizes vivam práticas de leitura e de produção de textos, por meio das quais vão incorporando aqueles conhecimentos sobre a língua escrita.

“A docência carrega necessariamente um peso de normatividade, e igualmente outras coisas que se precisa conhecer: Saberes, técnicas, objetivos, um objeto, resultados, um processo” (LESSARD; TARDIF, 2009, p. 37). Assim, percebemos que o docente precisa antes de mais nada estar aberto para mudanças que surgirão no decorrer da sua carreira profissional e ele necessita acompanhar na mesma velocidade que forem surgindo. “O saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc...” (TARDIF, 2002, p. 64). O autor nos leva à reflexão do ponto de encontro dos saberes nas variadas fontes, em vários lugares e cita entre eles o espaço de formação, comunga-se assim que, os cursos de formações continuada são de suma importância e têm ajudado muito, principalmente os docentes que na área da educação estão mais acessíveis, pois se adapta dentro da própria rede de ensino e se encaixam na carga horária do profissional.

Segundo a Lei 9.394/1996, artigo 64, todo profissional em educação deveria ter a experiência docente em sua formação:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação, a critério de instituição de ensino garantida nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996 *apud* CRUZ; CASTRO; LIMA, 2009, p. 20).

Com os avanços tecnológicos e sua evolução muito rápida, as dúvidas nas salas de aula são constantes, a cada dia um novo desafio, um novo saber, assim, a formação continuada faz com que os docentes sejam direcionados à reflexividade do seu trabalho, ao confronto entre a teoria e a prática, que refletem o conhecimento decorrente desse processo. Com a autoanálise e a reflexão sobre as experiências, os docentes atribuem sentido às práticas vivenciadas no chão da sala. “No Brasil não faltam programas de formação de professores alfabetizadores. O problema é que cada um

apresenta uma abordagem teórica diferente sobre como se aprende a ler e a escrever, o que também determina modos diferentes de ensinar.” (MOURA; ZEN, 2020, p. 720). As autoras seguem dialogando que “os professores passam então a incorporar em suas práticas pedagógicas uma série de atividades e procedimentos sem a devida reflexão sobre os fundamentos epistemológicos que ancoram cada uma das propostas”. E assim, a formação continuada vai tomando espaço nas redes de ensino de uma forma que mesmo sendo cada uma com uma abordagem teórica diferente do como se aprende e do como se ensina, ainda faz uma diferença bastante significativa e necessária, sobretudo por ela proporcionar reflexão sobre a prática. Nesse encontro com os colegas docentes, surge a troca de experiências, por conseguinte as mudanças de pensamentos, da postura que provoca transformações significativas e prazerosas na ação dos sujeitos.

As mudanças de práticas educativas acontecem de forma mais natural quando são adquiridas mediante formações continuadas. Essa, por si, é tão necessária hoje, pois é pela formação continuada que os avanços na educação estão acontecendo. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação N° 9.394/1996, no Art. 61, há alguns critérios para formação do educador:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996, *on-line*).

A lei explicita que para a formação docente só a conclusão de um curso superior não é o suficiente, reivindicando, portanto, que os docentes busquem por um crescimento constante da formação inicial, aperfeiçoando-se em termos de visão de mundo, teórico-prático e na

cultura geral. Tardif (2002, p. 137, grifos do autor) nos propõe pensar que “os saberes oriundos das ciências da educação e das instituições de formação de professores não podem fornecer às docentes respostas precisas sobre o ‘como fazer’”. A resposta a isso vai surgindo com as experiências diárias, com cada turma em sua particularidade, na heterogeneidade, na relação com o outro.

O trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc. (LESSARD; TARDIF, 2009, p. 38).

Essa interação que os autores falam, fazem com que o docente se torne mais seguro, confiante e humano, pois o profissional que interage com o outro cresce em saberes e experiências. Sendo assim, é na formação continuada, na troca de experiências, na discussão com o outro, que os docentes irão tomar consciência das dificuldades, aprender juntos a enfrentá-las e avançar em seus saberes. No dia a dia da sala de aula o inesperado, o desconhecido sempre surgem, além desses desafios, outros surgirão e é dando conta de superá-los que emergem os saberes da docência. São esses desafios diários os responsáveis pelo crescimento pessoal, profissional de cada docente, visto que é no enfrentamento com a realidade, nas experiências partilhadas que os saberes acontecem.

É por meio da formação continuada que os docentes ampliam o seu grau de conhecimento, de modo que produzam um novo direcionamento oriundo das reflexões a respeito da prática docente. A cada dia, surge a necessidade de inovar e a sala de aula é lugar onde existem as expectativas de todos para alcançar as mudanças que vão surgindo.

Para Tardif:

[...] os saberes do professor dependem intimamente das condições sociais e históricas nas quais ele exerce seu ofício, e mais concretamente das condições que estruturam seu próprio trabalho num lugar social determinado. Nesse sentido, para nós, a questão

dos saberes está intimamente ligada à questão do trabalho docente no ambiente escolar, à sua organização, à sua diferenciação, à sua especialização, aos condicionantes objetivos e subjetivos com os quais os professores têm que lidar, etc. Ela também está ligada a todo o contexto social no qual a profissão docente está inserida e que determina, de diversas maneiras, os saberes exigidos e adquiridos no exercício da profissão. (TARDIF, 2002, p. 217).

Tardif (2002) nos remete que “os saberes do professor dependem intimamente das condições sociais e históricas”, sendo um profissional dedicado ele irá se envolver, conhecer de fato o seu aluno, a sua história, a história da sua família, o ambiente em que vive e como vive, mesmo estando em uma instituição de condições precárias, nada disso terá como impedimento para que ele se envolva, esses desafios fazem a diferença na atitude de cada um. Conhecer de fato a história de cada aluno é o diferencial para o docente buscar meios e ajuda para exercer com sucesso o seu ofício.

2.2 Prática de docência alfabetizadora

Ser educador não é tarefa fácil, como muitos pensam e dizem, não é somente transmitir conhecimento, ensinar conteúdos, vai além da dimensão do ensinar.

É necessário compreender as relações interpessoais que, muitas vezes, ficam ocultas dentro de um contexto escolar, o que implica em mergulhar na própria história e se envolver na história do aluno, o que está permeado por diversas responsabilidades. Ser professor, nesta circunstância, consiste em formar o aluno, o educando, no intuito de prepará-lo para viver na sociedade das mudanças e incertezas, e para ser capaz de enfrentar desafios (MENDES, 2005, p. 22). Nesse cenário da prática docente, não podemos esquecer que em meio a tantos docentes que estão sempre dispostos a mudanças, buscando sempre por novos conhecimentos, reconhecendo as suas dificuldades, suas fraquezas, existem aqueles resistindo ao novo, ao descoberto, vivendo ainda no tradicionalismo, mesmo diante da concretização do curso superior e da

especialização na área da educação. Em muitos casos, o novo assusta e dá trabalho, por isso, nem todos estão dispostos a mudanças.

Segundo Souza e Modl (2016),

na docência, o sujeito idealizado deve dar lugar ao sujeito ideologizado pela interação social, que refuta, concorda, se apropria e transgride status quo de domínio comum. A docência sempre foi compreendida como parte prática da formação profissional de professores, sendo, muitas vezes, relegada à dimensão epistemológica e política desse componente” (SOUZA; MODL, 2016, p. 129).

As autoras nos falam que a docência sempre foi compreendida como parte prática e segundo elas “docência é um espaço de mediação entre o já conhecido e o porvir”. Neste sentido, os cursos de pedagogia acabam interpretando “equivocadamente [...] o estágio supervisionado como prática de ensino, igualando-o à docência” (SOUZA; MODL, 2016, p. 129). Esse equívoco se dá porque docência, segundo as autoras, é a mediação do conhecido e o que ainda irá acontecer, no entanto a formação continuada ajudará o docente a se preparar mais para o futuro, para as mudanças que irão acontecendo, para a resposta da pergunta inesperada na sala pelo aluno crítico e reflexivo. O docente carece dedicar também em seu processo de formação, procurando sempre ampliar seus conhecimentos profissionais e necessita compreender como consolidar com a prática docente alfabetizadora. Estar em formação continuada constante é fundamental, desde que ela ofereça as condições para que os professores desenvolvam a capacidade de refletir sobre sua prática.

Toda profissão necessita de um bom profissional e se a escolha não for pessoal se torna mais difícil desenvolver. Quando se trata de docência, fica ainda mais complicado, pois exige dedicação, estudo, amor, comprometimento, entrega profissional e tempo.

Para Cota,

entender a identidade profissional docente é uma questão relevante para entender o posicionamento e as condutas dos professores

perante as situações vividas no cotidiano escolar. Alguns autores trazem suas próprias definições acerca desse tema, mas alguns pontos são comuns, como a construção contínua da identidade profissional durante toda a carreira docente e seu caráter social. (COTA, 2020, p. 40).

Quando trazemos para a discussão o nome identidade profissional, buscamos refletir sobre as experiências, posições e atribuições vividas pelos docentes em sua carreira profissional. A esse profissional cabem várias atribuições que roubam o seu tempo, por essa razão acaba deixando de lado uma tarefa muito importante para o bom desempenho profissional, “o estudo”.

O estudo faz parte das práticas docentes e é por intermédio dele que o profissional se atualiza para as eventualidades que acontecem no dia a dia, no chão da sala de aula. Com tantos avanços e mudanças no currículo, o docente necessita estar atualizado para esse enfrentamento diário com os alunos. Tardif (2002) caracteriza “o saber do professor como um saber plural, heterogêneo, constituído pela combinação dos saberes provenientes da formação profissional e dos saberes disciplinares, diferentes saberes com os quais os docentes podem manter diversas relações”. Para o autor, existem quatro tipos de saberes para caracterizar o saber docente: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares, além dos saberes experienciais (TARDIF, 2002, p. 35).

É muito comum ver professores que dominam muito bem os saberes disciplinares, mas lhes faltam outros. Alguns chegam bem animados da graduação, mesmo passando por um estágio, e quando adentram em uma sala de aula a realidade se apresenta diferente. Assim, acabam enfrentando muitas dificuldades até se adaptarem aos alunos, às realidades diferentes de cada estudante e aos colegas de profissão, que acabam ajudando um pouco com suas experiências. Pimenta (1993 *apud* PIMENTA, 1998, p. 153) explica que “a atividade docente é uma das atividades ligadas à ação educativa mais ampla que ocorre na sociedade que é o ensinar. Na sua acepção corrente é definida como uma atividade prática”. Sendo assim, não devemos esquecer que a ação do docente

abrange o ensinar e é por meio do ensino que surge a construção do saber específico. O saber é construído através da interação, uma relação do sujeito com o outro, e os docentes, na sua maneira de falar, na sua experiência transmite para o outro os saberes produzidos, adquiridos na sua trajetória e aqueles aprendidos na sua formação. Se observarmos mais, veremos que o saber docente se diferencia dos demais profissionais, para o docente é exigido um saber mais conhecedor, afinal ele é quem prepara outros profissionais, além do conhecimento pedagógico necessita da didática.

Uma prática muito importante e necessária na docência é o ato de planejar. Quando o professor está planejando ele traça o caminho, seleciona os meios de caminhar até chegar ao objetivo almejado. É o momento que a docente pensa no que o seu aluno sabe, o que precisa melhorar, o que acrescentar para alcançar o objetivo desejado. Planejar requer questionar: o que já sabem? O que querem aprender? O que é preciso ser abordado nessa etapa? Quais estratégias devem utilizar? Nesse sentido, as estratégias possuem importância ímpar (VIEIRA, 2017, p. 33). De nada adianta se o docente fizer um plano bonito, com objetivos amplos e difíceis de serem alcançados, é preciso levar em consideração que o mais importante é que sejam objetivos traçados pensando no que o seu aluno sabe e o que é possível ser alcançado. O docente que planeja com bastante cuidado, pensando no seu aluno, consegue ministrar bem a sua aula e fica satisfeito com os resultados que esperava.

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docente, mas é também um momento de pesquisas e reflexão intimamente ligado à avaliação (LIBÂNEO, 1994, p. 221)

Nessa percepção, o docente precisa ter em mente que o sucesso do seu trabalho está relacionado ao primeiro passo da sua aula, que é o planejamento para o dia. É nesse processo, que para muitos docentes é criticado pelo fato de ser trabalhoso, que está a chave mais importante

do profissional da educação, que é traçar um plano com os objetivos, os métodos que serão utilizados para alcançar o seu objetivo principal, “a aprendizagem do seu aluno”, e para o docente alfabetizador, “a alfabetização e o letramento”.

Diante disso, questiona-se: existe docente que não tira o tempo para planejar? É triste dizer que ainda existe profissional que não tem o hábito de planejar, por isso, ministra suas aulas com improviso. Para o docente comprometido, cada aula tem a sua singularidade, com novos objetivos, métodos específicos para tal, preparados para cada conteúdo. As autoras Ferreira e Zen, trazem em suas reflexões que “a aula é componente do trabalho docente; ela é possuidora de uma organização didática, de especificidades, de características próprias que a diferenciam de outros gêneros discursivos” (FERREIRA; ZEN, p. 100). Ainda sobre as reflexões das autoras “os componentes didáticos não devem ser tratados como prescrição, pois não há um modelo generalizável”, e complementa que “o mais importante é a clareza do que se quer ensinar e dos caminhos que serão perseguidos para oferecer as melhores condições de aprendizagem, para os estudantes” (FERREIRA; ZEN, p. 100). Muitos docentes enfeitam os seus planos, com objetivos amplos e complexos, as autoras falam da clareza do que se quer ensinar, essa percepção que deve existir nos planejamentos diários mostra que os objetivos são possíveis de serem alcançados, desde que sejam planejados pensados na especificidade de cada aluno. O trabalho docente implica transformações e uma maneira de buscar essa transformação é no ato de planejar, por isso que o planejamento se tornou uma ação importante e necessária.

Se o saber se dá com a interação, cabe ao docente fazer essa aproximação com o outro, é no momento de interação, seja ele em agrupamentos ou em discussões que o aluno coloca tudo o que sabe e reflete sobre o que ainda não sabe, fazendo com que o conhecimento aconteça. Para esse momento acontecer surge a necessidade das aulas bem pensadas e preparadas, pois cada aluno é diferente e tem sua maneira particular de aprender.

Uma das práticas mais importantes do docente é identificar as necessidades e as dificuldades de cada aluno, planejar de forma que consiga atuar com todos ao mesmo tempo. Em cada turma, há alunos que necessitam de uma atenção maior no âmbito individual, assim, o docente precisa fazer esse trabalho de forma que o seu aluno se desenvolva.

CAPÍTULO 3

DISCURSOS SOBRE DOCÊNCIA ALFABETIZADORA: RODAS DE CONVERSA E ENTREVISTAS

“[...] a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um que fazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr força a serviço de nossos sonhos”.

Freire (1991, p. 126).

Rodas de conversa

As Rodas de Conversas (RC) foram momentos dialogados que nos possibilitou uma fala promissora a partir dos roteiros trabalhados..

A primeira Roda de Conversa ocorreu na sala dos professores, na escola, com registro de áudios realizados por meio do uso de um smartphone, pois o número de participantes foi pequeno, totalizando seis docentes. Ao ser sugerida a possibilidade de usar a câmera, as docentes se manifestaram como não favoráveis, relatando que não se sentiriam à vontade para falar caso houvesse o uso da câmera.

[...] possibilidade de realizar um registro e uma codificação de dados minuciosos produzidos por mais de um observador, buscando maiores confiabilidade, fidedignidade e riqueza na produção e na análise de material empírico, sobretudo em pesquisas que lidam com questões e temáticas difíceis de serem apreendidas empiricamente (GRACEZ; DUARTE; EISENBERG, 2011, p. 260).

Todas as participantes já se conheciam por trabalharem na mesma instituição. A RC se tornou um momento descontraído, com papos, sorrisos e de momentos de rememorar o período do PNAIC no município.

Ao término da roda de conversa, ficou estabelecido que a próxima ocorreria na semana seguinte, no mesmo horário. **A segunda roda** foi realizada com a presença das mesmas participantes da roda anterior. Ocorreu no dia 03 de maio, das 18h30min às 20h, no mesmo espaço, na sala dos professores, assim como a anterior. Começamos fazendo uma retrospectiva da roda anterior, sobre todas as discussões do último encontro, rememorando falas e posicionamentos.

As conversas desse momento trataram de questões como: para ocorrer o processo de alfabetização devemos dar importância às práticas utilizadas? Enquanto docente, como você define sua prática de alfabetização, hoje? As formações do PNAIC contribuíram para transformações na sua maneira de ensinar? Quais permanências e as rupturas percebidas após ter participado destas formações? De modo geral, o que você considera de mais relevante que o PNAIC contribuiu, para sua prática como docente alfabetizadora? Você está conseguindo trazer para o seu fazer pedagógico as orientações oferecidas pelo PNAIC, poderia citar um exemplo?

A terceira e última roda de conversa, aconteceu no mesmo local, com mudança de horário em relação às outras duas, com as mesmas participantes, no dia 20 de outubro, das 19h às 20h30min. Essa última roda de conversa aconteceu dias após as entrevistas, para esse momento preparei algumas questões que não foram respondidas durante as entrevistas, como: Quais foram as mudanças ocorridas na

forma de alfabetizar de quando vocês iniciaram como docentes nessa escola até hoje? Trabalhar no ciclo de alfabetização foi uma opção de escolha ou vocês foram direcionados? Ser vocês tivessem a oportunidade de escolher hoje: vocês continuariam como docentes alfabetizadoras dos anos iniciais ou mudariam para que ano? Por quê? O que mais te emociona/ fascina como docente alfabetizadora? Quais são os métodos que vocês consideram tradicionais e não mais utilizam? Depois de tantas mudanças ocorridas nas práticas de vocês alfabetizarem, os alunos estão aprendendo mais e melhor? De que forma vocês conseguem perceber que os seus alunos estão alfabetizados e não letrados? Ou letrados e não alfabetizados? Poderiam exemplificar a partir de uma atividade proposta por vocês se os seus alunos já conseguiram dominar o processo de alfabetização e letramento?

No **primeiro encontro em roda**, foi solicitado que cada professor fizesse uma retrospectiva sobre sua formação, o período de docência e tempo de docência na alfabetização, até aquele momento. Assim, foram expostos fragmentos que objetivavam explicitar quais foram as principais contribuições decorrentes da participação no programa de formação do PNAIC. Nesse agrupamento têm-se os trechos mais significativos e pertinentes para a análise, que foram reunidos seguindo-se a sequência das falas:

Eu fiz Pedagogia, depois fiz pós em Alfabetização e Letramento, mas tinha muita vontade de fazer psicopedagogia e graças a Deus consegui realizar o meu sonho em 2021. Já estou há 15 anos na educação e nesse período eu trabalhei um ano no ginásio e o restante nas turmas dos anos iniciais (ESMERALDA, 2022).

Já Ametista relata:

Eu estudei Normal Superior em uma faculdade semipresencial, e fiz uma pós em Educação Infantil. Comecei na Educação há 24 anos, durante esse período eu trabalhei no Educar pra Vencer, no Instituto Ayrton Senna e só em turmas do 1º ao 3º eu já estou há 21 anos (AMETISTA, 2022).

Por sua vez, Água Marinha esclarece:

Eu demorei muitos anos pra fazer a minha faculdade, mas enfim, consegui fazer faculdade em Pedagogia. Já sou professora há 29 anos, me aposento ano que vem. Esse tempo todo na Educação eu já trabalhei em Educação Infantil, eu atuei em todas as séries de 1ª a 4ª. Agora já faz 10 anos que estou só com turmas de 1º, 2º e 3º ano (ÁGUA-MARINHA, 2022).

Citrino informa:

Bom, eu sou Licenciada em Pedagogia e pós-graduada em Educação Infantil, quando fiz Educação infantil, eu trabalhava na creche. Já estou nessa profissão há 23 anos, só na docência da Alfabetização eu atuo há 15 anos (CITRINO, 2022).

Por seu turno, Topázio declara:

Eu também fiz Normal Superior, era o que tinha disponível pra nós na época. Foi uma faculdade semipresencial, e sou pós-graduada em psicopedagogia. Estou na Educação há bastante tempo, 31 anos e desse tempo eu trabalhei em todas as séries da Alfabetização até a 4ª série, só nas séries iniciais estou há 15 anos (TOPÁZIO, 2022).

Por fim, Turmalina expõe:

Eu sou Pedagoga, especialista em Alfabetização e Letramento. Já atuo como professora há 21 anos, nesse tempo eu lecionei com Língua Portuguesa no ginásio, depois trabalhei no Educar pra Vencer e os meus últimos 15 anos estou só nas séries iniciais do 1º ao 3º (TURMALINA, 2022).

Nos depoimentos, ora apresentados, evidenciamos o tempo de docência. É visível que todas as docentes já trazem em si uma bagagem no tempo de docência, embora, na educação, não tenha uma receita pronta, existe o conhecimento vivido e aplicado que tenha dado certo e, muitas vezes, é repassado como troca de experiências para o outro. Mesmo as docentes estando há bastante tempo na educação, tais anos foram dedicados à docência alfabetizadora. Em alguns trechos, foi relatado

que embora tenham demorado de fazer a graduação, todas conseguiram e se especializaram pensando também nos anos iniciais. Isso prova que o trabalho de tantos anos na docência alfabetizadora, despertou em cada uma delas o perfil e a vocação para alfabetizar.

No segundo encontro em roda, as docentes relataram, nas conversas informais, muitas vezes em coro, sobre algumas contribuições durante o período de formação do PNAIC. Diante disso, foi perguntado se para ocorrer o processo de alfabetização devemos dar importância às práticas utilizadas. Enquanto docente, como você define sua prática de alfabetização hoje?

Ametista nos respondeu:

Eu vou falar do jeito que eu entendi [...], inovando, trabalhando com fichas de leitura, bingo de palavras, sílabas e frases, roda de leitura, oralidade, leitura deleite e caderno de registro (AMETISTA, 2022).

Por outro lado, Citrino afirma:

Eu vejo assim [...], que o professor de alfabetização deve trabalhar de forma contextualizada, levando em consideração a alfabetização e o letramento. É dessa forma que procuro contextualizar a prática pedagógica inserindo o sujeito (aluno) dentro do ciclo, envolvendo-o e descobrindo suas potencialidades como pensar, construir e fazer (CITRINO, 2022).

Já Turmalina destaca:

Eu tento inovar e invisto mais na leitura e escrita, utilizo jogos nas aulas, tento explorar mais os alunos com suas experiências, dando espaço para o meu aluno mostrar o que sabe (TURMALINA, 2022).

Por seu turno, Topázio esclarece:

Eu também estou investindo na Leitura, escrita, oralidade e jogos pedagógicos de forma lúdica (TOPÁZIO, 2022).

Esmeralda também afirma:

Minha prática hoje tem sido inovadora, trabalho mais com leitura e escrita, invisto também na oralidade com os alunos, faço sempre produções, valorizo o que o aluno já sabe e vou instigando os novos saberes de cada um (ESMERALDA, 2022).

Por fim, Água Marinha declara:

Eu não trabalho diferente das colegas não, também aposto muito em leitura, oralidade, escrita, uso de jogos que ajudam o aluno no desenvolvimento (ÁGUA-MARINHA, 2022).

Os relatos revelaram grande similaridade no que se refere às práticas de alfabetização das docentes. As participantes demonstraram que de certa forma, mudaram o jeito de ensinar, hoje apostam em uma prática inovadora. Inovar é muito além do que mudar as metodologias utilizadas, é ter clareza do ser humano que se pretende formar. Isso requer definir métodos e instrumentos, porém, para alcançar a formação humana desejada é necessário ir em busca de uma didática que traga mudanças políticas, sociais, econômicas. Especialmente hoje, com os avanços tecnológicos, faz-se necessário planejar dentro das novas tecnologias digitais.

Pensando assim, “inovar” requer uma formação aliada ao planejamento e à execução de:

[...] propostas dinâmicas de aprendizagem, em que se possam exercer e desenvolver concepções sociohistóricas da educação – nos aspectos cognitivo, ético, político, científico, cultural, lúdico e estético - em toda a sua plenitude e, assim, garantir a formação de pessoas para o exercício da cidadania e do trabalho com liberdade e criatividade (KENSKI, 2012, p. 67).

No decorrer da conversa com as docentes, foi comentado sobre o trabalho com as Práticas de Letramento (leitura e escrita). Nesse sentido, Soares (2000, p. 71) nos assevera em seu texto que “as habilidades de

escrita, tal como as de leitura, devem ser aplicadas diferenciadamente à produção [...], da simples assinatura do nome, da elaboração de uma lista [...] redação de um ensaio [...] uma tese de doutorado”. Portanto, faz-se necessário trabalhar metodologias inovadoras a fim de tornar o aluno sujeito participante e ativo dentro do processo. É através da formação que será possível encontrar os conhecimentos necessários para aprimorar a prática docente. De acordo com o estudo do PNAIC, considera-se que

[...] o processo de formação privilegia o diálogo permanente e sistemático com a prática docente e com a equipe pedagógica da escola para a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes e para a melhoria da qualidade do ensino público brasileiro (BRASIL, 2012, p. 32).

Nesse sentido, todas as docentes declararam que as formações do PNAIC contribuíram para transformações na sua maneira de ensinar, na interação e no diálogo. O PNAIC traz uma metodologia prática e inovadora, assim as docentes a partir do PNAIC passaram a adotar diferentes estratégias de ensino e a utilização de jogos pedagógicos e materiais concretos, uma vez que quando perguntadas sobre quais permanências e as rupturas percebidas após terem participado destas formações, obtivemos vários depoimentos: *“Inovando sempre, voltando mais para o lúdico, deixando alguns métodos tradicionais”* (AMETISTA, 2022). *“A partir dele (PNAIC) a valorização da oralidade, respeitando o tempo da criança”* (CITRINO, 2022). *“A inovação de novas técnicas, deixando alguns métodos do tradicional para trás, fazendo roda de conversa na sala de aula, trabalhando a oralidade”* (TURMALINA, 2022). *“A busca pelo desenvolvimento da escrita e leitura, com atividades mais dinâmicas e atividades mais elaboradas”* (ÁGUA-MARINHA, 2022). À vista disso, outras docentes afirmaram:

Valorização da oralidade e da escrita de cada aluno respeitando as fases dos mesmos, inovando as práticas e métodos ensinados. Deixando para trás alguns dos métodos tradicionais (ESMERALDA, 2022).

A ruptura de alguns métodos tradicionais, em decorar, mais ter direito de questionar, optando para uma forma mais lúdica em transmitir, tornando os alunos mais reflexivos, questionadores, tornando a leitura e a escrita de forma mais prazerosa (TOPÁZIO, 2022).

Ao observar os relatos das docentes, o que mais chama a atenção é o fato de terem abandonado, após as formações do PNAIC, alguns dos métodos tradicionais que utilizavam. Os métodos tradicionais citados pelas docentes referem-se às metodologias baseadas em etapas controladas e mais rígidas, o ensino onde o professor é o único detentor do saber, com aulas expositivas onde normalmente os alunos assistem calados, enfileirados sem o direito de discordar ou participar da aula. Aos estudantes, cabe somente memorizar e reproduzir da forma que ouviu. Paulo Freire chama essa concepção de “Educação bancária”, onde o docente deposita o conhecimento e o aluno só recebe. Um método tradicional é considerado o oposto da metodologia ativa, onde o aluno é o centro, passando a ser o protagonista na construção do conhecimento e o docente o seu mediador.

Soares (2004), fala sobre os métodos:

A concepção “tradicional” de alfabetização, traduzida nos métodos analíticos ou sintéticos, tornava os dois processos independentes, a alfabetização – a aquisição do sistema convencional de escrita, o aprender a ler como decodificação e a escrever como codificação – precedendo o letramento – o desenvolvimento de habilidades textuais de leitura e de escrita, o convívio com tipos e gêneros variados de textos e de portadores de textos, a compreensão das funções da escrita (SOARES, 2004, p. 10).

Observa-se que Soares cita os métodos tradicionais analítico, “a criança percebe primeiramente o todo (como o texto)”, e sintético, “o aluno aprende os nomes das letras do alfabeto, entende como deve soletrar seu nome e, aos poucos, combina essas unidades para formar sílabas e palavras”. São métodos em que muitos docentes se apegam, tanto o analítico, como o sintético.

Em meio às conversas e através da observação de algumas aulas, foi possível perceber que dentre as várias atividades desenvolvidas nas aulas, ainda existem atividades tradicionais⁵ como lições de casa, porém, são usados recursos diversos, como debates, produção de textos, trabalhos em grupo, em duplas, dramatizações, atividades desenvolvidas em áreas externas da escola, em salas de bibliotecas, pátio da escola, atividades lúdicas, leituras compartilhadas.

A docente Topázio (2022) menciona o método tradicional de decorar e que foi deixado por ela. Esmeralda (2022) relata que foi por meio das formações que passou a valorizar a oralidade. Citrino (2022), hoje, sabe da importância de se trabalhar a oralidade, mas, para isso, o aluno precisa entender a linguagem como um processo de interação. Segundo Bakhtin (2003, p. 326), “a língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não conhecemos por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam”. Percebe-se que a oralidade já vem sendo ensinada no dia a dia, com o convívio familiar, porém, precisa ser melhor desenvolvida na sala de aula.

No decorrer da conversa, as docentes foram questionadas sobre o que cada uma considera de mais relevante que o PNAIC contribuiu, para a prática como docente alfabetizadora: *“As formações contribuíram muito para inovação da prática com estudos dos teóricos, as experiências e pesquisas realizadas”* (TOPÁZIO, 2022). *“Para mim, o que mais contribuiu foram os estudos dos teóricos, as trocas de experiências e as pesquisas que a gente fazia com os alunos na sala de aula”* (AMETISTA, 2022). *“Eu acho que as formações contribuíram, as experiências que foram feitas com os alunos, as pesquisas, os trabalhos em grupo, tudo isso foi muito importante e nos ajudou”* (TURMALINA, 2022). Percebe-se que as docentes apreciam as sugestões de atividades práticas que estão próximas à realidade dos alunos e que podem ser trabalhadas de forma lúdica. As formações proporcionaram trocas de experiências e o repensar da prática docente.

⁵ Atividades muito fáceis, que não promovem reflexão, criatividade, senso crítico e nem desafia o aluno.

Nessa mesma linha de pensamento, as demais docentes responderam:

Eu penso assim: toda formação acrescenta na formação do profissional. E a formação do PNAIC trouxe o estudo das escritas, análises das fases da escrita, a valorização da oralidade, as experiências feitas com os alunos etc. (CITRINO, 2022).

Na minha maneira de pensar, os estudos com os teóricos e as trocas de experiências e pesquisas foram o que mais contribuíram para a minha prática, mas as formações em si foram todas importantes (ÁGUA-MARINHA, 2022).

Eu também concordo com as meninas que os estudos, as trocas de experiências com os colegas e as pesquisas feitas como o para casa com os alunos, foram o que mais contribuíram para a nossa mudança na prática (ESMERALDA, 2022).

A maior parte das docentes concordou que os estudos dos teóricos, durante as formações, contribuíram para a prática docente. Os estudos com os teóricos citados pelas docentes promoveram a reflexão sobre a importância da teoria na docência. Se não existisse esse momento de estudo, com discussões acerca de alguns autores, as docentes agiriam cada uma à sua maneira, com suas concepções no seu entendimento, isto é, nos ensinamentos tradicionais.

Assim, poderíamos pensar que as metodologias adotadas poderiam não surtir o efeito que temos hoje, com isso, muitos alunos estavam sujeitos a não efetivarem plenamente o processo de letramento. Embora, com tantos estudos e métodos adotados acerca do desenvolvimento da aprendizagem, existem alunos que apresentam muitas dificuldades e, até mesmo, os docentes se sentem inseguros em algumas situações que enfrentam nas salas de aula.

Em relação à troca de experiências, cinco (5) docentes afirmaram que o PNAIC contribuiu para sua prática. Outro ponto importante, segundo elas, foram as pesquisas feitas com os alunos em sala de aula.

No desenrolar da conversa surge outro questionamento: você está conseguindo trazer para o seu fazer pedagógico as orientações oferecidas pelo PNAIC, poderia citar um exemplo?

Todas as seis (6) docentes afirmaram que “sim” e citaram alguns exemplos, uma completando a fala da outra. Segundo Ametista (2022), um exemplo é a “*Roda de leitura, leitura deleite, jogos pedagógicos*”. Já Citrino (2022), cita a “*Valorização da Oralidade*”. Turmalina (2022) ressalta “*O cantinho de leitura e roda de conversas*”. Por sua vez, Água-marinha (2022), afirma que “*Com certeza mudou o fazer pedagógico*”. Esmeralda (2022) evidencia “*Caderno de produções (autor, ilustrador), formações com temas que auxiliava na docência na sala*”. Por fim, Topázio (2022), menciona a “*Utilização do caderno de registro e mais produções de textos*”.

Diante das respostas apresentadas, da aproximação da teoria e a prática, as docentes mostraram possibilidades de mudanças na metodologia e o surgimento de novas práticas docentes. Quando se tem uma prática docente eficaz é notável que o docente passou por um processo de formação teórica rica, resultado de muitos estudos e conceitos aplicados no dia a dia com os seus educandos.

Moura e Zen afirmam que

os estudantes de Pedagogia, em sua maioria futuros professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, permanecem por quatro anos na universidade e o contato com as discussões em torno da alfabetização é insuficiente para garantir as condições mínimas para uma atuação qualificada (MOURA; ZEN, 2020, p. 725).

As autoras citadas trazem a ausência de uma reflexão mais voltada para a docência alfabetizadora nos cursos de Pedagogia. Sabemos que o saber docente não é formado só pela prática, a teoria tem a sua importância. Porém, é necessário ter em mente que o bom docente, não se faz só com a teoria. Existe um elo muito importante entre a teoria e a prática.

3ª Roda de conversa

Para esse momento, depois de algumas conversas aleatórias ao nosso objetivo, iniciamos falando sobre as mudanças ocorridas na forma de alfabetizar das docentes de quando iniciaram na escola em que atuam até hoje: “*As trocas de experiências entre os professores* (ESMERALDA, 2022), “*A rotina da aula, hoje mudou bastante com leitura deleite, a sacolinha de leitura, outras técnicas e estratégias*” (TURMALINA, 2022). Nessa mesma linha, as demais complementam

A mudança que percebo é que hoje os alunos têm livre acesso para participar mais das aulas e as aulas são mais lúdicas, são mais atrativas, a gente percebe que eles têm um interesse maior (AMETISTA, 2022).

Os projetos têm ajudado muito, esse projeto que a gente coloca no decorrer do ano, antigamente não tinha. O cabe na mala, trabalhar em conjunto com outros professores, porque quando você trabalha sozinho é uma coisa, mas quando você trabalha em conjunto tem mais ideias, as escolas da sede divididas por ciclo também foi uma forma que nos ajudou (ÁGUA-MARINHA, 2022).

Se eu não estiver enganada, quando a gente começou não tinha coordenadora pedagógica e a questão da coordenação nos norteia em muitas situações, com muitos projetos, com atividades, a maneira correta de elaborar uma atividade, porque a gente tem onde buscar apoio para algumas coisas que a gente não tinha, antes era a gente mesmo, a internet também veio como uma ferramenta para nos ajudar em muitas escolhas. Hoje, temos onde pesquisar com outros professores, não fica só na técnica nossa, você investe em outras pesquisas. (TOPÁZIO, 2022).

O próprio sistema de avaliação está mudando, com formações, metodologia, estratégias diferentes. O ser humano está constantemente estudando, procurando descobrir como o cérebro aprende, como as crianças aprendem e a partir dessas formações a gente também vai mudando, porque a gente vai aprendendo, vai modificando a nossa prática, tentando aplicar aquilo que vai aprendendo no dia a dia, então, não usa mais o método que usava, eu mesma não uso o mesmo de quando iniciei, a cada ano a gente vai aprendendo algo novo e vai juntando aquilo que é bom de um, com o que é bom do outro e consolidando ali junto com os alunos para que ocorram a alfabetização e aprendizagem (CITRINO, 2022).

Nos fragmentos acima, é notável as mudanças no fazer docente de todas as participantes, algumas repetem as mesmas mudanças como Esmeralda (2022) e Água Marinha (2022), falam da troca de experiência entre os colegas docentes, e a leitura deleite. Os autores Cruz, Manzoni e Silva (2012), definem a leitura deleite na sala de aula como

uma atividade que permite ao aluno entender que em nossa vida lemos com várias finalidades e, entre elas, fazemos a leitura só por prazer, para divertimento. A leitura deleite pode ser realizada de forma individual, em dupla, coletiva ou protocolada, com continuidade no dia seguinte, utilizando diferentes textos (CRUZ; MANZONI; SILVA, 2012, p. 175).

Em todas as entrevistas foi possível perceber o quanto as docentes gostam e fazem em sala de aula a atividade deleite. Outra conquista das docentes foi a troca de experiências que está sendo sempre lembrada nas rodas de conversas. Quando perguntado na 2ª roda de conversa para as docentes sobre as contribuições do PNAIC: *“Na minha maneira de pensar, os estudos com os teóricos e as trocas de experiências e pesquisas foram o que mais contribuíram para a minha prática, mas as formações em si foram todas importantes (ÁGUA-MARINHA, 2022). “Para mim, o que mais contribuiu foram os estudos dos teóricos, as trocas de experiências e as pesquisas que a gente fazia com os alunos na sala de aula” (AMETISTA, 2022).* Já Ametista (2022), traz a participação ativa dos alunos nas aulas, como um ponto positivo e de mudanças na sua forma de ensinar. Topázio (2022), por sua vez, lembra que a inclusão de uma Coordenadora Pedagógica e da internet na escola, contribuíram muito para a mudanças ocorridas na alfabetização, enquanto Citrino (2022), lembra que as formações continuadas são responsáveis pelas mudanças nas metodologias aplicadas, na forma de avaliar e afirma que ela hoje não utiliza mais os mesmos métodos de alfabetizar que usava antes. *“Essa compreensão parte da nossa concepção de que o programa colaborou, com suas etapas formativas, com a organização reflexiva dos saberes docentes com os estudantes, quando do planejamento das atividades” (OLIVEIRA; SOUZA, 2022, p. 51).* As autoras complementam sobre a

importância do momento formativo para a ação-reflexão em um processo de alfabetização.

Na primeira roda de conversas, indagamos as docentes sobre o tempo de docência alfabetizadora, onde percebemos que todas já atuam há mais de dez (10) anos. Quando lhes perguntado se trabalhar no ciclo de alfabetização foi uma opção de escolha ou elas foram direcionadas: percebemos através dos relatos que cinco (5) foram direcionadas e só uma foi por opção de escolha,

Eu tive a oportunidade de fazer a experiência no fundamental II de um ano, foi boa, me lembro que a direção na época queria que eu continuasse, mas a minha paixão... depois tive outras oportunidades em outros setores, mas eu pedi pra que me colocasse na educação, preferencialmente no fundamental I, em uma sala de alfabetização (ESMERALDA, 2022).

Nesse trecho do depoimento, nota-se que Esmeralda (2022) teve oportunidade de escolher entre o fundamental anos finais e anos iniciais, porém o desejo, a paixão pela docência alfabetizadora determinou a sua escolha.

Eu nunca quis mudar do fundamental I, as mudanças que ocorreram, como já foi falado, o ciclo que mudou. Quando eu trabalhava na zona rural, tinha da 1ª até a 4ª série dentro da mesma sala, de qualquer maneira estava dentro do fundamental I, nunca quis mudar, se me oferecerem fundamental II, eu já falei até hoje a minha opinião é de não aceitar, mas também nunca ofereceram. (TOPÁZIO, 2022).

As colocações da docente Topázio (2022), nos remete ao trabalho com as multisseriadas, houve um tempo no município que por falta de escolas pólos, os alunos eram amontoados na mesma sala, onde o docente trabalhava com todos ao mesmo tempo, desde a Educação Infantil até a 4ª série.

O que eu acho é que no fundamental II é bem mais fácil de trabalhar, do que no fundamental I, só que eu prefiro fundamental I, já tive oportunidade de dar aula no médio, mas não quis. (TURMALINA, 2022).

Acho que com tantas mudanças que ocorreram que esse fundamental II, atualmente está mais difícil do que o fundamental I, porque a educação está ficando cada dia mais difícil. No fundamental I, a maneira de lidar é mais aconchegante, mais amor, mais carinho, mais afetuoso e no Fundamental II é uma distância que muitas vezes, a depender da maneira que você abordar o aluno, ele até te marca, não tem aquela facilidade de perdoar. Minha visão é essa (TOPÁZIO, 2022).

Em se tratando da afetividade, no fundamental I, trabalhamos muito, acho que nós do 1º ao 3º ano trabalhamos mais do que o ensino infantil e do que o fundamental II, pois é aqui no fundamental I onde começa tudo (ESMERALDA, 2022).

Uma mãe do fundamental II me falou: - Gente, vocês têm que ir direto pro céu, porque eu não conseguiria. Ela, vendo o filho aqui na escola, falou: - o trabalho de vocês é muito, muito, muito mais do que nós do fundamental II (TURMALINA, 2022).

Uma mãe me falou que ela admira, porque ela tenta ensinar o neto nas atividades e não consegue, não tem paciência, ela admira e disse que os professores da alfabetização que deveriam ganhar bem mais porque ela é encantada com o trabalho que a gente faz (ÁGUA-MARINHA, 2022).

Só fui perceber a importância do nosso trabalho agora que tenho uma filha no fundamental II. Um dia na reunião um professor da turma falou assim: - Mesmo diante dos dois anos de pandemia [...] essa turma nos surpreendeu na aprendizagem. Eu como mãe, falei da boa alfabetização que eles tiveram, [...] eu falo da turma da minha filha, eles tiveram presencial só no ciclo de alfabetização do 1º ao 3º, [...] eles estudaram o 4º e o 5º ano, no ensino remoto por causa da pandemia e são as turmas que se destacam no 6º sexto ano, sabe assim a emoção de ver eles falando. [...] quando a base não começa bem, e o aluno chega no 6º ano sem ser alfabetizado é difícil (ESMERALDA, 2022).

Observa-se nos trechos acima, a satisfação que todas as docentes falam em estarem lecionando em uma turma do 1º ciclo dos anos iniciais. Mesmo sendo direcionadas a trabalharem em uma escola dos anos iniciais, todas se sentem satisfeitas e realizadas com o trabalho que vêm executando: “Só fui perceber a importância do nosso trabalho agora que tenho uma filha no fundamental II” (ESMERALDA, 2022). Esmeralda (2022) é

alfabetizadora por escolha, as outras foram direcionadas. “O que eu acho é que no fundamental II é bem mais fácil de trabalhar, do que no fundamental I, só que eu prefiro fundamental I, já tive oportunidade de dar aula no médio mas não quis” (TURMALINA, 2022). Nos depoimentos de Turmalina (2022) e Esmeralda (2022), elas concordam que o fundamental anos iniciais é mais fácil de se trabalhar e falam do trabalho mais afetivo com o aluno, porém, Topázio (2022), discorda dizendo que no fundamental anos finais é mais fácil, entretanto todas preferem a docência alfabetizadora. Durante a roda de conversas as docentes relataram que se tivessem a oportunidade de escolher hoje, todas continuariam como docentes alfabetizadoras dos anos iniciais. No bojo da discussão sobre o que mais emociona como docente alfabetizadora, os depoimentos foram emocionantes, principalmente ver nos olhos o brilho de cada uma como satisfeita, realizada pelo trabalho que vem exercendo e adquirindo experiências a cada dia: “Despertar para leitura é emocionante demais” (CITRINO, 2022). “É fascinante” (TOPÁZIO, 2022). “Acho que é o momento que ele aprende a ler, desperta para leitura, gente é emocionante. E a hora que você pede pra ler e ele consegue ler, aquele sorriso, aquele brilho no olho, aquilo nos encanta” (TURMALINA, 2022). E seguem o complemento das demais docentes.

Quando chega ao final do ano e você vê um aluno que no início não sabia ler, nem interpretar, sem saber produzir, sem resolver as quatro operações e percebe que ele está se deslanchando, não tem dinheiro que pague. Eles choram, eles pedem toda hora pra ler e desperta até o ciúme dos outros, eles estão tão fascinados com o aprender que querem ler toda hora sem parar (ESMERALDA, 2022).

Na hora do recreio, uma aluna não me deixava quieta. Só ficava falando: - Pró, deixa eu ler pra você? [...] só porque aprendeu a ler [...] a briga deles é para levar a sacolinha de leitura, para levar o cabe na mala, [...] eles ficam brigando entre eles e falam: - Ah, pró! Esse aí já levou três vezes e eu não levei quase nada, [...] eu anoto no caderno o nome de quem leva e o dia, pra não deixar um levar mais do que o outro. Para mim, não tem presente melhor do que ver o seu aluno lendo [...]. Esse ano eu iniciei com alunos que não conheciam as letrinhas, e hoje esse aluno e os coleguinhas já estão lendo. É uma alegria tão grande dentro de você, que não tem coisa melhor

no mundo, por que não conhecer nem as letras e hoje está lendo? (ÁGUA-MARINHA, 2022).

Todas as vezes que eu inicio com uma turma no primeiro ano, a primeira coisa que eu faço na primeira semana é pedir que todos escrevam na folha o nome e eu guardo, também peço que escrevam do jeito deles uma carta para o professor [...] guardo todas, no final do ano eu comparo as cartinhas e essa folha com os nomes deles[...] quando vejo aquele avanço eu choro de emoção.

Eles não querem aceitar e falam:

- Essa cartinha aqui não fui eu que escrevi não. Eu coloco junto e dou para eles dar uma olhada e eles não querem acreditar o quanto eles aprenderam. Eles ficam felizes e a gente nem se compara. No ano seguinte, faço a mesma coisa já vêem a diferença (AMETISTA, 2022).

É interessante que até eles [...] no caderninho que iniciaram o ano e quando eles voltam folheando eles falam: - Olha professora, olha as minhas letras como era no início do ano, olha como eu escrevia, eu não sabia nada e agora eu já sei. Eles mesmos comparam (ESMERALDA, 2022).

As docentes em questão, falam da emoção de serem docentes alfabetizadoras, nos levam à discussão da importância de trabalhar a afetividade em sala de aula. Os estudantes do ensino fundamental anos iniciais são carentes e carinhosos com todos os docentes da escola. As docentes participantes da pesquisa são todas mães, isso faz com que elas se sintam mais amadas, abraçadas e realizadas na profissão. As expressões dos depoimentos acima nos revelam que quando as docentes utilizam de intervenções do tipo de estar relendo o caderno de produções, de armazenar atividades de escrita e rever com os próprios alunos no final do ano, estão revelando um tipo de avaliação diagnóstica utilizada para o aluno refletir e perceber o avanço que tiveram. Assim, percebemos que de alguma forma, já é um método inovador,

a avaliação diagnóstica é importante, pois possibilita elaborar o planejamento, atendendo às necessidades gerais da turma e às individuais das crianças [...] atender a todos os estudantes implica provocar, desafiar, levar a refletir sobre o Sistema de Escrita Alfabética, entender os textos que lê. Ensinar é uma provocação e só ensina quem aprende; sem esta conscientização, não

atingiremos o objetivo desejado: as aprendizagens dos estudantes, em todas as áreas do conhecimento (BRASIL, 2012, p. 9).

Considerando que as docentes usam técnicas criadas e adotadas por elas e que fazem os seus alunos refletirem sobre a sua própria escrita, podemos dizer que indo de encontro com as orientações do caderno estudado nas formações do PNAIC, é possível dizer que as docentes deixam clara a importância da avaliação diagnóstica e da reflexão do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Os métodos utilizados pelas docentes em sala de aula têm sido muito comentados em seus depoimentos, relatos durante as entrevistas e rodas de conversas. Houve um momento em que as docentes expõem os seus entendimentos sobre os métodos que os consideram tradicionais e não mais os utilizam:

Eu acho assim, tradicional mesmo que eu me lembro da minha época era decorar a tabuada, decorar a leitura, porque eu mesma lia e decorava, decorava leitura em casa e chegava no outro dia eu lia, eu estava lendo ali e não sabia nem onde eu estava porque eu decorava aquilo ali. Eu também acho muito tradicional um aluno sentado um atrás do outro (AMETISTA, 2022).

A cópia, o mecanismo de copiar sem pensar, sem saber o que está fazendo, simplesmente por fazer. A criança tem que saber o que está fazendo, criar o seu próprio conceito do que está construindo, então a repetição sem instrução nunca funcionou e não vai funcionar (CITRINO, 2022).

Diante do exposto por Citrino (2022), e logo abaixo por Topázio (2022), sobre os métodos da cópia, que para Ferreiro (1985, p. 14) “a criança aprende a técnica da cópia, do decifrado. Aprende a memorizar um texto e a copiar formas. A minha contribuição foi encontrar uma explicação [...], por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa”. Nesse sentido, Ferreiro (1985) está nos alertando que as crianças são capazes de colocar no papel os seus próprios textos, que é onde cada uma possa refletir sobre quais e quantas letras são necessárias para escrever a palavra pensada.

A questão da cópia, que era feita copiada por copiar, um texto grande ou nome como castigo porque o aluno não aprendeu. Então, a maneira de abordar nos levava a ser reprimidos, agora não, a gente tenta o máximo mostrar o porque do erro e como melhorar, a questão da repetição não adianta, é decorar e não aprender, quando o aluno não decora ele aprende, o aluno precisa aprender a soletrar e juntar as sílabas, para além dessas você ler outras e não só essa, são muitas outras questões como, por exemplo, o ditado de antigamente era como castigo, você copiava um texto enorme e hoje você já usa outras formas de fazer um ditado, com outras técnicas que faz o aluno avançar. (TOPÁZIO, 2022).

Foi possível notarmos a mudança de concepções das docentes, as próprias já perceberam que não existem métodos milagrosos para se alfabetizar, também percebemos que muitas práticas tradicionais já foram abandonadas por elas, até porque as mesmas deixaram marcas em cada uma.

Eu acho que a abordagem dos professores era muito rígida, tinha professor que sacudia o aluno, batia na mesa, eu morria de medo. Lembro-me que decorei a tabuada por conta de uma régua. Era assim, colocavam dois alunos de frente um pro outro, quem sabia se livrava da reguada e quem não sabia levava uma reguada na cabeça, então eu decorei a tabuada pra não levar uma reguada na cabeça. Eu era péssima em decorar, [...], sempre aprendi o conteúdo e falava com as minhas próprias palavras, [...] e tinha uma professora que ela me marcou, eu tinha medo, pavor, ela foi minha colega de trabalho, mas eu tinha pavor dela. Hoje quando a vejo, ainda me lembro, e entre nós, ficou como se fosse um buraco. Vou me lembrar sempre (TURMALINA, 2020).

Turmalina (2022), ao relatar sobre a forma que a docente abordava os alunos, mostra que as marcas das abordagens utilizadas pela mesma, ainda existem e isso faz com que o seu trabalho seja diferente. O problema não é o domínio de um método sobre o outro, é alcançar o objetivo de alfabetizar e letrar, e para que isso ocorra é necessário descobrir práticas docentes que possibilitem esse avanço e assim, vem a pergunta: o que elas depois de tantas mudanças ocorridas nas práticas de alfabetizar, os alunos estão aprendendo mais e melhor: “Cada ano muda as práticas de

ensinar e a gente tem que estar habituado a acompanhar essas mudanças” (ÁGUA-MARINHA, 2022). Topázio (2022) e Esmeralda (2022) complementam:

Essa prática diferente é o que leva o aluno a participar, entrar no contexto, colocar pra pensar, ele não pensa do jeito que a gente quer, mas ele pensa do jeito dele e a gente respeita opinião, antes o aluno não podia falar nada, hoje, com essas mudanças, ele pergunta, fala o que não entendeu e você muda a maneira de elaborar atividades, muda a maneira de ouvir o aluno, ele vai fazer uma atividade de matemática, na maioria das vezes ele não usa o método da professora, usa o dele, mas encontrou o resultado e está certo, ele não fez errado ele só mudou o método. O importante é encontrar o resultado (TOPÁZIO, 2022).

E assim, essas práticas são interessantes quando eles aprendem e tem gosto e curiosidade querendo mais. Quando ele participa de uma aula, ele já fica ansioso para a próxima, quer pôr em prática aquilo que ele aprendeu ou mostrar para os coleguinhas que ele aprendeu. Então, essas práticas que nós usamos os meios, muitas vezes, precisamos melhorar... precisamos muito aperfeiçoar cada dia mais, o interessante é quando a gente vê no aluno essa vontade de aprender, com prazer (ESMERALDA, 2022).

As práticas diferentes em que as docentes Topázio (2022) e Esmeralda (2022) falam, estão relacionadas ao abandono de alguns métodos tradicionais como a cópia sem significado, as cadeiras enfileiradas, a lição de ponto, a tabuada. Segundo Topázio (2022), práticas diferentes é o aluno mais participativo nas aulas, mais criativo, o respeito do docente em relação à opinião do aluno e a livre escolha do método pelo aluno nas aulas de matemática.

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, tais como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente (PIMENTA, 1999, P. 27).

Pimenta (1999) complementa a fala das docentes quando cita a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, que são

práticas hoje praticadas por alunos e docentes. “A formação docente, centrada nos letramentos pode contribuir para a compreensão crítica das práticas de alfabetização” (OLIVEIRA; SOUZA, 2022, p. 51). As mudanças de práticas pelas docentes, ocorridas após as formações continuadas, levaram-nas à reflexão de como alfabetizar, e é então que aparece a dúvida de como saber-fazer. Por mais que as participantes falem em práticas diferentes, inovar sempre, conhecem as hipóteses de escrita das crianças, ainda apresentam dificuldades na forma de alfabetizar, porém conseguem perceber se os seus alunos estão alfabetizados e não letrados, ou letrados e não alfabetizados. Topázio (2022) e Ametista (2022) respondem de forma precisa:

Quando ele lê e interpreta, você sabe que ele está os dois, mas quando ele só decodifica letras, não está. Tem aluno desse jeito, você pergunta o que significa aquela frase e ele não sabe, ele é apenas um codificador de texto, não está letrado ainda (TOPÁZIO, 2022).

Quando ele consegue produzir, ele pensa e consegue colocar em prática na escrita, muitas vezes o aluno é muito bom na oralidade, mas a escrita ele não consegue, então, quando ele consegue ler, interpretar e produzir é sinal de que ele está alfabetizado e letrado (AMETISTA, 2022).

Analisando os depoimentos das docentes, o que evidenciamos é que Topázio (2022) e Ametista (2022) têm “a compreensão do sistema de escrita, da leitura, da natureza formal do texto, além de extração de elementos fonológicos e discursivos da própria alfabetização” (OLIVEIRA; SOUZA, 2022, p. 50). Sendo assim, é imprescindível trazer para os estudantes situações de aprendizagem que sejam capazes de promover na criança a reflexão sobre a escrita alfabética. Momentos em que o docente possa intervir, colaborando no avanço de seu aluno ajudando-o a pensar sobre a escrita. O docente crítico-reflexivo, investe na sua própria mudança, sabe da sua potencialidade e da capacidade de crescimento em sua prática pedagógica. Nesse sentido, o docente não se caracteriza em um transmissor de conteúdo, ele é um mediador que atua, pensando na sua prática pedagógica e nas circunstâncias às quais ele e

seus alunos estão postos. Em se tratando de exemplificar a partir de uma atividade proposta pelas docentes se os alunos já conseguiram dominar o processo de alfabetização e letramento, obtivemos as seguintes respostas:

Através de uma leitura, interpretação, uma produção. Quando você apresenta a ele um tema, ou título e ele produz um texto [...] Um exemplo interessante aconteceu na semana da criança [...] coloquei o título no quadro “ser criança”, em seguida abri uma roda de conversa e todos foram falando o que é ser criança, depois cada um fez uma produção[...] Depois da produção pedi a eles que lessem o texto produzido para os colegas, eles ilustraram o texto. Ali você vê que o aluno aprendeu (ESMERALDA, 2022).

Eu me surpreendi com um texto que eu coloquei assim: se você fosse uma árvore o que você diria para os seres humanos. Gente, teve muito texto lindo, maravilhoso, eu fiquei boba com as produções (ÁGUA-MARINHA, 2022).

Às vezes, a criança lê, mas não consegue escrever, ela até tenta, mas não consegue. Eu tenho um aluno que lê bem o texto, porém, quando apresento uma imagem para ele, não consegue produzir. Já o outro aluno, que lê pouco, ele tem mais facilidade em produzir, vai mais além, mesmo com algumas repetições, porém ele consegue produzir com introdução, desenvolvimento e concluir com sentido. Nesses exemplos, dá pra perceber que o segundo é letrado e alfabetizado, mesmo lendo pouco com dificuldades, enquanto o primeiro ainda não está letrado. (TOPÁZIO, 2022).

Através dos depoimentos das três docentes, é possível perceber a compreensão que cada uma tem de alfabetização e letramento. Em concordância com o proposto no PNAIC, estar “[...] alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações, ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos” (BRASIL, 2012). Considerando que as docentes alfabetizadoras são bastante comprometidas no processo de alfabetização e letramento e bastante preocupadas com o desenvolvimento de seus alunos, não podemos descartar que o meio onde a criança está inserida, faz muita diferença na alfabetização e letramento de cada uma. O curso de formação continuada ao qual as docentes participaram, PNAIC, não teve garantia de continuidade, porém “para o docente integrar-se a um

programa de formação continuada é importante que ele saiba que essa decisão se associa à ideia de que esse processo visa a contribuir tanto para o seu crescimento pessoal, como profissional e não que seja apenas uma exigência ou formalidade institucional a ser cumprida (BRASIL, 2012, p. 28). Considerando a necessidade do docente em participar de formações continuadas para o seu desenvolvimento profissional de melhoria para a práxis e a necessidade de se atualizar no processo de alfabetização e letramento, Soares conclui que “à natureza complexa do processo de alfabetização, com suas facetas psicológica, psicolinguística, sociolinguística e lingüística, é preciso acrescentar os fatores sociais, econômicos, culturais e políticos que o condicionam” (SOARES, 2003, p. 18). A autora complementa que “uma teoria coerente da alfabetização só será possível se a articulação e integração de várias facetas do processo forem contextualizadas social e culturalmente e iluminadas por uma postura política que resgate seu verdadeiro significado.

Podemos inferir que os temas abordados nas Rodas de Conversa geraram momentos de discussões bastante oportunas, pois as docentes ficaram à vontade para se posicionar, assim como discutiram abertamente as dificuldades existentes dentro da realidade do seu contexto escolar. Logo, tivemos a necessidade de realizar uma entrevista semiestruturada que abordaremos a seguir.

[...] quem conta a sua história, não conta a um gravador, mas sim a um indivíduo. Além do mais, sua narrativa não é um relatório de acontecimentos, mas a totalidade de uma experiência que ali se comunica.

Bueno (2002, p. 20).

Com as palavras de Bueno, damos continuidade com a produção de dados após as rodas de conversas, onde de maneira mais particular tivemos a oportunidade de ouvirmos as docentes, que ocorreu no segundo momento com a realização da entrevista narrativa. Os autores Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 91) salientam que:

a entrevista narrativa pode ser um instrumento potente nas pesquisas, já que [...] através da narrativa as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência,

encontram possíveis explicações para isso e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal.

Para esse momento, foi organizado um roteiro contendo uma pergunta geradora e outras questões curtas para direcionarem e nortearem a entrevista. A importância da entrevista narrativa se dá pela análise do ponto de vista dos sujeitos, em função de suas escolhas e omissões, inseridas na temática pesquisada, sendo o papel do pesquisador o da escuta sensível e condução, evitando a intervenção nas narrativas. Ademais, as narrativas apresentam também riqueza para análise, uma vez que, dá oportunidade aos sujeitos para que reflitam sobre as histórias, durante todos os momentos de narração, nos fazendo refletir sobre suas intencionalidades e convidando-os para a possibilidade de ressignificação. Jovchelovitch e Bauer (2002) discorrem que as narrativas durante as entrevistas podem ser realizadas de maneira minuciosa, contadas a partir de uma sequência de fatos que consideram relevantes ou a partir de um elemento central que desencadeia o início, o meio e o fim.

As entrevistas

O trabalho do docente alfabetizador é demasiadamente complexo e desafiante, uma vez que esse profissional tem revelado que ainda detém muitas dúvidas sobre a alfabetização e letramento. Diante do exposto, trouxemos para análise neste tópico, os trechos das entrevistas com as docentes: Citrino, Topázio, Ametista, por terem sido elas as participantes do curso PROFA, no município. Quando questionadas se participaram de algum curso de formação, anterior ao PACTO/PNAIC, todas as docentes narram que haviam participado em 2001 de um curso chamado PROFA. O PROFA, mencionado anteriormente, foi uma formação continuada direcionada para professores Alfabetizadores, que estavam atuando em turmas de Alfabetização. No seguimento da entrevista, as docentes foram

incentivadas a narrarem sobre essa experiência. O que você mais gostou? A partir desta indagação foram vários os depoimentos significativos: “Gostei da forma lúdica que o curso nos proporcionava trabalhar, tornando as aulas mais dinâmicas, atrativas para os alunos e mais interessantes” (AMETISTA, 2022). Observamos neste excerto, que Ametista reconhece que a formação contribuiu para tornar suas aulas mais dinâmicas e prazerosas. Nesta mesma perspectiva, surgiram outros depoimentos.

Gostei de tudo, porque trazia os assuntos abordados com atividades lúdicas, fez uma diferença para o nosso trabalho. Na questão escrita, nós tínhamos a prática e o curso trouxe mais ludicidade, mais informação sobre os temas. [...] a gente fica mais atento, alertas a algumas questões (TOPÁZIO, 2022).

Eu participei como formadora e o que mais gostei foi que ele trouxe muitas práticas formativas, tanto a parte teórica quanto a parte prática, onde os professores tinham que aplicar em sala de aula e fazer as análises, observando os avanços que as crianças estavam tendo com relação tanto com a aprendizagem da teoria quanto o da prática. (CITRINO, 2022).

As falas das participantes revelaram que esse curso mencionado acima, trouxe para elas uma forma diferente de se alfabetizar, com mais dinâmicas e ludicidade, dando oportunidades para refletir sobre a prática docente de cada alfabetizadora. A prática docente é um procedimento atribuído de sentidos construídos na relação indivíduo, sociedade, valores e crenças. Nesse sentido, o docente toma decisões somente com princípios planejados, com práticas que se abrigam em práticas já existentes e esse processo reivindica na maioria das vezes ajustes necessários a cada caso. Dando continuidade às entrevistas sobre a formação do PROFA e de que forma esta contribuiu para a sua docência alfabetizadora: “Sim, contribuiu, de forma que ficou mais fácil refletir para melhor saber a forma de abordar diferentes saberes que cada aluno trazia ao chegar na escola” (AMETISTA, 2022). Ficou evidente na fala da participante que o PROFA contribuiu para que ela compreendesse como agir diante dos vários saberes trazidos pelos alunos e principalmente como utilizar estes saberes. Nessa mesma linha de pensamento, as outras participantes afirmaram:

Possibilitou compreender a teoria e a prática, além disso, ainda teve as fases da escrita que a gente não conhecia [...] passamos a entender, a trabalhar e a identificar a fase que a criança estava para buscar atividades que levassem ela a evoluir (TOPÁZIO, 2022).

Sim, contribuiu muito. Todos os cursos de formação são válidos para a prática educativa. O PROFA, especificamente, proporcionou um olhar mais aguçado sobre as fases da escrita que a criança tem e precisa passar para aprender escrever e também sobre as hipóteses de leitura, o olhar atento para incentivar o gosto e o prazer pela leitura também (CITRINO, 2022).

As docentes demonstraram, no decorrer de suas falas, que adquiriram a partir do PROFA mais conhecimento e segurança sobre as fases da escrita das crianças que contribuem para orientar o seu trabalho em sala de aula. As falas das docentes nos remetem às pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986) sobre os níveis de escrita que são classificados em: Pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética. No **pré-silábico**, a criança não relaciona a letra com os sons da língua falada. Faz garatujas e utiliza letras, desenhos e números indistintamente. Quando a criança chega ao nível **silábico**, sente-se mais confiante, porque descobre que pode escrever com lógica. Ela conta os pedaços sonoros, isto é, as sílabas, e coloca um símbolo (letra) para cada pedaço. Nessa fase, o essencial é a sonorização ou fonetização da escrita. O nível **silábico** tem dois estágios: **silábico sem valor sonoro**, em que a letra é interpretada à maneira da criança (qualquer letra serve); e **silábico com valor sonoro**, em que a criança relaciona uma letra a cada sílaba. A letra já corresponde ao som. O nível **silábico-alfabético** é o momento em que o valor sonoro se torna necessário e a criança começa a acrescentar letras, principalmente na primeira sílaba. Já escreve algumas sílabas complexas relacionadas com a palavra. É importantíssimo, neste nível, o trabalho individual do professor com o aluno, pois o estudante reflete sobre o sistema linguístico a partir da sua escrita. No nível **alfabético**, a criança escreve foneticamente, relacionando som e letra. Escreve quase todas as palavras ainda com dificuldades ortográficas. A autora Zen (2020), que realizou uma pesquisa baseada em Ferreiro (1998), assevera que:

Os níveis evolutivos básicos são três: Pré-fonetizante (denominação mais correta que pré-silábico-silábico), Silábico e Alfabético. O Silábico Inicial e Silábico-Alfabético são níveis intermediários porque não se caracterizam pelo esforço de reorganização cognitiva que define o Silábico e o Alfabético. O nível Pré-fonetizante, por sua vez, corresponde a um longo período no qual as propriedades da escrita são consideradas, no entanto, desvinculadas das variações sonoras na emissão oral propriamente ditas (ZEN, 2020. P,5).

Zen (2020), traz uma nova rebuscagem para a classificação do pré-silábico para pré-fonetizante, segundo ela é uma denominação mais correta. Relembrando as falas das docentes na entrevista, onde Citrino (2022) e Topázio (2022), falam que aprenderam a identificar as fases da escrita das criança na formação do PROFA, nos remete ao que foi dito por uma das docentes, *“Antes das formações continuadas, a gente trabalhava no escuro, dava errado para todos os rabiscos dos alunos, pois não sabíamos identificar as escritas”* (AMETISTA, 2022).

Percebemos através das falas das docentes, que o curso as ajudou a alcançarem a sua principal finalidade: a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político (BRASIL, 2001, p. 78-79), ampliando os conhecimentos das docentes, através da reflexão nos estudos e na prática das atividades em sala. Se considerarmos a importância dos cursos de formação, veremos que as docentes sempre mudam a sua prática após as formações, como podemos observar na narrativa de Citrino (2022).

Todo o curso é válido, mas o PROFA, por conta da questão da prática e teoria [...] você fica por dentro do conhecimento e quando você parte para a teoria e a prática junta, te dá um retorno, uma análise do que você praticou. Ajudou-me enquanto alfabetizadora porque eu pude vivenciar e também entender como se dava esse processo de aplicação e resultado e conhecer as fases de escrita (CITRINO, 2022).

Esse conjunto de relatos nos leva a compreender a importância de formações sólidas e contínuas que lhes permitam apreender sobre

seu ofício, bem como a reflexão, o aprofundamento dos conhecimentos teóricos e práticos. As docentes hoje compreendem que participar de formação continuada é estar em busca de coisas novas, de mudança na maneira de agir, pensar, ensinar, de soluções para ver seus alunos avançarem com conhecimentos novos e transformadores num mundo atual de conhecimento tecnológico.

Questionadas quanto aos tipos de atividades trabalhadas que contribuem para desenvolver as práticas de leitura e escrita em sala de aula, as entrevistadas revelaram:

São vários tipos de atividades: uso a sacolinha de leitura com registro sobre o livro que eles levam para casa; o caderno de produção, coletivo na sala (eles levam, produzem o texto, fazem a leitura na sala e depois compartilham com os coleguinhas); o cantinho de leitura com vários livros (ao término das atividades tem uns que são bem mais ágeis, fazem a tarefa rápida, eu peço que eles dirijam até o cantinho de leitura peguem um livro e vão lendo enquanto os outros terminam a atividade); o cabe na mala; a leitura na lata que eu uso com eles, as atividades escritas através da lousa e tem também a questão da escrita, a produção coletiva de texto (ESMERALDA, 2022).

Muitas. A partir de quando eu consegui entender melhor as fases da criança e a usar as práticas de alfabetização de maneira mais lúdica, com mais facilidade de abordar os temas sem estar cobrando só escrita, só ler e escrever no papel. Trouxe informação sobre o lúdico, que passamos a utilizar jogos e outras atividades para ajudar na evolução da criança (TOPÁZIO, 2022).

Primeiro a leitura deleite, que sempre eu aplico na sala de aula; o cabe na mala que tem me ajudado muito (é através dele que eu trabalho leitura, escrita, separação de sílaba); a sacolinha de leitura; a ficha esquema (a maioria dos alunos mal conhecia as letrinhas do alfabeto e agora já leem palavras e outros já estão lendo texto) (ÁGUA MARINHA, 2022).

Tenho trabalhado muito com projetos como: o cabe na mala; a sacolinha de leitura; o caderno de produção; a leitura na biblioteca (toda semana tem um dia em que a turma realiza leitura e jogos); trabalho com a ficha de leitura e o jogo do silabário (TURMALINA, 2022).

São vários como: cabe na mala com palavras e frases; a sacola de leitura com o relato das histórias; a exposição do cantinho de leitura na classe; também a produção de texto no caderninho ilustrado na casa; a roda de leitura; ditado mudo e de palavras, frases e textos curtos (AMETISTA, 2022).

Como eu estou em uma sala de 2º ano, já tem alguns lendo, estou com mais facilidade de usar os jogos lúdicos e além de ter na sala alguns confeccionados e comprados, eu confecciono outros da minha maneira, mas que leva alfabetizar (TOPÁZIO, 2022).

As práticas eu considero como muitas, tanto as escritas, como da leitura, vai depender dos seus objetivos para o dia. Eu mesma procuro trabalhar uma sequência desde o início da aula até o final voltado para os mesmos objetivos. Com relação às práticas de leitura, ao ler para criança, ao contar a história, eu procuro despertar no aluno as hipóteses de leitura pra ele fazer inferência, a checagem durante a leitura do texto, com as hipóteses de escrita também, faço com que ele pense no que está escrevendo, como ele está escrevendo e vou intervindo sempre que necessário (CITRINO, 2022).

Diante dos depoimentos acima apresentados, com base nas suas trajetórias e com os conhecimentos já construídos, criam e ampliam, diferentes saberes e práticas para o exercício da sua docência. Esses saberes e práticas são partilhados com seus colegas através dos materiais, da troca de experiência da aula que deu certo, dos modos de aplicar tal atividade, do como organizar a turma e o espaço, isso acontece de forma bem espontânea nos intervalos na escola, nas ACs. O docente é visto através de suas ações como um profissional ativo e reflexivo. Cabe a ele a sensibilidade para perceber quais são as práticas desenvolvidas que despertam mais o interesse e a atenção, e a metodologia que estimula a participação do seu aluno.

Levando em consideração as falas das docentes, em relação às práticas de leitura e escrita, percebe-se que todas elas fazem uso dessas práticas de várias maneiras, utilizando de uma diversidade de metodologias, esses relatos vão de encontro ao que as autoras Ferreiro & Teberosky, nos dizem sobre a escrita:

A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto

cultural, a escrita cumprir diversas funções sociais e tem meios concretos de existência (especialmente nas concentrações urbanas fecha parênteses (FERREIRO & TEBEROSKY, 2001, p. 43).

As docentes, em seus depoimentos, relatam sobre a importância de se trabalhar a leitura e escrita juntas, isso corrobora com o que Soares defende, pois “alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário”, para a pesquisadora “o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (SOARES, 1998, p. 47).

De certa forma, a formação do PNAIC, curso que todas participaram, traz em seus estudos, essa referência de Soares com o alfabetizar letrando, ele se configurou com as práticas bem sucedidas passadas para os colegas docentes através das redes de experiências. A proposta do PNAIC trouxe em si, a reflexão do docente alfabetizador, dando a eles a autonomia da construção do saber, a valorização da sua experiência profissional, e a oportunidade de mudanças a partir dos temas e autores estudados.

Assim como os adultos, as crianças também têm suas preferências e na escola não seria diferente, cada um mostra mais interesse por algumas disciplinas específicas. Quando indagadas sobre as preferências dos alunos sobre língua portuguesa ou matemática, elas disseram: “*Eu tenho percebido meio termo...tem alunos que se interessam por português e outros por matemática*” (TURMALINA, 2022). “*É meio a meio, mas o que eu vejo na sala é que os homens interessam mais por matemática e as mulheres português*” (ÁGUA-MARINHA, 2022). “*Depende. A maioria é português, mas tem uns que preferem matemática. Tem menino que é melhor em português e tenho menina que é melhor em matemática*” (AMETISTA, 2022). E nessa linha de pensamento, as demais complementaram:

Essa pergunta é interessante, a minha turma tem 19 alunos e quase a metade (que são meninas) prefere português, enquanto os meninos preferem matemática. [...] os meninos falam: professora eu tenho mais afinidade com números do que escrita e leitura (ESMERALDA, 2022).

Na minha visão estão lado a lado porque eu trabalho com muitas atividades lúdicas. Embora, a gente perceba que tem um ou outro que não sei porque já gosta mais daquela matéria em si, mas eu procuro trabalhar com todas, da mesma maneira pra não destacar uma só (TOPÁZIO, 2022).

Olha, os dois, por ser uma turma de alfabetização trabalho com o concreto e isso ajuda nas duas disciplinas, por isso eu posso dizer que hoje os alunos interessam pelas duas partes, porque as duas partes são trabalhadas com ludicidade (CITRINO, 2022).

A partir dos relatos, evidenciamos que as docentes utilizam atividades lúdicas que possibilitam o desenvolvimento tanto da leitura e escrita quanto dos conhecimentos matemáticos. No decorrer das formações do PNAIC, houve um momento de estudo que ampliou o olhar docente em relação a ludicidade, partindo das concepções de Luckesi (2014), e segundo ele,

ludicidade é um estado interno, que pode advir das mais simples às mais complexas atividades e experiências humanas. Não necessariamente a ludicidade provém do entretenimento ou das “brincadeiras”. Pode advir de qualquer atividade que faça os nossos olhos brilharem. Ela não é igual para todos (LUCKESI, 2014, p. 17)”.

Compreendendo o significado do lúdico, que não pode estar restrito apenas com jogos e brincadeiras, nas salas de aula, é comum os docentes aplicarem atividades de escrita ou de leitura e perceber essa satisfação nos alunos quando estão participando.

Ainda sobre o autor:

Experiências que podem gerar o estado lúdico para um não é o que pode gerar o estado lúdico para outro, à medida que ludicidade não pode ser medida de fora, mas só pode ser vivenciada e expressa por cada sujeito, a partir daquilo que lhe toca internamente, em determinada circunstância (LUCKESI, 2014, p. 17).

Se considerarmos que em uma turma de 20 alunos, só metade mostrou alegria e interesse na atividade é porque, para a outra metade,

a atividade proposta não despertou o lúdico, pois segundo o autor, ludicidade não é medida de fora, ela é vivenciada e expressa por cada sujeito. Dando seguimento, no que diz respeito ao interesse dos alunos por atividades que desenvolvam mais as práticas de leitura ou de escrita, as docentes revelaram o seguinte: “*De leitura, gosta mais de leitura do que escrita*” (ÁGUA-MARINHA, 2022). “*A prática de leitura [...] se interessam bastante pela leitura e pede leitura [...] poucos se interessam por escrita*” (TURMALINA, 2022). Assim as outras docentes complementaram:

Ab, eles gostam mais da prática da leitura, porque a escrita alguns tem mais dificuldades, essa turma só teve 20 dias de aulas presenciais quando estudavam o 1º ano, devido a pandemia. Com isso, eles foram prejudicados e por mais que a gente trabalhe a escrita, ortografia, ainda assim, eles preferem mais a leitura (ESMERALDA, 2022).

Na turma em que estou atuando, está bem dividida, percebo que depende muito da aula do dia. A roda de leitura eles gostam, a leitura na sala da biblioteca, tem o dia de produção que eles adoram produzir com imagem, figura e gostam de fazer o ditado de texto [...] tem aqueles que já estão bem desenvolvidos na escrita, gostam muito de atividades de produção (AMETISTA, 2022).

Eu tento trabalhar a leitura e a escrita do mesmo tanto, até agora com essa turma eu não identifiquei quem tem mais facilidade, ou gosta mais de leitura ou de escrita, tem alguns que gostam mais de escrever, não gosta muito de ler, mas a gente não pode deixar, tem que incentivá-los a fazer os dois (TOPÁZIO, 2022).

Toda criança tem o seu perfil, uns gostam mais de português, outros gostam de matemática, mas eu percebo que por trabalhar de forma lúdica nessa turma, demonstra os dois, tanto português, quanto matemática. Todos se encaixam nesse mesmo processo, nesse mesmo interesse (CITRINO, 2022).

As falas das participantes estão carregadas de sentidos construídos nas experiências vivenciadas. A preferência dos alunos quanto a atividades de leitura ou escrita depende muito da forma como cada docente planeja sua aula, da metodologia e dos recursos que serão utilizados. Topázio tenta explicar que com essa turma ainda não identificou quem tem mais facilidade, embora a mesma se contradiz quando diz “*tem alguns que gostam mais de escrever, não gosta muito de ler*”.

As práticas de leitura e escrita devem ser constantes, pois é através delas que formamos leitores e escritores competentes, a leitura de certa forma nos fornece a matéria-prima para a escrita, o que escrever e como escrever. Sabe-se que o trabalho desenvolvido pelos docentes com a leitura na sala de aula, tem por intuito formar leitores e conseqüentemente, formar escritores. A leitura não se minimiza unicamente de extrair informações da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra, ocupa-se de compreender onde os sentidos começam a serem construídos antes da leitura.

É necessário, portanto, compreender que a leitura e escrita são práticas complementares, e estão fortemente conectadas, que se modificam mutuamente no processo de letramento. Para que o professor consiga alcançar os objetivos propostos e tenha bastante êxito nas suas aulas é necessário planejar desde o espaço da sala de aula, começando pela disposição das carteiras, é interessante que essa organização esteja relacionada, planejada junto com a proposta que será trabalhada pela docente no dia. Nos relatos com as docentes, ficaram bastante evidentes as preferências de cada uma: “*Em semicírculo, outras em dupla, às vezes eu coloco em grupos de quatro e quando vai fazer alguma avaliação em fileira, mas a maioria das vezes em semicírculo*” (ÁGUA-MARINHA, 2022). “*Eu organizo muito na forma U, no formato, mas também em duplas, porém a forma que mais uso geralmente é no formato U*” (TURMALINA, 2022). “*Eu organizo em círculo, às vezes em dupla ou às vezes a mesa com mais de um aluno no grupinho trabalhar de maneira que eu possa ficar bem mais próximo deles*” (TOPÁZIO, 2022). Em concordância com as ideias das colegas docentes, as demais afirmaram:

Eu gosto de trabalhar em círculo, sempre gostei, eu acho que é a melhor maneira, pois, você tem uma visão total da turma. Eu sempre coloco um menino e uma menina alternados ou até mesmo do mesmo sexo, mas um que tem dificuldade com outro com menos dificuldades, favorecendo o aprendizado deles (ESMERALDA, 2022).

Sempre gostei e gosto de organizar em forma de U, pois eu acho assim que fica bem mais fácil de fazer as dinâmicas e também permite a troca entre os alunos em um contexto coletivo, tanto para os colegas, como também para a professora (AMETISTA, 2022).

É de acordo com a proposta que eu tenho para o dia, então dependendo do dia, eu deixo as carteiras individuais, em círculo, duplas e tem dia que é em grupo, então de acordo com o que eu planejo com a proposta eu faço os agrupamentos e as organizações da sala de aula (CITRINO, 2022).

A organização do espaço da sala de aula além de ser importante, influencia na aprendizagem da mesma forma que os métodos utilizados pelas docentes. De nada adianta o docente ter o domínio do conteúdo da aula, porém, não saber qual metodologia adotar e nem saber a maneira adequada para organizar seus alunos em cada lugar. Essa organização é flexível da mesma forma que o planejamento, a disposição da sala deve estar de acordo com a proposta pedagógica para os objetivos planejados para o dia. As docentes Turmalina (2022) e Ametista (2022) preferem organizar seus alunos em formato de “U”.

Essa organização permite e facilita a elas as aulas mais expositivas na lousa, com slides e vídeos, mostrando o docente como mediador e não como expositor de conteúdos. Isso faz com que os alunos interajam com a docente, com os colegas e não se sintam desestimulados. As docentes Esmeralda (2022), Água-Marinha (2022) e Topázio (2022) fazem uso do círculo, essa forma de organização permite que os alunos tenham uma visão melhor do docente, de uma discussão com os colegas de igual para igual, de uma forma bastante positiva em questão de participação, de tom de voz para que todos escutem e aprendam com outro. É uma forma de organização que traz o docente como mediador quando está dentro do círculo, porém, o docente fora do círculo é considerado o avaliador do desenvolvimento. Segundo elas, gostam também de outras organizações como as duplas, trios e grupos. Já a docente Citrino (2022), deixa bastante claro que as disposições das carteiras são organizadas de acordo com o seu planejamento. É interessante afirmar que a forma de organização do espaço, fará toda a diferença para o sucesso da atividade, além de confirmar uma proposta pedagógica planejada, onde a aprendizagem se torna mais interativa e eficiente, dando segurança ao docente e fazendo com que os alunos se sintam mais seguros e confortáveis para aprender.

Turmalina (2022), além de gostar do formato de “U”, usa bastante as duplas e trios, e Topázio (2022), também trabalha com duplas, trios e grupos. Essa forma de agrupamentos, faz com que os alunos tenham uma interação mais direta com os colegas e quando são agrupados com aproximação dos níveis de escrita, ajudam uns aos outros avançarem de níveis, refletir sobre a escrita e ampliar junto com o colega os seus conhecimentos, facilita o olhar do docente para fazer inferências e orientar. Durante as entrevistas, as docentes relataram o quanto gostam e acham importante trabalhar com agrupamentos:

Ab! Eu gosto. Percebo que com agrupamentos eles se sentem mais estimulados em participarem de determinadas atividades, seja dentro da sala, ou fora, em grupos, ou equipes. Assim, vejo a participação, o engajamento, a troca de experiência, daqueles que sabem e têm mais afinidade com determinado assunto, com aqueles que não têm. Observo que contribuí muito com o conhecimento, para aqueles que não estão tão aptos com determinado assunto (ESMERALDA, 2022).

Sim, por que contribuí para o aprendizado do aluno, um ajuda o outro, vejo assim, quem tem mais facilidade ajuda quem tem mais dificuldade e um contribuí com outro (ÁGUA-MARINHA, 2022).

Sim. Porque nesse momento a gente promove a troca de saberes, a colaboração, eles aprendem. Aqueles que sabem mais ajudam os que sabem um pouco menos, é uma experiência de troca de saberes entre os alunos (TURMALINA, 2022).

Sim. Nesse momento, o aluno trabalha em colaboração com os outros e ele desenvolve as capacidades, as habilidades que cada um tem de acordo com cada nível. Tem aluno que está no nível diferente do outro, eu sempre coloco esses juntos para ir desenvolvendo todos no mesmo nível (AMETISTA, 2022).

Às vezes sim, às vezes não, de maneira que saiba agrupar dá certo, mas se a gente não souber agrupar, tem aluno que ao invés de ajudar, vai atrapalhar. Quando a gente consegue agrupar por nível, um que sabe mais com um que sabe menos e níveis próximos que já tem a facilidade de ajudar o outro para o outro acompanhar o agrupamento é muito bom (TOPÁZIO, 2022).

Sim, porque cada criança é única e tem o seu nível e uma pode contribuir com a outra dependendo do estágio em que se encontram, então com o que ela tem de aprendizado, pode ser que a outra não tenha, ela vai ajudar através do contato, da conversa em si, fazendo a outra pensar, raciocinar, chegar a uma conclusão juntas (CITRINO, 2022).

No decorrer da entrevista quando se tratou da importância de se trabalhar com o agrupamento em sala, as docentes Esmeralda, Turmalina e Citrino (2022) falaram das trocas de saberes e de experiências, uma vez que o estudante tem saberes diferentes. Quando os docentes trabalham com agrupamentos, eles estão proporcionando aos educandos a interação.

Durante o curso do PNAIC foi possível “[...] compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos” (BRASIL, 2012, p. 5). O agrupamento proporciona a interação e a heterogeneidade, que facilita a proximidade de um educando com o outro onde a aprendizagem acontece. É imprescindível que a docente no seu momento de planejamento, pense e planeje situações didáticas que proporcionem a interação e troca de saberes. As docentes Água-Marinha e Topázio (2022) relatam que os agrupamentos proporcionam a ajuda ao outro.

Nessa perspectiva, o docente quando for planejar atividade de agrupamento deve ter em mente as características de cada estudante para que seja produtivo e essa ajuda, as quais as docentes falam, aconteça. Ademais, além de pensar nos níveis de cada um, deve levar em consideração os traços de personalidades de seus alunos. É junto com o colega que muitas vezes o docente em suas intervenções abre espaço de troca, proporcionando momentos para que os saberes sejam compartilhados. Os agrupamentos precisam ser planejados de forma criteriosa e intencional pelo docente. Porém, não se deve desconsiderar a importância das atividades individuais, que tem a sua devida importância, pois é através delas que o educando expõe as suas próprias ideias.

Por conseguinte, as docentes relatam como elas costumam organizar a turma para o agrupamento: “*Eu costumo muito ver o nível dos alunos, outras vezes eu deixo que eles escolham, uso algumas dinâmicas como: nome de animais, números. Costumo fazer dessa forma*” (TURMALINA, 2022). “*Olha, essa pergunta é bem pertinente, eu procuro respeitar os níveis de aprendizagem de cada aluno, eu procuro misturar esses níveis diferentes por que assim um vai ajudando o outro nas suas atividades*” (ESMERALDA, 2022).

Nesta mesma linha de pensamento, outras docentes afirmaram:

Organizo em duplas, quem tem mais conhecimentos se senta com quem tem mais dificuldade. Se eu colocar os que têm dificuldade juntos, não vai fluir, eu também peço pra que eles não deem resposta, que ajudem, mostrando o caminho pra o colega [...] que não faça por eles, mas vá questionando, fazendo com eles busquem esse conhecimento (ÁGUA-MARINHA, 2022).

Em dupla ou quarteto, misturando níveis de conhecimento, de forma prazerosa todos aprendem com mais facilidade [...] coloco sempre quem é melhor na escrita com quem é melhor nas ideias. Assim um vai tendo as ideias e o outro vai escrevendo. (AMETISTA, 2022).

Eu coloco a menor quantidade de criança, buscando um que tem mais facilidade naquilo que estou trabalhando se for leitura, ou jogo, ou se for escrita [...] se colocar muitos alunos juntos não fica fácil de trabalhar, por isso tem que ser menos alunos pra você estar conseguindo ajudar todos, pra que um não fique sem ajuda ou que um não faça pelo outro (TOPÁZIO, 2022).

Primeiramente, faço análise dos níveis das hipóteses das crianças, e costumo colocar um nível pré-silábico com outro silábico, para que possa ajudar o outro a pensar [...] se tiver os dois ao mesmo tempo no mesmo nível não vai ter avanço, então fazendo a junção das proximidades dos níveis um pode ajudar o outro que não está na mesma hipótese a pensar e também raciocinar para chegar no aprendizado (CITRINO, 2022).

Nesse sentido, levando em consideração os relatos das docentes em relação ao agrupamento, podemos inferir a forma criteriosa e planejada que cada uma utiliza para organizar a turma para o momento da atividade: “*Primeiramente eu faço análise dos níveis das hipóteses das crianças,*

e aí eu costumo colocar um nível pré-silábico com outro pré-silábico” (CITRINO, 2022). “Colocando sempre quem é melhor na escrita com quem é melhor nas idéias” (AMETISTA, 2022). “Eu procuro respeitar os níveis de aprendizagem de cada aluno” (ESMERALDA, 2022). Percebe-se que as docentes não fazem de forma aleatória, tem sempre um planejamento para o agrupamento. Em se tratando das interações e os agrupamentos, ambos devem ser pensados em dois pontos de vista: o que o aluno pode aprender durante a atividade e o que o aluno pode levar para pensar. Assim, os agrupamentos serão produtivos, pois os educandos antes de escrever ou orientar o colega, refletem sobre o que está escrito e como devem escrever. Cada docente em suas necessidades de sala, sabe que para ter sucesso em suas aulas, necessita estar em constante formação e com tantas mudanças e avanços tecnológicos, causaram muitos impactos no âmbito educacional, fazendo com que o docente se comprometesse mais em seus estudos. Porém, com tantos programas, projetos e discursos no cenário político, a educação não teve a prioridade merecida. Sabemos que ser docente para muitos é prazeroso, embora atualmente careça de muita dedicação. À vista disso, as docentes narram como é ser docente nos anos iniciais, nos dias atuais:

Nossa! Desafiante. Com a pandemia, nossos alunos ficaram afastados das aulas presenciais. Foi preciso ao retornar, conhecer a realidade de cada um, fazer várias adaptações nos planos de aula, nas atividades, uma vez que tem alunos dos três níveis na mesma sala. Assim, a preparação das aulas é bem diferente, trabalho com três planos e diferentes atividades, procuro acompanhar o desenvolvimento de cada um buscando sempre o melhor para que eles possam desenvolver e ter uma aprendizagem significativa. Diante de todos esses desafios da docência a gente quer sempre o melhor para o aluno (ESMERALDA, 2022).

Eu vou ser sincera, eu gostei muito desse ano, de todos os anos que eu trabalhei apesar da dificuldade ter sido grande, devido aos prejuízos em decorrência da pandemia [...] fiquei muito triste, achei que eu não ia conseguir, mas depois da dinâmica que estamos trabalhando e quando chegou em junho, vi os meninos começarem a ler, a produzir pequenos textos, minha alegria foi imensa, nunca trabalhei assim para chegar depois de junho conseguir um resultado que estou conseguindo esse ano com eles (ÁGUA-MARINHA, 2022).

É ...eu vejo como desafio muito grande, mas também vejo que é muito gratificante [...] a gente fica muito apreensiva, desesperada, mas agora que tudo está tranquilizando, os meninos estão aprendendo, e você vê que está surtindo efeito, que o seu trabalho está valendo a pena, é gratificante (TURMALINA, 2022).

Com esses avanços tecnológicos frequentes e essas mudanças teve um grande impacto na minha vida docente, tendo que ser mais acessível e comprometida com tantas diversidades, com tantas novidades e com tantas cobranças (AMETISTA, 2022).

Sempre foi desafiador, nunca foi fácil, até porque os anos iniciais é a base, a gente tem que se preocupar em todos os sentidos [...] atualmente está mais difícil porque ficamos dois anos sem estar em contato pessoalmente com as crianças (TOPÁZIO, 2022).

Não é fácil ser docente, ainda mais no ano que a gente está [...] teve a questão da pandemia e os alunos ficaram durante dois anos sem esse contato presencial [...] é uma experiência significativa, o contato com a criança inserida no mundo do letramento é encantador, você mostra pra criança o mundo da escrita, da leitura, percebe que ela vai despertando, vai aprendendo e vai aprimorando com o passar dos dias, é muito gratificante, então esse trabalho que às vezes é árduo, mas a gratificação pela aprendizagem do aluno recompensa também esse desgaste que a gente tem em sala de aula (CITRINO, 2022).

É interessante e emocionante ver no depoimento das docentes, que mesmo sendo desafiante alfabetizar é prazeroso e gratificante, principalmente quando presenciam os educandos lendo as suas primeiras palavras. Os anos de 2021 e 2022 foram bastante complicados devido a pandemia, e os alunos sofreram em suas aprendizagens, pelo fato de as aulas terem sido online e pela dificuldade de as famílias acompanharem. Tanto Esmeralda (2022), como Citrino (2022) citam em seus depoimentos o quanto a pandemia causou essa dificuldade em suas turmas.

No decorrer da entrevista percebemos que as docentes entrevistadas tiveram a oportunidade de participarem de alguns cursos de formações, dentre eles o PROFA, PACTO e PNAIC. Quando questionadas em relação às mudanças observadas durante o processo de aprendizagem dos alunos a partir dos cursos, declaram: *“A diferença de você ir trabalhar*

uma metodologia diversificada, porque através dessa metodologia a aprendizagem do aluno fluiu mais, contribuiu muito para a nossa docência” (ÁGUA-MARINHA, 2022). “Foi possível perceber a nossa mudança de prática docente e que através das orientações houve crescimento no nosso trabalhar com as crianças” (TOPÁZIO, 2022). As demais complementaram:

Houve mudanças na forma de alfabetizar [...] depois do curso nós tivemos outra visão. Principalmente em relação aos três primeiros anos de alfabetização, como o foco maior em língua portuguesa e matemática. Foi de suma importância a questão da leitura, escrita e da interpretação. Então, depois do PACTO e do PNAIC que despertou muito essa vontade de estar buscando sempre inovar, reforçar as nossas teorias, as concepções na construção das práticas pedagógicas dentro da sala de aula (ESMERALDA, 2022).

O que eu percebi foram o interesse dos alunos e o gosto pela leitura através do cantinho de leitura, da leitura deleite e da rotina [...] que até hoje em uso com eles e tem ajudado bastante. Por exemplo, antes do recreio trabalho português e depois do recreio matemática (TURMALINA, 2022).

Eu pude ver mais interesse nas aulas, pelo fato de ser mais lúdica [...] com jogos ficaram bem mais atrativas, a leitura pela repetição dos textos que levavam os alunos a memorizar e desenvolver a leitura com mais facilidade. No pacto repetiam e ficavam uma semana trabalhando com um texto, eles iam desenvolvendo, chegava um momento que eles estavam lendo sem saber que estavam lendo. Hoje, vejo que aquela técnica funcionava bem (AMETISTA, 2022).

Todos esses cursos foram voltados para alfabetização e todos eles trazendo uma linha diferente, porém, próxima ao mesmo tempo das questões de alfabetização, do olhar atento pra respeitar as fases, as hipóteses da criança. O PNAIC também vem com essa questão de Letramento, de ler, de fazer o deleite, de incentivar o gosto pela leitura, o pensar, também da mesma forma trazendo uma abertura não só para português e matemática mas para as outras disciplinas, então todos eles contribuíram para uma melhor aprendizagem de como aguçar a curiosidade, também despertar o interesse das crianças para aprendizagem significativa (CITRINO, 2022).

Evidenciamos a partir das falas acima, que todas as docentes notaram mudanças tanto na forma de se alfabetizar como no avanço

da aprendizagem dos alunos, depois de terem participado de cursos de formação. Água-Marinha (2022) relata que trabalha com uma metodologia diversificada e percebeu que a aprendizagem fluiu. Esmeralda (2022) enfatiza sobre o olhar direcionado para alfabetização e linguagem e em matemática para os três primeiros anos do ensino fundamental, Turmalina (2022) destaca que a rotina de se trabalhar a leitura deleite e uso do cantinho da leitura despertou mais o interesse dos seus alunos, enquanto Ametista (2022) fala sobre o interesse dos seus alunos com as aulas mais lúdicas e a repetição. Já Topázio (2022) fala da mudança na prática docente. Por sua vez, Citrino (2022) fala da contribuição dos cursos em relação às fases e hipóteses das crianças, segundo ela, todos os cursos trouxeram mudanças.

CAPÍTULO 4

REVISITANDO A DOCÊNCIA ALFABETIZADORA: O ESPAÇO DA SALA DE AULA

Neste tópico, relataremos as observações realizadas em sala de aula, com as docentes participantes. “O instrumento da observação apura o olhar (e todos os sentidos) tanto do educador quanto do educando para a leitura diagnóstica de faltas e necessidades da realidade pedagógica” (WEFFORT, 1980, p. 3). Nesse contexto, a ação de olhar observando a prática docente de outro professor similarmente é ato de estudar, a realidade, o mundo, à luz da teoria que embasa nossas ações.

A observação é uma ação essencialmente reflexiva quando o olhar está pautado para buscar, ver o que ainda não sabe. Objetivando focalizar o nosso olhar para detectar, diagnosticar o saber e o não saber, buscando confrontar as falas das docentes entrevistadas com as práticas de docência, julgamos importante a realização da observação em sala. Esta ocorreu durante o mês de setembro de 2022 em seis turmas distintas, sendo elas: 2 turmas do 3º Ano, 2 do 2º Ano e 2 do 1º Ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, todas no turno matutino.

As observações ocorreram em seis momentos, com uma duração de duas (2) horas, sempre no início das aulas no turno matutino. Esse

instrumento foi utilizado por acreditarmos que esses momentos de observações foram oportunidades para refletirmos sobre a formação continuada e prática docente.

Assim, o momento de observação iniciou desde a chegada dos alunos à escola. Observamos que eles chegaram de ônibus escolar ou de carro, acompanhados pelos pais, devido a escola estar localizada em um bairro distante do centro. Embora seja uma escola na zona urbana, porém, a sua clientela é composta de alunos da cidade e da zona rural, localizadas bem próximas à zona urbana. Depois que adentraram ao espaço da escola, todos aguardaram no pátio o momento do sinal. O sinal da escola é sempre uma música infantil e após o toque da música, todos os alunos procuraram o seu lugar na fila, depois de todos se posicionarem, os últimos a chegarem ficaram no final da fila. De acordo com o cronograma organizado pela coordenadora pedagógica, cada dia uma docente inicia a oração espontânea. Nas segundas-feiras, antes da oração, todos cantam o Hino Nacional. Em seguida, os alunos se encaminharam para as salas, em fila, sobre o acompanhamento das docentes de cada turma. Assim que adentraram na sala, foram se acomodando em seus lugares, uma vez que as cadeiras já estavam organizadas pelas docentes. Em entrevista concedida, as docentes relataram como cada uma gosta de organizar as cadeiras, algumas em forma de U, outras em dupla e também tem uma docente que organiza de acordo com a aula planejada para o dia. Seguem alguns depoimentos ocorridos na entrevista, a partir da indagação: Como é organizado o seu espaço de sala de aula?

É de acordo com a proposta que eu tenho para o dia, então dependendo do dia, eu deixo as carteiras individuais, tem dia que é em círculo, tem dia que é dupla, tem dia que é em grupo, então de acordo com o que eu quero com a proposta eu faço os agrupamentos e as organizações da sala de aula (CITRINO, 2022).

Eu gosto de trabalhar em círculo, sempre gostei, eu acho que é a melhor maneira de trabalhar onde você tem uma visão total da turma e além de ter essa visão eu sempre coloco alternados os alunos, eu coloco um menino e uma menina ou até mesmo do mesmo sexo, mas um que tem dificuldade com

menos dificuldades, porque assim o conhecimento de um vai ajudando o outro, favorecendo o aprendizado deles (ESMERALDA, 2022).

Em semicírculo, outras em dupla, às vezes eu coloco em grupos de quatro e quando vai fazer alguma avaliação em fileira, mas a maioria das vezes em semicírculo (ÁGUA-MARINHA, 2022)

Eu organizo muito na forma U, no formato, mas também em duplas, porém a forma que mais uso geralmente é no formato U (TURMALINA, 2022).

Sempre gostei e gosto de organizar em forma de U, pois eu acho assim que fica bem mais fácil de fazer as dinâmicas e também permite a troca entre os alunos em um contexto coletivo, tanto para os colegas, como também para a professora (AMETISTA, 2022).

Eu organizo em círculo, às vezes em dupla ou às vezes a mesa com mais de um aluno no grupinho, de maneira que eu possa ficar bem mais próxima deles (TOPÁZIO, 2022).

Com tantos anos de experiências, as docentes falaram com bastante propriedade em relação à organização do espaço na sala de aula. Ainda sobre o início da aula, percebemos que os alunos já sabem o lugar que ocupam, seja ele em dupla, individual, grupo, círculo ou forma de U. Depois que todos os alunos se acomodaram em seus lugares, as docentes deram continuidade com a rotina seguida por todas: frequência, deleite, correção do para casa. É importante pontuar, que foram observadas as aulas do primeiro momento das 8h às 10h e nesse período foram trabalhadas as práticas de leitura e escrita. Visando não perder os momentos importantes ocorridos nas aulas, as atividades desenvolvidas durante a observação foram transcritas ainda dentro da sala.

A docente Ametista se sentou sobre o tapete no chão e os alfabetizandos se sentaram em forma de círculo, ela solicitou a todos que ficassem atentos, prestassem atenção na leitura do colega e que não iria seguir a ordem do círculo para a leitura, que seriam chamados aleatoriamente e assim o fez. A docente deu oportunidade para que todos lessem. Alguns ainda têm muitas dificuldades na leitura, outros já leem com bastante desenvoltura. Terminando esse momento, todos

retornaram em fila para a sala e ocuparam os seus lugares. Sem perder tempo, a docente comunicou a todos que a próxima atividade seria uma produção de texto com imagem, e a distribuição foi feita por um aluno da turma e todos começam a produzir. Enquanto isso, a docente circulou de mesa em mesa esclarecendo algumas dúvidas, sempre intervindo para que eles pudessem refletir.

De acordo com Zen:

Quando as crianças são desafiadas a produzir os próprios textos, a possibilidade de reflexão sobre o sistema de escrita se potencializa. As decisões sobre quantidade, qualidade e ordem das letras provocam a reflexão sobre como a escrita se organiza. No entanto, escrever o próprio texto não significa registrar palavras soltas e descontextualizadas. (ZEN, 2020, p. 14).

Produzir um texto, para uma criança que ainda não compreende o sistema convencional da língua, é uma tarefa difícil, complexa, porém, possível, de acordo a autora, é nesse momento da reflexão que o conhecimento acontece. Para isso, o papel do professor é muito importante, precisa está intervindo junto ao aluno para que ele reflita e avance nas fases da leitura e escrita. Durante a observação, ficou evidente que a docente Ametista sabe bem o quanto a intervenção é importante, pois caminhava de mesa em mesa intervindo, fazendo o aluno produzir.

Na maioria das escolas, a ação do professor é limitada a transmitir e corrigir. O processo educativo se desenvolve através de momentos estanques, sem elos de continuidade, desconectados em termos de progressão na construção do conhecimento (HOFFMAN,1998, p. 69).

É preciso trabalhar com as intervenções no processo educativo em momentos contínuos, numa retomada das atividades que foram trabalhadas para que o aluno perceba através das suas próprias análises, uma continuidade no desenrolar das atividades.

A autora deixa claro a importância das conexões, de elos que se relacionam, por isso o docente precisa ser instigado a melhorar o seu fazer docente, incluindo práticas que favoreçam o fazer e o comprometimento do educando com atividades emancipadoras, visando despertar uma responsabilidade mútua no fazer educativo. Aos poucos os alunos foram informando que terminaram a escrita, quando a docente comunicou que cada um iria ler na frente para os colegas, toca o sinal para a merenda e a aula é interrompida. As aulas observadas desde o início com as atividades rotineiras e de práticas de leitura e escrita, duraram 2h, em todo esse momento foi possível perceber que os alunos são comportados, disciplinados, tiveram momentos de algumas conversinhas entre eles, mas nada além do normal, tem o hábito de levantar a mão quando quer perguntar algo para a professora ou participar da aula. A docente foi muito paciente e parceira, criou um elo de amizade com a turma e tratou a todos por igual. No momento da leitura, a docente foi compreensiva com os alunos com mais dificuldade, ajudando-os nas palavras difíceis, interrogando, para que soletrassem e lessem as palavras mais complexas.

No decorrer da observação, constatei o avanço da turma e que já sabiam ler e escrever convencionalmente e, posteriormente, conversando com a docente, ela relatou que no último diagnóstico realizado com a turma todos já estavam na fase alfabética.

Segundo Vasconcellos (2000):

O diagnóstico não é um simples retrato da realidade ou um mero levantamento de dificuldades. Para ele o diagnóstico é, “antes de tudo, um olhar atento à realidade para identificar as necessidades radicais, e /ou o confronto entre a situação que desejamos viver para chegar a essas necessidades” (VASCONCELLOS, 2000, p. 190).

Assim, compreendemos que o diagnóstico transcende o mero levantamento de dados e também que não se trata apenas de fazermos críticas focadas em aspectos negativos ou nas fragilidades da instituição escolar. Em relação ao plano diário, a professora conseguiu seguir o que

havia planejado para o primeiro momento, exceto a leitura das produções pelos alunos em virtude do tempo.

Segue abaixo a imagem da atividade de leitura desenvolvida na aula.

Figura 11 – Atividade de leitura

O Luís está muito feliz

Hoje, o Luís faz anos e, por isso, está muito feliz. Ele é o único rapaz da família e faz dez anos. Há bolos de arroz e bolo de noz. O Luís convidou para a festa do seu aniversário nove rapazes para ao todo serem dez. Todos estão muito felizes.

Quando chegou o momento de cantar os parabéns, o Luís soprou com muita força e foi capaz de soprar e apagar a luz das dez velas do bolo.

.....

Depois de leres o texto com atenção, responde às seguintes questões.

1. Como se chama a personagem do texto?
Luís.
2. O Luís está feliz, porquê?
Porque a seu aniversário.
3. Quantos anos faz o Luís?
10 anos.
4. Quantos rapazes é que o Luís convidou para a sua festa de anos?
9.
5. O que aconteceu quando chegou o momento de cantar os parabéns?
Luís soprou com muita força e apagou todas as velas.
6. Copia do texto as palavras que têm az, ez, iz e oz
faz - feliz - rapazes - dez - apagar - rap - capaz - luz
7. Escreve uma palavra da família das que te são apresentadas:
rapaz - convidado - arroz - apagar - dez - rapazes - luz - luzera

Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

Através da imagem, podemos perceber que a atividade planejada pela docente, se trata de uma atividade proposta pelo livro didático. Analisando a atividade, observa-se que é uma atividade que de acordo com o nível da turma, a mesma é fácil, desta forma não contribui para desafiar a criatividade e nem refletir para desenvolver o conhecimento.

A segunda observação ocorreu no dia 13 de setembro de 2022, a docente Esmeralda iniciou os seus trabalhos em sala de aula com 19 alunos, todos os alunos estavam presentes, uma turma do 3º Ano do

Ensino Fundamental Anos Iniciais, composta por 10 meninos e 09 meninas. Com todos os alunos sentados em forma de semicírculo, a docente coordenou as atividades rotineiras: a oração na sala foi feita por um aluno que havia preparado em casa juntamente com a família, como todos os alunos estavam presentes, não houve necessidade de realizar a frequência⁶, a leitura deleite foi feita por uma aluna que leu o livro em casa e compartilhou a história com os colegas. Enquanto isso, os outros alunos ficaram quietos, prestando atenção na colega. Dando continuidade com as atividades do dia, após as rotineiras, a docente explicou aos seus alunos que a primeira atividade seria a correção da interpretação de texto, atividade finalizada no dia anterior e que cada aluno teria a oportunidade de ler as suas respostas para os demais. Diante disso, todos leram e aqueles que apresentaram dúvidas nas respostas, a docente foi até a mesa e retomava o texto no parágrafo indicado, indagava o alfabetizando, fazendo com que refletisse e encontrasse a resposta. Ao final, a docente passou de mesa em mesa, dando visto e data da atividade corrigida. Em seguida, a docente deu continuidade com a atividade de prática de leitura, solicitando que cada aluno abrisse o livro didático na página sugerida e enquanto isso uma aluna iniciou a leitura. Cada aluno, na sua cadeira, seguiu atento a leitura da colega, ao final do parágrafo a docente interrompeu e pediu para o colega ao lado dar continuidade. Todos tiveram a oportunidade de ler, os alunos que apresentaram maiores dificuldades, leram um pouco mais do que os outros que já estão mais desenvolvidos na leitura. “Leitura é, basicamente, o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais como momento e o lugar, com as circunstâncias” (FREIRE, 2006, p. 22). Portanto, ler é interpretar uma percepção sobre as influências de um determinado contexto, levando o indivíduo a uma compreensão particular da realidade.

Durante a entrevista realizada com a docente Esmeralda, anterior à observação, fiz a seguinte indagação: Os alunos têm demonstrado maior interesse por atividades que desenvolvam mais as práticas de leitura ou de escrita?

Ah, eles gostam mais da prática da leitura, porque a escrita alguns têm mais dificuldades, essa turma só teve 20 dias de aulas presenciais quando estudaram

⁶ A frequência dos alunos nessa escola é registrada no sistema, para não atrasar os trabalhos, os docentes anotam o nome de quem está ausente no caderno e faz a atualização em outro momento.

o 1º Ano, devido a pandemia. Com isso eles foram prejudicados e por mais que a gente trabalha a escrita, ortografia, ainda assim, eles preferem mais a leitura (ESMERALDA, 2022).

Com base no depoimento da docente e após a observação em sala, ficou confirmado que alguns alunos ainda têm dificuldades tanto na escrita, quanto na leitura, de acordo com ela no último diagnóstico feito com a turma, 16 alunos já estão alfabéticos e 03 silábico-alfabéticos. A respeito do plano diário, foi cumprido dentro do previsto pela docente. Segue abaixo um modelo da atividade de prática de leitura e escrita desenvolvida no dia.

Figura 12 – Atividade de leitura e escrita

LEITURA E INTERPRETAÇÃO

ESCOLA: _____
 ALUNO (A): _____ Ano: 5º
 PROFESSOR: _____ DATA: ____/____/____

Competência/Habilidade: Identificar informações explícitas em texto narrativo.

A RAPOSA E A CEGONHA	<i>Fábula de La Fontaine</i>
<p>Um dia a Raposa convidou a Cegonha para jantar e serviu-lhe a sopa, que ambas gostavam muito, num prato raso.</p> <p>- Estás a gostar da minha sopa? - perguntou, enquanto a Cegonha bicava em vão no líquido, sem conseguir comer nada.</p> <p>- Como posso saber, se nem consigo comer? - respondeu a Cegonha, vendo a Raposa lambem a sopa com um ar todo delicado.</p> <p>Dias depois foi a vez de a Cegonha retribuir o gesto, pelo que convidou a Raposa para comer com ela na sua casa à beira do lago. Serviu-lhe a sopa num jarro largo ebaixo e estreito em cima.</p> <p>- Hummm, está deliciosa, querida amiga! - exclamou a Cegonha, enfiando o comprido bico pelo gargalo. - Não achas?</p> <p>Claro que a Raposa não achava nem podia achar nada, pois o facinho não passava pelo gargalo estreito do jarro. Tentou várias vezes sem sucesso até que, bastante mal humorada, se despediu da Cegonha, resmungando entredentes:</p> <p>- Não te achei graça nenhuma...!</p>	

ESTUDO DO TEXTO

- | | |
|--|---|
| <p>1. Quais são os personagens da história?</p> <p>_____</p> | <p>6. Onde ficava a casa da Cegonha?</p> <p>_____</p> |
| <p>2. Para que a raposa convidou a cegonha?</p> <p>_____</p> | <p>7. Onde a Cegonha serviu sopa a raposa?</p> <p>_____</p> |
| <p>3. O que perguntou a raposa a Cegonha?</p> <p>_____</p> | <p>8. Como ficou a raposa após o jantar?</p> <p>_____</p> |
| <p>4. O que respondeu a cegonha?</p> <p>_____</p> | <p>9. Analise as frases e marque aquela que explica a moral da história.</p> <p>a) Casa de ferreiro, espeto de pau.</p> <p>b) Aqui se faz, aqui se paga.</p> <p>c) Quem burro nasce, burro morre.</p> <p>d) A inveja não admite o mérito.</p> |
| <p>5. O que fez a Cegonha dias depois?</p> <p>_____</p> | |

Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

A imagem acima refere-se a primeira atividade do dia, planejada e desenvolvida pela docente, uma atividade retirada da internet, onde o educando, iria ler o texto e copiar as respostas, sem nenhuma reflexão. A autora Zen nos fala sobre isso:

O problema é que cada um apresenta uma abordagem teórica diferente sobre como se aprende a ler e a escrever, o que também determina modos diferentes de ensinar. Os professores passam então a incorporar em suas práticas pedagógicas uma série de atividades e procedimentos sem a devida reflexão sobre os fundamentos epistemológicos que ancoram cada uma das propostas (ZEN, 2020, p. 720).

Mesmo as docentes tendo participado de formações continuadas, voltadas para os métodos de alfabetização, ainda se sentem confusas nas escolhas de atividades que levam os alunos a refletirem. Ainda de acordo com Zen, “esta lacuna acaba dando espaço para que seja reafirmada uma concepção de ensino que reedita a silabação e os exercícios fonológicos como condição para aprender a ler e a escrever” (ZEN, 2020, p. 720) e a autora complementa “uma concepção que faz parte da memória acadêmica dos professores alfabetizadores que, em sua maioria, foram alfabetizados pelo método fônico” (ZEN, 2020, p. 720).

O terceiro dia de observação aconteceu na quinta-feira, 15 de setembro, no turno matutino, em uma turma do 1º Ano, com 20 alunos. Dentre eles, se encontravam 11 meninas e 09 meninos. Assim como nas outras observações, a docente iniciou com as atividades rotineiras: oração feita por um aluno, contagem dos ausentes. Não houve correção do prazer de casa, pois segundo a docente, o prazer de casa que era de matemática, seria corrigido após o recreio. E seguiu com a leitura do deleite, realizada por uma aluna que ainda não lia convencionalmente, após a conclusão da leitura, a professora perguntou se alguém já havia lido aquele livro e se tinha gostado da história contada pela coleguinha. A docente não comentou nada sobre a coleguinha ainda não saber ler convencionalmente, a aluna leu tão bem as imagens fazendo uma ligação dos fatos que parecia que estava lendo convencionalmente. Sabemos que um dos caminhos para

uma criança aprender a ler e escrever, é dar condições desde o início da alfabetização como: oferecer textos com imagens, textos curtos, textos de jornais, revistas, receitas, livros de história infantil, produções de textos, etc. Essas são condições pra que o aluno aprenda a ler e avance como leitor e escritor.

Para formar bons leitores é fundamental uma prática constante de leitura, é claro que a produção de texto é importante, porém não é suficiente. A leitura faz o aluno imaginar, criar, antecipar, refletir a partir do contexto que possui e criar o seu entendimento e repertório de ideias. Durante a observação, foi possível perceber que na turma tinha um aluno bastante hiperativo, que levantava o tempo todo, porém, sempre atento a tudo o que a docente falava. A mesma relatou que o aluno já está tendo atendimento psicológico, mas ainda não fechou nenhum laudo e ela não teve nenhuma orientação da psicóloga para trabalhar diferenciado. A docente tentou trabalhar outros tipos de atividades, no entanto, o aluno não aceitou, a dificuldade maior é que ele só faz se a docente se sentar ao lado e demora muito pelo fato de ser muito inquieto. Dando continuidade com a aula, a docente escreveu na lousa o título “leitura escondida”, apresentou aos alunos um cartaz com algumas palavras escritas e esclareceu que cada um teria a sua vez de participar. Diante do exposto, chamou à frente o aluno hiperativo, que já estava próximo a ela e ele abriu uma palavra escondida, leu para os coleguinhas. A docente escreveu a palavra na lousa, sempre perguntando com qual letra iniciava e quais as sílabas. Os alunos, juntamente com a professora, leram a palavra e todos copiaram no caderno e assim seguiu a atividade. Um aluno foi até o cartaz, leu a palavra para a turma, a docente escreveu na lousa com a participação dos alunos, e todos participaram ativamente. Foi uma atividade demorada que envolveu bastante a turma na prática de leitura e escrita, porém, bastante produtiva e lúdica. De acordo com Lukesi

ludicidade é um estado interno, que pode advir das mais simples às mais complexas atividades e experiências humanas. Não necessariamente a ludicidade se dá em algo externo ao sujeito.

Pode advir de qualquer atividade que faça os olhos brilharem (LUKESI, 2020, p. 05).

Levando em consideração a afirmação de Lukesi sobre ludicidade, concordamos que a atividade planejada pela docente e desenvolvida pelos alunos foi uma atividade lúdica, uma vez que todos os alunos se envolveram de uma forma que todos queriam participar mais de uma vez. Os olhos brilhavam quando eles conseguiam ler a palavra escondida. A atividade se encerrou assim que todos copiaram as palavras do quadro, em seguida tocou o sinal para o lanche. Importante destacar que foi uma turma de 1º Ano e bastante homogênea. Ao questionar a docente sobre as hipóteses de escrita, ela me relatou que através do último diagnóstico realizado pela turma, 06 alunos estavam no nível pré-silábico, 08 silábico, 05 silábico-alfabético e 01 alfabético.

A docente usou da sua criatividade, para criar uma atividade que despertasse o interesse dos seus alunos. Sabe-se que o sucesso dos alunos não depende somente do professor e do seu método de ensino, pois as situações docentes envolvem inúmeros fatores de natureza social, psicológica, o envolvimento geral da dinâmica na sala. Porém, o trabalho do docente tem um peso significativo ao proporcionar condições efetivas para o êxito escolar dos estudantes.

O quarto dia de observação, desta vez na sala do 2º Ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, no dia 28 de setembro. Turma de Água-Marinha, com 21 alunos. A turma estava composta por 11 meninos e 10 meninas. Após a oração no pátio, os estudantes entraram para a sala, a docente comunicou a todos que a apresentação que a turma estava se preparando iria ocorrer naquele momento, assim todos se arrumaram e se colocaram em seus lugares no pátio para iniciarem a dramatização da história infantil “A bruxinha que não gostava de ler”, referente ao projeto “O mundo encantado da leitura”. O projeto é desenvolvido durante o ano e a cada mês uma turma prepara e dramatiza uma história infantil. A apresentação é realizada no pátio da escola para toda a comunidade escolar. Assim que finalizou a apresentação, todos voltaram para suas salas e a docente deu continuidade com o plano de aula do dia. Esta distribuiu

para cada aluno uma atividade de ordenação de frases. Nessa atividade, foi realizada uma revisão de letra maiúscula e minúscula e orientou como organizar as frases. Como na turma já estavam quase todos lendo convencionalmente, foi possível perceber que a maioria dos alunos já conseguia realizar as atividades sozinha. A docente relatou que a partir do último diagnóstico 02 alunos se encontram no nível pré-silábico, 04 silábico, 02 silábico-alfabético e 13 alfabético. A docente muito paciente, passava de mesa em mesa acompanhando o desenvolvimento de cada um e orientando individualmente, falando sempre em voz alta, para caprichar na letra e usar a letra inicial correta.

Frente ao exposto, Ferreiro (2003, p. 27) alerta que

a correção ortográfica não pode ser exigida nas primeiras etapas da alfabetização, com risco de se distorcer o processo desde o início, o problema é que esse tipo de correção ainda é uma prática recorrente entre os professores. Eles ensinam as letras e exigem que elas sejam grafadas tal qual foram ensinadas”.

Sobre as correções e cobranças realizadas pela docente, de acordo com a autora Ferreiro, a correção ortográfica não pode ser exigida nessa etapa da alfabetização. Foi uma atividade em que o aluno só precisava ordenar as palavras sem nem uma reflexão, nem um esforço, pois as palavras já estavam escritas. Em relação ao planejamento para o dia, a docente conseguiu cumprir com as atividades planejadas. Abaixo, segue a atividade planejada e desenvolvida no dia da observação.

Figura 13 – Atividade de leitura e escrita

Vamos ordenar as frases?

1 - Ordene as frases e escreva-as no espaço abaixo.

a) muito - macaco - é - loco - inteligente - um

b) flutua - O - no - navio - mar - grande

c) vermelha - Uma - uma - linda - ganhou - beiciga

d) todo - ovo - Ci - bota - galinha - dia

e) uma - Eu - azul - e - tenho - moto - branca

Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

Durante a roda de conversa, a docente relatou sobre a mudança na prática após as formações: “Na minha maneira de pensar, os estudos com os teóricos e as trocas de experiências e pesquisas foram o que mais contribuíram para a minha prática, mas as formações em si foram todas importantes” (ÁGUA-MARINHA, 2022). Percebe-se que mesmo tendo feito estudos com vários teóricos, notamos que as docentes ainda têm dificuldade em planejar atividades desafiadoras, recorrendo muitas vezes por atividades mecânicas.

O quinto dia de observação aconteceu no dia 29 de setembro de 2022, na sala da docente Topázio, uma turma do 2º Ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, composta de 21 alunos, sendo 12 meninos e 09 meninas. Nesse dia, a docente iniciou as atividades rotineiras com a chamada, que foi feita com uma música e a partir da música os alunos foram convidados a escrever seu nome completo em uma ficha, com o

objetivo de aprimorar a escrita do próprio nome. Em seguida, teve a leitura deleite, intitulada A Festa no Céu, a leitura foi dialogada, com a participação dos alunos. A docente realizou a correção do para casa, observou todos os cadernos dos alunos e fez a correção da atividade na lousa com a participação dos alunos. Após esse momento, a docente deu continuidade ao seu plano diário com uma atividade para a aquisição da escrita, realizou a dinâmica da caixinha com várias palavras, a qual foi passando de mão em mão, enquanto cantavam uma música, quando a música parava um aluno pegava uma palavra e ditava para que todos escrevessem. Terminando o ditado, a docente pediu que cada aluno escrevesse uma palavra na lousa e a partir daí realizou intervenções buscando fazer com que cada aluno refletisse sobre a escrita correta das palavras. Assim, a docente envolveu todos os seus alunos na atividade e em seguida ela orientou para a roda de leitura. Sentados no chão em semicírculo, cada aluno escolheu um livro de literatura infantil que gostaria de ler e fez a leitura individual. Alguns apresentaram dificuldades em ler sozinhos, a docente muito paciente e amorosa ajudava na forma de juntar as sílabas. Os alunos que já liam convencionalmente conseguiram ler a história, porém, os outros ainda pré-silábicos fizeram a leitura das imagens e os silábicos-alfabéticos leram uma parte da história. Nessa turma, segundo a docente e de acordo ao último diagnóstico aplicado, 02 alunos se encontram no nível pré-silábico, 04 silábicos, 02 silábico-alfabético e 13 alfabéticos. Foi possível observar que o plano da docente estava estruturado de acordo com as práticas de leitura e escrita e que o planejamento para o dia foi cumprido dentro do tempo estipulado por ela. Importante destacar que ao longo da observação foi possível constatar o relato da docente na roda de conversa a respeito das rupturas após a formação do PNAIC:

A ruptura de alguns métodos tradicionais, em decorar, mais ter direito de questionar, optando para uma forma mais lúdica em transmitir tornando os alunos mais reflexivos, questionadores, tornando a leitura e a escrita de forma mais prazerosa (TOPÁZIO, 2022).

Embora muitos estudiosos julguem o ditado como sendo uma atividade tradicional, sem muito sentido, descontextualizada e de cópia, a docente soube fazer de uma forma bastante criativa e lúdica. Nessa perspectiva, Zen (2020, p 01) assevera que “o que se constata atualmente é que apesar de toda a produção teórica sobre como a criança aprende e como se pode ensiná-la, os professores ainda encontram muitas dificuldades em ajustar as situações didáticas ao que de fato os alunos precisam aprender”.

O sexto e último dia de observação aconteceu no dia 30 de setembro de 2022, em uma turma de 1º Ano com 18 alunos, sendo 10 meninos e 08 meninas. A docente, após entrar na sala com seus alunos, iniciou as atividades rotineiras, deixando por último o deleite, com a história “A zebra Pintada”, que a docente contou de forma bastante prazerosa e encantadora. Dando continuidade e com o objetivo de estimular a linguagem oral, a sensibilidade, curiosidade e a imaginação, a docente desenvolveu a atividade intitulada “cabe na mala”, com o estudo da letra “L”. Em depoimento antes da atividade, a docente relatou que essa atividade é iniciada no dia anterior, com o sorteio do aluno que levará a mala para casa, o mesmo tinha a tarefa de trazer dentro da mala, objetos que começassem com a letra L, foi um momento de muita expectativa e curiosidade. Antes mesmo que o aluno revele o que trouxe dentro da mala, a docente perguntou a cada aluno por ordem alfabética o que ele acha que o coleguinha trouxe. Junto com o aluno a docente registra a palavra no quadro e assim segue até que todos participem. A cada palavra dita pelo aluno ela fazia questionamento para sondar a aprendizagem de cada um. Quando, por exemplo, um aluno citou o nome de um boneco que se chamava Leandro, a docente questionou a turma: Leandro é nome de pessoas, animal ou objeto? Escreve-se com a inicial maiúscula ou minúscula? E assim, fez uma rápida revisão do uso da letra maiúscula e minúscula.

A hora tão esperada chegou, porém, antes do aluno revelar o que trouxe a docente perguntou se foi difícil cumprir a tarefa, se era algo de comer e se algum coleguinha havia acertado o nome do objeto. Enfim,

depois de muito suspense o aluno revelou que dentro da mala tinha um lápis. De posse do objeto, a docente questionou: Para que serve o lápis? Que forma geométrica nos lembra?

Dando continuidade com a aquisição da escrita, os alunos escreveram as palavras no caderno, separaram em sílabas e registraram na frente o número de sílabas de cada uma. E para finalizar, a docente orientou que escrevessem uma frase com a palavra “lápis”. Antes de fechar a aula a docente foi em cada cadeira tomar a leitura individual de cada aluno. É importante pontuar que a docente, no período em que estive na sala, conseguiu com muita propriedade seguir o planejamento do dia, inicialmente foi desenvolvida a linguagem oral, linguagem escrita, produção de frases e leitura.

Pude constatar que na turma se encontram alunos ainda no nível pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Foi possível perceber que os alunos são inteligentes, participativos e curiosos. Quanto à docente, muito dedicada, dinâmica, paciente e sabe conduzir muito bem a turma. Enfim, a docente conseguiu com muito sucesso atingir os objetivos planejados.

Através dessa atividade, foi notória a habilidade da docente em identificar uma estratégia de ensino que melhor se adapte às características de seus alunos, conseguiu desenvolver de forma bem sucedida no seu ofício de educar. Durante as entrevistas e rodas de conversas a docente mostrou-se bastante articulada, firme em seus depoimentos.

Através das observações em salas, constatamos que algumas atividades aplicadas distanciaram dos depoimentos feitos pelas docentes nas entrevistas e rodas de conversas. Uma vez que, percebemos que a docência, objeto de discurso está em um processo de reformulação, necessitando que as docentes estejam em constantes formações continuadas, mesmo tendo muitos anos de experiências e algumas acharem que não tem necessidade. As observações vieram a esse encontro do relatado por elas, que muitas vezes não condizem com a realidade observada.

A GUIA DE CONCLUSÃO

É normal no início de todo programa ou curso de formação continuada as expectativas e acreditar que todas as nossas dúvidas serão sanadas e que a formação irá preparar para enfrentarmos todas as dificuldades que irão surgir na sala de aula. Com o PNAIC, não foi diferente. Para muitos docentes alfabetizadores, o curso teria vindo como um caminho a seguir e no final estaria a salvação de todos os problemas enfrentados no processo de alfabetização. Porém, ao constatar os impasses existentes, tornou-se importante compreender que só esse caminho não seria o bastante, que não se tratava de uma única trilha. O PNAIC foi mais um curso que oportunizou um olhar mais criterioso quanto à prática docente alfabetizadora. Em todo caso, não foi a nossa finalidade avaliar o curso de formação continuada PNAIC, em sua totalidade e sim objetivamos conhecer os saberes adquiridos na formação continuada e aplicadas pelas docentes nas práticas atuais no contexto do Município de Cordeiros, Bahia. Assim, o interesse de conhecer os impactos causados pelo Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) tanto para a formação continuada, quanto para a reflexão de uma prática pedagógica na docência das professoras alfabetizadoras do 1º ciclo de alfabetização, no Grupo Escolar Lindolfo Cordeiro Landi, nos motivou para que chegássemos até o final da investigação, usando técnicas que nos levássemos ao confronto do que foi dito com o praticado.

É imprescindível esclarecer que a nossa concepção relacionada ao conceito de alfabetização como prática para que o aluno aprenda e se aproprie das estruturas linguísticas e também produza sentido, atrela-se à compreensão de que as interações verbais são constitutivas do percurso de aprendizagem e formação..

Através das socializações das atividades práticas que as docentes alfabetizadoras desenvolveram com as crianças, constatou-se que:

- O PNAIC ampliou o olhar das docentes para algumas práticas importantes e que ajudam no desenvolvimento do aluno como: jogos pedagógicos e materiais concretos tanto em Língua Portuguesa, como na Matemática.

- Que por mais que as docentes participaram de formações continuadas, ainda utilizam de atividades prontas, sem nenhuma dificuldade e reflexão para a maioria dos estudantes.

- Alguns termos como: alfabetizar na perspectiva do letramento, ludicidade, oralidade, sequência didática, leitura deleite, cantinho da leitura, entre outros, passaram a ter um sentido mais expressivo na formação das docentes pesquisadas.

- As docentes planejam atividades de agrupamentos onde a heterogeneidade é usada como ponto preponderante para a reflexão e ampliação de saberes dos alunos.

O PNAIC colaborou consideravelmente na reflexão das práticas do docente alfabetizador, visto que trouxe em pauta, temáticas embora conhecidas, porém pouco exploradas por muitos profissionais. No que se refere à relação entre docente e alfabetizandos, foi possível constatar através das observações em sala que todas as docentes tratam os alfabetizandos com acolhida e atitudes proativas, sempre atentas a qualquer sinal dos alunos, entre dúvidas, participação na aula, pedido de licença para apontar o lápis, ir ao banheiro ou na cadeira do colega.

A docência alfabetizadora consiste na própria atividade docente, nas construções e nas reconstruções do dia a dia que se constitui no trabalho em sala de aula, reverberando, por vez, nas aplicações dos saberes da experiência aos conhecimentos teóricos e epistemológicos. “A

docência é, então, concebida como um “artesanato”, uma arte aprendida no tato, realizada principalmente às apalpadelas e por reações parcialmente refletidas em contextos de urgência” (TARDIF; LESSARD, 2005, p.46). Neste sentido, compreendemos que a docência alfabetizadora se concebe nas situações de alternância entre teorias e práticas, pelas quais produzem a atividade docente por meio de exigências e motivações oriundas das experiências em sala de aula. Contudo, as considerações decorrentes dessa pesquisa permitem-nos entender que a reflexão sobre a prática pedagógica é concebida como um elemento essencial à docência alfabetizadora, pois envolve necessidades e interesses pertinentes à atividade do professor. Ademais, a escola necessita ser compreendida como o espaço, para o desenvolvimento profissional docente, por se constituir como lugar de construção de novos modos de ser e se fazer professor a partir das práticas cotidianas no ciclo da alfabetização. Por fim, pretendemos socializar com a Secretaria de Educação, no município de Cordeiros, os resultados como forma de dar retorno, que se houver interesse por parte da Secretaria de Educação, da continuidade com formações continuadas no enfoque de conciliar a teoria com a prática, já que as docentes apresentaram dificuldade de colocar em prática o aprendido com os estudos do PNAIC, bem como com outros públicos que se dedicam a produzir conhecimento no campo da alfabetização.

BIBLIOGRAFIA

AMORIM, Galeno. (org.). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial; Instituto Pró-livro, 2008.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. 5.ed. São Paulo: Papyrus, 1995.

ANGROSINO, Michael. V. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARAUJO, Raimundo Dutra de; ARAUJO, Francisco Antônio Machado. **Processos (Orgs). Processos metodológicos na pesquisa em educação: dispositivos de produção e análise de dados em movimento**. Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2020

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins fontes, 2003.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. São Paulo: Paulus, 2010.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos, Porto, Porto Editora, 1994.

BOGDAN, Roberto; TAYLER, Steven. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**: Lá búsqueda de significados, Buenos aires: Editorial Paidós, 1986.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno de Apresentação: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília: MEC/INEP, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização**: relatório 2013-2014: análise dos resultados. Volume 2. Brasília, DF: INEP, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório SAEB/ANA 2016**: panorama do Brasil e dos estados. Brasília: MEC/INEP, 2018

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual do pacto: Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece**. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Medida provisória nº 586 de 8 de novembro de 2012. **Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da**

União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e, dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2012^a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela lfabetização na idade certa. Toda criança alfabetizada até os oito anos.** Documento de Apresentação. Brasília: Ministério da Educação, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017.** Plano Nacional de Educação. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012** - Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 jul. 2012c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação à Distância. **Projeto básico: Mobilização pela qualidade da educação: Pró Letramento.** Brasília: MEC, SEB, 2005a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores PROFA** - Guia do Formador - módulo 1. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. **Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa.** Caderno de apresentação. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. **Portaria N° 482, de 7 de junho de 2013.** Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 109, p. 17, 10 jun. 2013b.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, 28(1), 11-30. 2002.

CANDAU, Vera. Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera. Maria. (org.). **Magistério: construção cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 2011. p. 51-68.

CAVALCANTE, Edmar Amaral; JÚNIOR, Adail Sebastião Rodrigues. A sala de aula sob o olhar etnográfico: um estudo de caso. **Presença Pedagógica**, 11(63), 2005. p. 46-53.

COTA, Juliana do Carmo Mendonça. **Professores dos anos iniciais do ensino fundamental no início da docência**: a construção da identidade profissional. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto. Mariana, 2020.

CRUZ, Magna. do Carmo. Silva; MANZONI, Rosa. Maria; SILVA, Adriana. M. P. da. Planejamento no ciclo de alfabetização: objetivos e estratégias para o ensino relativo ao componente curricular - Língua Portuguesa. *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: caderno a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: ano 2: unidade 2. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, p. 6 – 15, 2012. Disponível em: Acesso em: fevereiro de 2019.

CRUZ, Maria Minelly de Oliveira; CASTRO, Selma Barros Daltro de; LIMA, Ana Carla Ramalho Evangelista. **Caminhos da coordenação pedagógica**: uma análise histórica, 2009.

CRUZ, Shirleide Pereira Da Silva; BATISTA NETO, João. A polivalência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 385-397, maio/ago. 2012.

ERICKSON, Frederick. Qualitative methods in research on teaching. *In*: WITTRICK, M. C.(org). **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan, 1986.

FERRAÇO, Carlos. Eduardo. Eu caçador de mim. *In*: GARCIA, R. L. (org.). Pesquisa com o cotidiano. **Educ. Soc., Campinas**, v.28, n.98, p.73-95, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FERREIRO, Emilia; ZEN, Geovana. Cristina. Desenvolvimento da Escrita em Crianças Brasileiras. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 18 n. 49, 2022. DOI: 10.22481/praxisedu.v18i49.10975.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 46 ed. São Paulo, Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Ed. LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1989.

GODOY, Arilda. Schmidt. (1995). Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, 35(3), 20-29. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n4/a08v35n4.pdf> Acessado em 21.jun 2018.

GRACEZ, Andreia; DUARTE, Rosália. EISENBERG, Zena. Produção e análise de vídeo gravações. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.37, n.2, p. 249-262, mai./ago. 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n2/v37n2a03>> Acesso em: 10/12/2018.

HEATH, Shirley. Brice. **Ways with words**: Language, life and work in communities and classrooms. cambridge university Press, 1983.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação, mito e desafio, uma perspectiva construtiva**. 24 ed. Porto Alegre, Mediação, 1998.p. 65-81.

IMBERNÓN, Francisco Munoz. A formação de professores e o desenvolvimento do currículo. *In*: SACRISTÁN, J. G. (Org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

KENSKI, Vani Moreira. O que são tecnologias e por que elas são essenciais. *In: Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação*. 8ª ed. Campinas, SP; Papyrus, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão Escolar Teoria e Prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Vanda Moreira Machado. A formação do professor da escola básica: um desafio para melhorar a qualidade do ensino público. **Nuances: Estudos Sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 3, n. 3, p. 78-83, set. 1997.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Compreendendo o conceito de ludicidade**. Blog Luckesi - ludicidade, atividades lúdicas, quarta-feira, 9 de setembro de 2020. Disponível em: http://luckesi002.blogspot.com/2020_09_09_archive.html

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Alfonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MATTOS, Carmem Lucia Guimarães; CASTRO, Paula Almeida de. **Etnografia e Educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Autores. 298 p. ISBN 978-85-7879-190-2. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902-03.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2018.

MATTOS, Carmem Lucia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. *In: MATTOS, Carmem Lucia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de (Orgs.). Etnografia e Educação: conceitos e usos*. Campina Grande: UEPB, 2011. p.49-72.

MATTOS, Carmem Lucia Guimarães. Etnografia crítica de sala de aula: o professor pesquisador e o pesquisador professor em colaboração. **CEDES**, Campinas, ano XVI, n. 51, p. 299-311, 1995.

MELO, Terezinha Tolado Melquíades. de; MAGALHÃES, Luciana Manera. O desafio do “alfabetizar letrando” em sala de aula: um estudo de caso. Reunião anual da ANPED, 36, Goiânia, 29 de setembro a 2 de outubro de 2013. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br>. Acesso em: 4 fev. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. *In: Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.13-33.

SACRISTÁN, José Gimeno. Currículo e diversidade cultural. *In: SILVA, Tomás. Tadeu.; MOREIRA Antônio. Flávio. (Org.). Territórios contestados*. Petrópolis: Vozes, 1995.p.xx-xxx.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, p. 187- 201, maio. /ago. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br>. Acesso em: 15 sets de 2017.

SCHUTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. *In: WELLER, W.; PFAFF, N. Metodologias da pesquisa qualitativa em educação*. Petrópolis, RJ: vozes, 2011.

SENNA, Luiz. Antônio. Gomes. Categorias e sistemas metafóricos: um estudo sobre a pesquisa etnográfica. **Revista em Foco**, v. 11, n.1, p. 169-188, 2006.

SILVA, Maria das Graças Gonçalves da. **Formação continuada do professor alfabetizador: o papel do orientador de estudo no processo formativo do PNAIC**. 2015. 198 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015b.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: Contribuições para as práticas pedagógicas** São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, Magda. **Entrevista com Magda Soares**. Letra A: O jornal do Alfabetizador, Belo Horizonte, ano 1, n. 1, abr./maio 2005.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; BIAVATI, Nadia Dolores Fernandes. Letramento do professor em formação continuada: Indícios e gestos, saberes e práticas. *In: Letramento e Dialogia*. Enfoques para a formação de professores. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2016.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo.; MOLD, Fernanda de Castro. A docência como objeto de discurso: contrapontos entre linguagem educação. *In: Letramento e Dialogia*. Enfoques para a formação de professores. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Bárbara Santanna. **Tornar-se professora alfabetizadora**: Saberes necessários ao exercício da docência. Porto Alegre. 2017.

WARSCHAUER, Cecilia. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2001.

ZEN, Geovana Cristina; D'ÁVILA, Cristina. As relações entre formação, ensino e aprendizagem no contexto de práticas alfabetizadoras. **Laplage em Revista**, v. 4, n. especial, p. 122-134, 2018. Disponível em: <https://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/590>

ZEN, Geovana Cristina; MOLINARI, Maria Cláudia; NASCIMENTO, Aline Carvalho. As práticas cotidianas de leitura e escrita na escola como um direito da infância. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 41, p. 255-277, Edição Especial, 2020.

ZEN, Geovana Cristina; MOURA, Nalim. Professoras alfabetizadoras: Desafios, experiências e práticas. Fólio **Revista de Letras**, v. 12, n. 21, p. 1-23, jul/dez 2020.

