



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO
E LINGUAGENS**

TAYLANE SANTOS DO NASCIMENTO

**PROFESSORALIDADES E LETRAMENTOS DOCENTES DE
ALFABETIZADORAS DO PACTO-BAHIA EM DISCURSOS:
ENTRE SIGNIFICADOS E (RE)SIGNIFICAÇÕES**

**VITÓRIA DA CONQUISTA
2020**

TAYLANE SANTOS DO NASCIMENTO

**PROFESSORALIDADES E LETRAMENTOS DOCENTES DE
ALFABETIZADORAS DO PACTO-BAHIA EM DISCURSOS:
ENTRE SIGNIFICADOS E (RE)SIGNIFICAÇÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens – PPGCEL, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^ª Dr.^ª Ester Maria de Figueiredo Souza

**VITÓRIA DA CONQUISTA
2020**

N199p

Nascimento, Taylane Santos do.

Professoralidades e letramentos docentes de alfabetizadoras do Pacto-Bahia em discursos: entre significados e (re)significações. / Taylane Santos do Nascimento, 2020.

218f. il. ; (algumas color.).

Orientador (a): Dr^a. Ester Maria de Figueiredo Souza.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens - PPGCEL, Vitória da Conquista, 2020.

Inclui referência F. 181 – 189.

1. Letramentos docentes – Práticas discursivas. 2. Professoralidade. 3. Gêneros da docência. 4. Discursos. I. Souza, Ester Maria de Figueiredo. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens - PPGCEL. T. III.

Catálogo na fonte: **Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890**

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

TAYLANE SANTOS DO NASCIMENTO

**PROFESSORALIDADES E LETRAMENTOS DOCENTES DE
ALFABETIZADORAS DO PACTO-BAHIA EM DISCURSOS:
ENTRE SIGNIFICADOS E (RE)SIGNIFICAÇÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens – PPGCEL, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^ª Dr.^ª Ester Maria de Figueiredo Souza.

Data da Aprovação: 02 de abril de 2020.

Protocolo de Autorização do Comitê de Ética – Parecer nº. 2.978.079

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª Dr.^ª Ester Maria de Figueiredo Souza
Orientadora – PPGCEL/UESB

Prof.^ª Dr.^ª Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares
Examinadora Interna – PPGCEL/UESB

Prof.^ª Dr.^ª Lúcia Gracia Ferreira Trindade
Examinadora Externa – UFRB

Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos
Examinador Externo – PPGEn/UESB

**VITÓRIA DA CONQUISTA
2020**



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS:
CULTURA, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS



Governo do
Estado da Bahia

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Recredenciada pelo Decreto Estadual
Nº 16.825, de 04.07.2016

ATA DE DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DA MESTRANDA DO PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS DA UESB.

Aos dois dias do mês de abril do ano de 2020, às 09 horas, reuniu-se, por meio digital/virtual, em caráter excepcional, devido à pandemia do COVID-19, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, os membros da Banca Examinadora constituída pela Prof.^a Dr.^a Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares (PPGCEL/UESB), Prof.^a Dr.^a Lúcia Gracia Ferreira Trindade (PPGED/ UFRB), Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos (PPGEN/ UESB) e pela Prof.^a Dr.^a Ester Maria de Figueiredo Souza (PPGCEL/UESB) orientadora, para julgar a dissertação “*Professoralidades e letramentos docentes de alfabetizadoras do Pacto-Bahia em discursos: entre significados e (re)significações*”, de autoria de Taylane Santos do Nascimento. Após apresentação pela candidata e arguição pela banca, deliberou-se pela **Aprovação**, condicionando-se o efeito legal desta ata, para o fim específico de emissão de diploma de mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, linha de pesquisa: Linguagens e Educação à entrega de versão definitiva da dissertação até 30 dias decorridos da data de defesa, conforme preconiza artigo 64, capítulo XXIV – das dissertações, da Resolução Consepe N.º 46/2016 – que aprova o Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens. Nada mais havendo a ser tratado, a comissão examinadora encerrou a sessão pública de defesa, da qual lavrei a presente ata que, após a sua leitura, será assinada por mim, pelos demais membros da banca e pela candidata ao título de mestre.

Campus de Vitória da Conquista

(77) 3424-8695 | ppgcel@gmail.com

Campus de Itapetinga
Praça da Primavera, 40
Bairro Primavera
CEP 45.700-000
PABX.: (77) 3261 - 8600

Campus de Jequié
Rua José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro Jequeizinho
CEP 45.200 - 000
PABX.: (73) 3528 - 9600

Campus de Vitória da Conquista
Estrada do Bem Querer, km 4
Bairro Universitário
CEP: 45031 - 300
PABX.: (77) 3424 - 8600



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS:
CULTURA, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS



Governo do
Estado da Bahia

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Recredenciada pelo Decreto Estadual
Nº 16.825, de 04.07.2016

Vitória da Conquista, 02 de abril de 2020.

Orientadora – Prof.^a Dr.^a Ester Maria de Figueiredo Souza

1^a Examinadora – Prof.^a Dr.^a Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares

2^a Examinadora – Prof.^a Dr.^a Lúcia Gracia Ferreira Trindade

3^o Examinador – Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos

Mestranda – Taylane Santos do Nascimento

Campus de Vitória da Conquista

(77) 3424-8695 | ppgcel@gmail.com

Campus de Itapetinga
Praça da Primavera, 40
Bairro Primavera
CEP 45.700-000
PABX.: (77) 3261 - 8600

Campus de Jequié
Rua José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro Jequeizinho
CEP 45.200 - 000
PABX.: (73) 3528 - 9600

Campus de Vitória da Conquista
Estrada do Bem Querer, km 4
Bairro Universitário
CEP: 45031 - 300
PABX.: (77) 3424 - 8600

Às(aos) educadoras(es)-alfabetizadoras(es) baianas(os), por alimentarem, em suas práticas (trans)formativas, o sonho das crianças, por re-existirem diante dos desafios da docência e por serem o símbolo da resistência em tempos de apagamento do brilho das práticas de letramento.

À prof.^a Nadja Maria Amado de Jesus, por mobilizar em mim tantos saberes sobre a docência e, antes de tudo, sobre o ser humano. Obrigada por espalhar pela Bahia as sementes esperançosas, dos mais belos frutos que deste Pacto ainda vão brotar.

A Shirley Sena (Tia Shirley), pela singeleza com a qual me alfabetizou.

*Professores
Protetores das crianças do meu país
Eu queria, gostaria
De um discurso bem mais feliz
Porque tudo é educação
É matéria de todo o tempo
Ensinem a quem sabe de tudo
A entregar o conhecimento
Ensinem a quem sabe de tudo
A entregar o conhecimento
Na sala de aula
É que se forma um cidadão
Na sala de aula
É que se muda uma nação
Na sala de aula
Não há idade, nem cor
Por isso aceite e respeite
O meu professor
Na sala de aula
É que se forma um cidadão
Na sala de aula
É que se muda uma nação
Na sala de aula
Não há idade, nem cor
Por isso aceite e respeite
O meu professor
Batam palmas pra eles
Porque eles merecem
Batam palmas pra eles
Porque eles merecem*

Leci Brandão (1995)

AGRADECIMENTOS

[...] *God only knows what I'd be without you...*
Wilson e Asher (1966)

De fato: “Somente Deus sabe o que seria de mim sem vocês”. A travessia não é fácil, o caminho é permeado por curvas, retas e lombadas. A caminhada com o olhar de gentileza de cada um é, indubitavelmente, mais leve e mais feliz.

A Deus, pelo zelo, proteção, permissão e cuidados. Por me ensinar, no silêncio da solidão, a respirar fundo, sonhar e seguir com fé.

Às colaboradoras da pesquisa, por tantos ensinamentos, pelas partilhas e pela humildade/solidariedade pedagógica. Têm a minha admiração e afeto.

À Prof.^a Dr.^a Ester Maria de Figueiredo Souza, “minha” orientadora. Palavras, ainda que em suas “estranhas potências”, jamais significariam a minha gratidão e o imenso orgulho de ser “a orientanda de Ester”. Digamos que ela seja a minha maior referência em muitos aspectos da vida, mas o maior deles é, sem dúvida, o ser (essencial e poeticamente) humano que habita em seu coração. Por céus, mares, sertões, Fligês, poesias, ciências, linguagens e amores, a minha vida estará marcada pela sua. Obrigada por tudo e por tanto.

À Prof.^a Dr.^a Cláudia Vivien Oliveira de Carvalho Soares, pelas contribuições na oportunidade da qualificação e pelas aprendizagens mobilizadas no (per)curso do Mestrado.

Ao Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos, pela leveza, sutileza com a qual me permitiu construir memórias pedagógicas e afetivas em relação ao Pacto. Agradeço também pelo olhar atento e dedicado a esta pesquisa, bem como pelas ricas proposições no exame de qualificação.

À Prof.^a Dr.^a Lúcia Gracia Ferreira Trindade, por ser inspiração, por compor e contribuir quando da Banca de Defesa desta dissertação.

Ao corpo docente do PPGCEL/UESB, por revelarem para mim a linha tênue entre conhecimento e humildade, entre sabedoria e partilha.

À Ana Lima, por transformar a minha vida, pelo abrigo, pelo colo e pelas inúmeras escutas, sobretudo quando você guardou as suas dores para cuidar das minhas. Te amo ao infinito e além! Você sabia, muito mais do que eu, que esse dia ia chegar!

À minha família: Antônio (Painho), Celi (Mainha), Catiane e Lidiane (irmãs), Juarez (cunhado), Juninho e Júlia (sobrinhos). Obrigada pela compreensão, pelo incondicional apoio e por fazerem dos meus sonhos os seus. Foi preciso que aceitassem as abdições, distâncias, ausências. E ainda assim se mantiveram ao meu lado, mesmo que em poucas palavras ou chamadas de vídeo. Não há “eu” sem vocês.

À Flávia Batista, Jamille Moraes e Meg Heloíse Bonfim. Professoras, formadoras do Pacto, engajadas, militantes e humanas. Vocês são o exemplo da construção de aprendizagens entre pares. Sou fã de vocês!

À Anny Santos, pela escuta, pelas oportunidades, afinidades e pelo exemplo de liderança que é para mim.

Aos colegas da turma 2018, por serem fontes de inspiração.

A Renato Neto, pela amizade, por vibrar, acreditar, acompanhar, torcer e ser sempre tão positivamente presente. Pelas vezes em que priorizou conversas de palavras repetidas, sendo sereno e confiante, o meu carinho em forma de “muitíssimo obrigada”!

À Solange Moutinho, pela amizade, acolhida e respeito. Por ser cuidadosa, zelosa e atenciosa. Por me mostrar o verdadeiro sentido de alteridade, empatia e escuta. Em seu nome, agradeço aos colegas do Núcleo Territorial de Educação do Sudoeste da Bahia – NTE 20/Vitória da Conquista.

Aos meus colegas de linha de pesquisa, com quem aprendi sobre políticas linguísticas, gêneros textuais, gestos didáticos, tecnologias digitais, ludicidade, autonomia na aprendizagem de línguas e representações sociais. Têm a minha amizade, respeito e admiração.

A Ruy D'Oliveira, meu eterno professor. Chegar até aqui é rememorar esse brilhante encontro de vidas, sem que eu me esqueça de que a vista do ponto de onde escrevo, para além das obviedades, é o meu olhar sobre o ombro do gigante ser que você é.

RESUMO

NASCIMENTO, Taylane Santos do. **PROFESSORALIDADES E LETRAMENTOS DOCENTES DE ALFABETIZADORAS DO PACTO-BAHIA EM DISCURSOS: entre significados e (re)significações.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Vitória da Conquista, 2020.

Esta pesquisa objetivou explorar a percepção das educadoras-alfabetizadoras sobre a formação do/no Pacto-Bahia, os saberes da profissão e para a autoria de gêneros da docência, a fim de interpretar e extrair indícios reveladores de seus letramentos docentes em suas práticas discursivas. Nesse sentido, pressupomos o encontro das perspectivas da Professoralidade, dos Letramentos e da Criticalidade, em suas respectivas autonomias e especificações, sem perdermos de vista a complementaridade e as afinidades propositivas que cada uma delas teve para com o revelar traços constitutivos da professoralidade e de letramentos docentes, indiciados em práticas discursivas de educadoras-alfabetizadoras. Por conseguinte, filiamo-nos à ordem bakhtiniana de investigação, a partir da Análise Dialógica do Discurso, como também na perspectiva de pesquisa pautada nos princípios do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (2006), a fim de lançar olhares às orientações, valorações e contraposições das colaboradoras da pesquisa sobre o desenvolvimento da docência à luz de temas como docência, formação e gêneros. Com isso, utilizamos técnicas e instrumentos de pesquisa que se valem da inspiração na Etnografia Colaborativa, a fim de revelar traços eminentemente subjetivos que emergem da relação entre as participantes e a pesquisadora, por meio de rodas de conversa e notas de campo, bem como por meio de sequências didáticas e memórias pedagógicas, como gêneros da docência. Como cenário metodológico-investigativo, esta pesquisa foi realizada em uma escola pública do município de Valença-BA, cujas colaboradoras foram 4 (quatro) educadoras-alfabetizadoras que participaram das formações do Pacto-Bahia, entre os anos de 2011 e 2019. Por conseguinte, as gravações das rodas de conversa oportunizaram os registros nossas impressões em notas de campo para evidenciar os papéis sociais que essas alfabetizadoras desempenham no universo da escola, bem como observamos prefigurações e modos de representar as percepções de si enquanto alfabetizadoras. Assim, as alfabetizadoras revelam temas que nos possibilitaram interpretar (re)significações da docência, da formação e de suas inserções no contexto desta pesquisa como forma de manifestar traços constitutivos da professoralidade, ao assumirem papéis que transitam entre a condição de mediadoras e de agentes de letramento. Desse modo, revelam em suas Memórias Pedagógicas (MP) que as ações formativas transformam o seu agir docente e, ao mesmo tempo, reconhecem-se como autoras de práticas que transfiguram orientações dadas em eventos formativos. Nessa linha, as colaboradoras da pesquisa revelaram reconhecer elementos que estruturam Sequências Didáticas (SD), suas finalidades e usos. Como indícios de letramentos docentes, discursivizam as (re)significações, (re)construções e modalizações que fazem destes gêneros para o desenvolvimento de práticas de letramento em seu agir docente.

PALAVRAS-CHAVES: Professoralidades. Letramentos Docentes. Gêneros da docência. Discursos.

ABSTRACT

NASCIMENTO, Taylane Santos do. **PROFESSORALITIES AND LITERACIES OF LITERACY TEACHERS OF THE PACT-BAHIA IN DISCOURSES:** between meanings and resignifications. Masters Dissertation (Master's degree). Postgraduate Program in Letters: Culture, Education and Languages (PPGCEL) – State University of Southwest Bahia (UESB). Vitória da Conquista, 2020.

This research aimed to explore the perception of literacy educators about the formation of / in the Pact-Bahia, the knowledge of the profession and for the authorship of teaching genres, in order to interpret and extract revealing evidence of their teaching literacies in their discursive practices. In this sense, we presuppose the encounter of the perspectives of Professorality, Literacies and Criticality, in their respective autonomies and specifications, without losing sight of the complementarity and propositional affinities that each one had to reveal the constitutive traits of professorality and literacies. teachers, indicted in discursive practices of educator-literate teachers. Therefore, we join the Bakhtinian order of investigation, from the Dialogic Discourse Analysis, as well as from the perspective of research based on the principles of Socio-Discursive Interactionism by Bronckart (2006), in order to take a look at the orientations, valuations and contrasts of the collaborators in research on the development of teaching in the light of topics such as teaching, training and genres. With this, we use research techniques and instruments that draw inspiration from Collaborative Ethnography, in order to reveal eminently subjective traits that emerge from the relationship between the participants and the researcher, through conversation circles and field notes, as well as by through didactic sequences and pedagogical memories, such as teaching genres. As a methodological-investigative scenario, this research was carried out in a public school in the municipality of Valença-BA, whose collaborators were 4 (four) literacy educators who participated in the Pacto-Bahia formations, between the years 2011 and 2019. Therefore, the recordings of the conversation circles made it possible to register our impressions in field notes to highlight the social roles that these literacy teachers play in the school universe, as well as we observe prefigurations and ways of representing their perceptions as literacy teachers. Thus, the literacy teachers reveal themes that enabled us to interpret (re) meanings of teaching, training and their insertions in the context of this research as a way of manifesting constitutive traits of teaching, by assuming roles that move between the condition of mediators and agents of education. literacy. In this way, they reveal in their Pedagogical Memories (MP) that training actions transform their teaching behavior and, at the same time, they recognize themselves as authors of practices that transfigure orientations given in training events. In this line, the research collaborators revealed to recognize elements that structure Didactic Sequences (SD), their purposes and uses. As evidence of teaching literacies, they discursivize the (re) meanings, (re) constructions and modalizations that make these genres for the development of literacy practices in their teaching.

KEYWORDS: Professoralities. Teaching Literacies. Genres of teaching. Speeches.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – A estruturação das ações formativas do Pacto-Bahia de 2011 a 2020.....	46
Quadro 2 – Documentos oficiais que orientaram nosso estudo.....	54
Quadro 3 – Desenvolvimento das rodas de conversa.....	55
Quadro 4 – Parâmetros do contexto de produção dos gêneros da docência.....	128
Quadro 5 – As Sequências Didáticas apresentadas pelas alfabetizadoras.....	131
Quadro 6 – Gêneros textuais de apresentação das Memórias Pedagógicas.....	150

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estruturação do conhecimento do professor, por Grossmann (1990).....	81
Figura 2 – Estruturação do conhecimento-base do professor-alfabetizador.....	82
Figura 3 – Esquema de SD com base no movimento do DNA.....	146

LISTAS DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ADD	Análise Dialógica do Discurso
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CEP	Comitê de Ética na Pesquisa
COAM	Coordenação de Apoio à Educação Municipal
FACED	Faculdade de Educação
IAT	Instituto Anísio Teixeira
ICCAL	<i>International Conference of Critical Applied Linguistics</i>
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MP	Memória Pedagógica
NALFA	Núcleo de Alfabetização e Letramento
NLS	<i>News Literacies Studies</i>
NTE	Núcleo Territorial de Educação
Pacto-Bahia	Programa Estadual de Alfabetização na Idade Certa
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDAL	Proposta Didática para Alfabetizar Letrando
PDAM	Proposta Didática de Alfabetização Matemática
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PPGCEL	Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens
PROAM	Programa de Apoio à Educação Municipal
PROFA	Programa de Formação de Professores-Alfabetizadores
Proinfantil	Formação de professores da Educação Infantil
SEC	Secretaria da Educação do Estado da Bahia
SD	Sequência Didática
SUPED	Superintendência de Políticas para a Educação Básica
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS EM (PER)CURSOS: IMPLICAÇÕES CONCEITUAIS E DISPOSITIVOS DE ANÁLISE	26
1.1 O ENCONTRO COM O/DO TEMA DA PESQUISA.....	26
1.2 APORTES METODOLÓGICOS PARA A PESQUISA.....	32
1.3 <i>LÓCUS</i> DE INVESTIGAÇÃO E OS SUJEITOS SOCIAIS PARTICIPANTES.....	41
1.4 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DA/PARA A GERAÇÃO DE DADOS.....	51
1.5 A ANÁLISE COMO ATIVIDADE PRÁXICA: UM REDESENHO DA ARQUITETURA METODOLÓGICA.....	59
2 PROFESSORALIDADE: REFLEXÕES SOBRE/PARA A DOCÊNCIA MOBILIZADAS NA FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORAS	63
2.1 A PROFESSORALIDADE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO.....	71
2.2 A CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORALIDADE ALFABETIZADORA: SOBRE TECEDURAS IDENTITÁRIAS A PARTIR DAS EXIGÊNCIAS DA ENSINAGEM.....	77
3 O(S) LETRAMENTO(S) AS PERSPECTIVAS CONSTITUINTES DA PROFESSORALIDADE NOS EVENTOS FORMATIVOS DO PACTO	87
3.1 LETRAMENTOS CRÍTICOS.....	88
3.2 AGENTES, EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO: O PROFESSOR COMO UM SUJEITO SOCIAL NA/PARA A DOCÊNCIA.....	90
3.3 DO LETRAMENTO PARA O LOCAL DE TRABALHO AOS LETRAMENTOS DOCENTES: ASPECTOS HISTÓRICO-CONCEITUAIS E GÊNEROS DISCURSIVOS DA AÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE.....	95
3.3.1 Sequência Didática: estratégias de formação e reflexão sobre o ensino.....	102
3.3.2 Memória Pedagógica: uma abordagem do gênero no contexto da formação do Pacto.....	107
4 PRÁTICAS DISCURSIVAS E(M) GÊNEROS DA DOCÊNCIA: VOZES DE ALFABETIZADORAS EM (EX)POSIÇÕES DA PROFESSORALIDADE E DE LETRAMENTOS DOCENTES	113
4.1 A DOCÊNCIA ALFABETIZADORA (COM)POSTA A PARTIR AS PROPOSTAS DIDÁTICAS DO PACTO: AS ORIENTAÇÕES DADAS AO EDUCADOR-ALFABETIZADOR.....	115
4.1.1 A Proposta Didática para Alfabetizar Letrando (PDAL): orientações para trabalho com práticas de linguagem.....	116
4.1.2 Alfabetização Matemática: a PDAM como elemento para (des)construir e problematizar o ensino da Matemática no ciclo de alfabetização.....	122
4.2 LETRAMENTOS DOCENTES INDICIADOS EM SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS (SD): INTERAÇÕES, CONTEXTOS E PRÁTICAS DE LINGUAGEM.....	127
4.2.1 O agir pela linguagem em Sequências Didáticas: indícios de práticas sociais da docência alfabetizadora.....	130

4.3 MEMÓRIAS PEDAGÓGICAS (MP): PRÁTICAS DISCURSIVAS SOBRE PROFESSORALIDADES ALFABETIZADORAS E LETRAMENTOS DOCENTES.....	147
4.3.1 Modos enunciativos de discursivizar professoralidades e letramentos docentes: temas e (re)significações revozeados nas memórias das educadoras-alfabetizadoras.....	148
4.4 (RE)ENUNCIACÕES REFLEXIVAS PELO JÁ DITO: DIÁLOGOS INTERPRETATIVOS SOBRE AS MEMÓRIAS PEDAGÓGICAS.....	161
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	171
REFERÊNCIAS.....	181
APÊNDICES.....	190
APÊNDICE A.....	190
APÊNDICE B.....	191
ANEXOS.....	199
ANEXO A.....	199
ANEXO B.....	203
ANEXO C.....	213

INTRODUÇÃO

[...] O querer e o estares sempre a fim
 Do que em mim é de mim tão desigual
 Faz-me querer-te bem, querer-te mal
 Bem a ti, mal ao querer assim
 Infinitivamente pessoal
 E eu querendo querer-te sem ter fim
 E, querendo-te, aprender o total
 Do querer que há e do que não há em mim.

Veloso (1984)

Pesquisar é, antes de tudo, uma mobilização de querer. É um movimento constante de disposição e de escuta ao que nos fala o objeto. É, ainda, a inteireza de se predispor a aprender, sobretudo, a olhar por diferentes ângulos e possibilidades interpretativas.

Nesse sentido, as discussões que mobilizamos na escrita deste trabalho, a partir da nossa experiência e no entendimento de “querer-te sem ter fim”, conferiram centralidade aos Letramentos Docentes e aos traços constitutivos da Professoralidade de alfabetizadoras que estiveram (e estão) inseridas no Programa Estadual de Alfabetização na Idade Certa – Pacto pela Educação, desde a sua implementação em 2011. Neste estudo, apresentamos os indícios desses letramentos nos discursos de 4 (quatro) educadoras-alfabetizadoras que atuam no ciclo de alfabetização, em uma escola pública do município de Valença-Bahia.

Nessa linha, a organização da alfabetização em ciclo adveio da Lei 11.274/2006, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) e dispôs sobre a etapa do Ensino Fundamental, alterando-a de 8 para 9 anos. Com isso, a matrícula obrigatória das crianças era prevista a partir dos 6 anos de idade. Nesse sentido, ao considerar a defasagem idade-série para a correção do fluxo escolar, os Pareceres nº 5 e 7/2007 do Conselho Nacional de Educação orientaram a reflexão dos sistemas de ensino sobre a organização dos anos escolares em ciclos didático-pedagógicos, de modo a considerar o tempo necessário para a construção de aprendizagens e assegurar a progressão escolar.

Essa mesma lei previu uma perspectiva de ensino não somente voltada para a aprendizagem da leitura e da escrita, mas também dos saberes em outras áreas do conhecimento. Assim, o ciclo de alfabetização passou a corresponder aos três primeiros anos do Ensino Fundamental, com 600 dias letivos, cuja criança deve permanecer dos 6

aos 8 anos de idade, considerado como o tempo para que sejam consolidadas as aprendizagens previstas para este período.

Diante deste contexto, nosso olhar se voltou para a percepção de experiências e para educadoras-alfabetizadoras em atuação nesta etapa da Educação Básica, como autoras de suas práticas, no agir permeado pelos saberes da docência, por meio de gêneros discursivos inerentes ao fazer do professor, com foco na elaboração de sequências didáticas e de memórias pedagógicas¹.

Com isso, para além de construir uma reflexão sobre a Professoralidade a partir de tais discursos, lançamos olhares para os indícios dos letramentos docentes por meio do processo de criação de gêneros da docência que contemplaram (com)posições na autoria e construção de eventos e prática para o letramento de estudantes em processos de alfabetização, a fim de assegurar a aprendizagem desses sujeitos. Isto posto, configuramos esta pesquisa como um movimento de implicações que motivaram estabelecer a confluência entre as categorias acima mencionadas.

Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa consistiu em explorar práticas discursivas de educadoras-alfabetizadoras sobre a formação do/no Pacto-Bahia, os saberes da profissão e para a autoria de gêneros da docência, a fim de interpretar e extrair indícios reveladores de seus letramentos docentes e traços constitutivos da professoralidade. Para tanto, ao estabelecermos os objetivos específicos, intentamos: a) Discutir as perspectivas conceituais acerca da professoralidade e dos letramentos docentes em eventos formativos; b) Interpretar, a partir das evidências discursivas das propostas didáticas do Pacto-Bahia, os saberes da docência e as exigências do agir formativo na e para a docência alfabetizadora; c) Analisar as práticas de linguagem evidenciadas em sequências didáticas a partir da sua estrutura e inserção no desenvolvimento da docência alfabetizadora; e d) Apreciar² as reflexões e (re)significações dadas pelas colaboradoras da pesquisa às práticas alfabetizadoras em (com)posições discursivas de memórias pedagógicas.

¹ Apresentamos o enfoque de análise contida nesta pesquisa, cuja perspectiva teórica é abordada no primeiro capítulo deste trabalho, quando discorreremos sobre o enquadre teórico-metodológico de inserção destes gêneros da docência na ordem metodológica de investigação.

² Diante das possibilidades de construção de sentido a partir da forma verbal “apreciar”, inserimos o seu uso neste trabalho para significar o ato de “contemplar, olhar com admiração”, conforme sugere o Dicionário Michaelis da Língua Portuguesa. Essa opção se deve, antes de tudo, por assumirmos a nossa condição docente de incompletude e por acreditarmos na docência para além do agir, mas pela grandiosidade e capacidade de (trans)formar contextos, pessoas e sonhos. No entanto, diante da atitude responsiva que assumimos, recuperamos as valorações, transfigurações e (contra)posições discursivas sob nosso olhar e movimento ativo na interação pela/para a pesquisa.

Nesse sentido, se tomarmos por princípio de que a pesquisa nasce das implicações que temos com o objeto, a opção por tratar dos letramentos docentes adveio da minha estreita relação com a profissão docente, por estar na condição de professora de Língua Portuguesa do quadro efetivo da rede estadual de ensino da Bahia desde 2012, na cidade de Valença-Bahia, e posteriormente selecionada em edital interno para lidar com formação de professores para a alfabetização na perspectiva do letramento. O trabalho com o ciclo de alfabetização, ainda que com professores, não era um caminho traçado, pois a minha atuação enquanto docente se dava nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Em 2015, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia – SEC lançou uma seleção para recrutamento de docentes do quadro efetivo que tivessem o perfil para atuarem como formadores de alfabetizadores, em um programa de formação continuada – o Pacto pela Educação, criado pelo Estado da Bahia, para fortalecer o ensinoaprendizagem³ nos anos iniciais. Ao ser aprovada e estar em atuação já como formadora de professores-multiplicadores deste programa, pude reconstruir outras representações da docência, dentre elas a representação do que é ser alfabetizador de crianças, em diferentes territórios de identidade, nas mais variadas condições de realização de práticas pedagógicas para alfabetização.

Nesse veio de raciocínio, surgiram as pequenas e primeiras ideias de trazer nuances do Pacto como cenário propício para investigar elementos sobre a docência, as aprendizagens e traços subjetivos da docência, perspectivando já vislumbrar esse programa de formação continuada a partir da sua multiplicidade de vertentes, cujas formações são permeadas por situações diversas a partir do olhar que se lança sobre ele.

Consideramos, como demarcação da temporalidade, neste estudo, o período de 2011 a 2019, quando da implementação do Pacto nos municípios baianos. Desse modo, refletimos sobre a construção dos seus letramentos, com a ressalva de que os traços da professoralidade aqui realçados refletiram o tempo de realização da pesquisa, nos anos dois últimos anos (2018 a 2020), ainda que as educadoras-alfabetizadoras rememorassem

³ Optamos por esta justaposição da expressão consubstanciadas em Freire (2007, p. 23), quando pontua que “Não há docência sem discência”. Nessa perspectiva, Freire aponta para uma relação de interdependência entre ensinar e aprender, especialmente quando considera que “quem aprende, ensina a aprender e quem ensina, ensina alguma coisa a alguém”. Fundamentado nesta transitividade do verbo ensinar, Freire (2007) reforça ainda que os sujeitos desse processo [de ensinoaprendizagem] têm diferenças e nem por isso se tornam objetos um do outro. Neste espectro, ensinar pressupõe aprender. Desse modo, propomos ainda uma derivação para do verbo “aprender-ensinar” (FREIRE, 2007, p. 26) para “ensinoaprendizagem” como forma de substantivar e legitimar, neste trabalho, as palavras de Freire e a nossa forma de ser-estar-ver e velar a docência.

aspectos de anos anteriores. Esse registro temporal nos orientou, sobretudo, a significar os enunciados das participantes atrelados ao desenvolvimento das ações formativas do Pacto em seus limites e desdobramentos.

Assim, apresentamos a noção de representar figurativamente o Pacto como um caleidoscópio, a fim de visualizar diferentes espectros sobre a professoralidade e os letramentos docentes, filiado à etimologia da palavra: do grego, *kallós* (“belo”, “bonito”); *eidós* (“imagem”); e *skopeo* (“olhar para”, “observar”), isto é, “ver as belas imagens”. Ainda que não tão belas possam surgir, somos cientes de que são imagens próprias, reais, reveladas no decorrer da pesquisa, com a expectativa de habitar o objeto de pesquisa aqui proposto: a professoralidade e os letramentos docentes de alfabetizadoras discursivizados e revelados em sequências didáticas e memórias pedagógicas.

Além do interesse pessoal e profissional de investigar esta temática, a relevância desse estudo se deu pelo fato de o seu tema nos colocar diante da atitude responsiva de inserir o Pacto no contexto da investigação, por meio da exploração dos discursos das participantes da pesquisa. Para tanto, situamos tais discussões no veio teórico, uma vez que ainda são restritas as produções acadêmicas que contextualizam esse programa nas discussões acerca dos estudos dos letramentos. Logo, trouxemos a perspectiva dialógica de Bakhtin como inspiração para nortear a condução dos movimentos interativos entre a pesquisadora e as colaboradoras da pesquisa.

Embora o interesse deste estudo não esteja voltado para uma pesquisa acerca da minha própria prática, o bojo das reflexões aqui contidas me coloca enquanto pesquisadora interna, que conhece aspectos inerentes ao programa Pacto (sua estrutura, sua dinâmica de formação, sua proposta didática...) e, ao mesmo tempo, como uma pesquisadora externa⁴, por não conviver com o cotidiano do espaço de onde se efetiva a investigação. Assim, como proponente da pesquisa, assumi a condição de sujeito discursivo que está no entrelugar da esfera comunicativa, conceito este que será explorado na exposição da ordem metodológica de investigação das práticas discursivas aqui situadas sócio-historicamente.

⁴ Aqui, apoiamo-nos na metáfora da hospitalidade abordada por Amorim (2004), cujas reflexões foram retomadas por Rohling (2014), ao afirmar que “o pesquisador pode ser comparado ao hóspede e ao anfitrião ao mesmo tempo. É anfitrião [pesquisador interno] à medida que recebe e agrega o universo pesquisado, abre-se para tal universo. No entanto, é hóspede [pesquisador externo] à medida que se lança a essa viagem, em que se propõe a um exílio deliberado para buscar o distanciamento, o estranhamento e o questionamento em relação ao objeto” (ROHLING, 2014, p. 47).

Nesse sentido, trazemos o “entrelugar” ao cerne, em consonância com o pensamento de Bhabha (1998), uma vez que a minha posição de pesquisadora transitou discursivamente por minhas (com)posições identitárias aqui assumidas (como formadora do Programa Pacto, como professora, como pesquisadora e como sujeito do discurso). Assim, situo-me no entrelugar como ponto de intersecção e interstício entre estas identidades que, para Bhabha (1998, p. 19-20), são o

terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria idéia de sociedade. É na emergência dos interstícios – a sobreposição de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas de nação [*nationness*], o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados.

Isto posto, este estudo se pautou nos seguintes questionamentos: a) Que orientações para o letramento de educadoras-alfabetizadoras são evidenciadas nos processos formativos do Pacto, a partir do que discursivizam as suas propostas didáticas? b) De que maneira as educadoras-alfabetizadoras estruturam e inserem sequências didáticas como práticas de linguagem da/na/para a docência? e c) Que reflexões e (re)significações da prática alfabetizadora são dadas pelas colaboradoras da pesquisa a partir de sua inserção nos eventos formativos do Pacto, por meio de suas memórias pedagógicas?

A partir de tais questionamentos que se desdobraram do objetivo geral, situamos este tema de pesquisa – os letramentos docentes iniciados por meio de práticas discursivas de alfabetizadoras – a considerar a inserção destas no Programa Estadual de Alfabetização na Idade Certa (Pacto-Bahia), por meio da produção autoral de gêneros da docência, no intuito de compreender o processo de construção da professoralidade.

As interpretações que realizaremos de seus enunciados intuíram nossas formas de compreender também a maneira pela qual a participação docente nas formações (re)significam o seu fazer pedagógico no ciclo de alfabetização, bem como os modos pelos quais inspiraram a realização de práticas e mobilizaram aprendizagens da profissão. Dessa forma, nosso olhar se lançou para as alfabetizadoras na condição de sujeito social que exerce sua autoria na construção de sequências didáticas e de memórias pedagógicas, sendo gêneros discursivos presente na ação/formação e nos/para os letramentos docentes.

Pelo entrelaçamento das nossas escolhas a partir da Professoralidade e dos Letramentos Docentes anunciados no curso da pesquisa, somos inclinadas a afirmar que

esta pesquisa se insere no escopo da Linguística Aplicada por tomarmos as práticas de linguagem situadas em um contexto social, cuja referência é o espaço formativo/escolar, pois atribuímos centralidade ao que as educadoras-alfabetizadoras disseram (e como disseram) sobre sua inserção em práticas e eventos de letramento como sujeitos sociais da docência.

Ainda nessa perspectiva, as técnicas e instrumentos aqui utilizados se inspiraram na perspectiva da Etnografia Colaborativa para a geração de dados, uma vez que a intenção foi aproximar-nos das características históricas, culturais e sociais que compuseram as nuances discursiva e contextual das alfabetizadoras, no intuito de compreender a dinâmica da realização do seu trabalho no percurso formativo (que incluem o desenvolvimento desta pesquisa).

Nesse sentido, apresentamos discussões a partir de uma proposta de divisão de capítulos, sendo o primeiro deles a contextualizar a pesquisa e(m) seu delineamento metodológico, intitulado por “Trajetórias Metodológicas em (per)cursos: implicações conceituais e dispositivos de análise”, quando apresentamos o traçado teórico-metodológico da pesquisa, orientadas pela ordem de investigação que toma por base a Análise Dialógica do Discurso⁵, a Linguística Aplicada e a Criticalidade⁶, e pondera sobre as técnicas e os instrumentos, além da mobilização da experiência pessoal para configurar o interesse pela pesquisa.

No segundo capítulo, referido como “Professoralidades: reflexões sobre/para a docência mobilizadas na formação de alfabetizadoras”, discutimos sobre os saberes da profissão docente frente ao processo de construção identitária de professores. Neste

⁵ A opção pela Análise Dialógica do Discurso está primeiramente ao assumirmos a concepção de língua(gem) como interação social e que os signos produzidos discursivamente estão para além da estrutura interna da língua, mas que estabelece uma relação profunda com a história, o contexto, a cultura, na perspectiva de Bakhtin e do seu círculo. Para tanto, os signos são ideológicos (BAKHTIN, 2008). Entendemos aqui a Análise Dialógica do Discurso como uma vertente metodológica que pertence ao que Brait (2006, p. 10) vai denominar de “teoria dialógica do discurso”, que se centra na “indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável”. Com isso, as práticas discursivas aqui contempladas (das educadoras-alfabetizadoras) são tomadas em sua “integridade concreta e viva”, obtidas por meio de uma “abstração absolutamente concreta e legítima (BAKHTIN, 2008, p. 81).

⁶ Tomamos a Criticalidade como o redesenho da arquitetura metodológica do trabalho, conceito trazido a partir dos estudos do campo das Artes, por meio de Irit Rogoff, estudiosa britânica que versa sobre a necessidade de ir além do que é proposto analisar sob o viés da crítica, apontando a lente da Criticalidade ao sugerir a experiência e a habitação do problema como forma de ser responsivo, para compreender a problemática a partir de vários espectros e assegurar uma análise para além do mero julgamento. Para esta autora, o que se propõe a partir da Criticalidade é transitar para além de uma análise epistemológica ou fenomenológica, em um movimento constante de, a partir de um olhar sensível, ressignificar e (re)interpretar os diversos espectros pelos quais o objeto se revela.

capítulo, pontuamos também sobre a constituição da professoralidade no ciclo de alfabetização.

Já o terceiro capítulo, “O(s) letramento(s) e as perspectivas de constituintes da professoralidade nos eventos formativos do Pacto”, evidenciou os saberes, as relações de pertencimento, implicações e os gêneros discursivos que permeiam a prática profissional de alfabetizadores, ao passo em que demos maior enfoque às “sequências didáticas” e suas “memórias narrativas” como reveladores dos letramentos docentes, considerando as especificidades de cada uma destas práticas de linguagem.

Reservamos ainda o espaço de discussão do quarto capítulo, intitulado de “Práticas discursivas e(m) gêneros da docência: vozes de alfabetizadoras em (ex)posições da professoralidade e de letramentos docentes” como um constructo de nossas análises, a partir de nossas interpretações sobre os saberes necessários à prática alfabetizadora postos em evidência nas propostas didáticas do Pacto.

Nesse (con)texto, sistematizamos as reflexões sobre a apreciação de sequências didáticas e memórias pedagógicas, elaboradas pelas colaboradoras da pesquisa, sob as lentes da Análise Dialógica do Discurso e da Criticalidade. A fim de orientar e ampliar as discussões deste último capítulo, apresentamos práticas discursivas dos sujeitos da pesquisa, de modo a evidenciar a maneira como as educadoras-alfabetizadoras reverberam os significados e os sentidos atribuídos ao seu saber-fazer, oportunizados na sua inserção em práticas formativas do Pacto e na experiência subjetiva na docência.

Dessa forma, visualizamos as alfabetizadoras como sujeitos sociais que (re)elaboram estratégias de (re)(des)construção da professoralidade e mobilizam aprendizagens nas crianças inseridas no ciclo de alfabetização, tomando as sequências didáticas e as memórias pedagógicas como sendo gêneros discursivos presentes na ação/formação e letramento do professor, conforme detalhamos no primeiro capítulo desta dissertação.

Como formas de revelar/interpretar tais discursos, esta pesquisa situou-se na Linha de Pesquisa “Linguagens e Educação” do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, cujas atividades de pesquisa já fazem ressoar as implicações para com os Estudos do Letramento e da Professoralidade nas práticas educativas. Nesse contexto, assumiu ainda a responsabilidade de “trazer o(s) letramento(s) para a agenda política” (STREET, 2014), no sentido de suscitar reflexões para as agências, os educadores e formuladores de políticas públicas para os letramentos e para a formação de professores.

Dessa maneira, tais temas já são revozeados a partir de estudos que problematizam, a partir de diferentes contextos, práticas discursivas e se insere em perspectivas inter/trans/indisciplinares nas bases que fundamentam pesquisas em Linguística Aplicada, a saber: de Dourado (2015), que traz problematizações sobre a professoralidade revelada no gênero memorial de formação produzidos por professoras-alunas no contexto do curso de Licenciatura em Pedagogia em Irecê; Assunção (2016), que traz o contexto do Seminário Interdisciplinar de Pesquisa – SIP como locus de construção de letramentos acadêmico e do professor; Benevides (2016), ao tratar da construção de enunciados em aulas de produção textual e suas relações com a atitude responsiva; Lima (2017), que explorou as relações entre práticas de linguagem e construções identitárias na perspectiva da Pedagogia Crítica Freireana e da Linguística Aplicada; Ferreira (2017), por trazer perspectivas acerca das reflexões docentes sobre produções de relatos de prática no contexto das Olimpíadas de Língua Portuguesa; Costa (2019), ao analisar a arquitetura do gênero aula em disciplinas do Ensino Médio; e Guimarães (2019), que desenvolveu um estudo acerca da palavra para a construção de uma análise semiótica do filme “O contador de histórias”.

1 TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS EM (PER)CURSOS: IMPLICAÇÕES CONCEITUAIS E DISPOSITIVOS DE ANÁLISE

No decorrer da viagem, Alice encontra muitos caminhos que seguiam em várias direções. Em dado momento, ela perguntou a um gato sentado numa árvore:
 – Podes dizer-me, por favor, que caminho devo seguir [...]?
 – Isso depende muito de para onde queres ir
 – respondeu o gato.
 [...] – Oh! Você pode ter certeza de que vai chegar! – Disse o gato – Se você caminhar bastante.
 (CARROLL, 1980, p. 82)

Assumir a condição de pesquisadora é desafiante, sobretudo pelo papel político, epistêmico e filosófico da escolha de caminhos investigativos em diálogo com o tema a ser investigado. Aqui, ganham centralidade as vozes de sujeitos discursivos inseridos em contextos educacionais para a alfabetização de crianças, na condição de educadoras-alfabetizadoras. Desta forma, neste momento, anunciamos as nossas escolhas teórico-metodológicas a partir das implicações, dos conceitos fundantes e dos dispositivos de geração e análise dos dados.

Para tanto, organizamos este capítulo em cinco seções, a saber: a primeira delas para tratar de anunciar o encontro com o/do tema da pesquisa; a segunda, para realizar uma caracterização da pesquisa, sua inserção no escopo da Linguística Aplicada e sua ordem metodológica de investigação a partir dos Estudos do Letramento e da Análise Dialógica do Discurso; a terceira, em que apresentamos o contexto da pesquisa e os sujeitos participantes do processo investigativo; a quarta, quando direcionamos para o nosso enfoque metodológico, os instrumentos e as técnicas para a geração de dados; e a quinta, em que apresentamos a opção por apontarmos os direcionamentos de nossas análises, fundadas em um movimento de práxis investigativa, uma vez que optamos por expor os dados no decorrer das nossas discussões teóricas.

1.1 O ENCONTRO COM O/DO TEMA DA PESQUISA

De modo implicado, a opção por lançar olhares sobre os letramentos docentes emergiu para além das condições do acaso. Era inevitável não cruzar, em algum momento, com o estudo sobre a formação de professores, suas aprendizagens e seus

fazeres. Tratar sobre tais letramentos é também fazer um retrospecto da minha⁷ trajetória enquanto docente, quando ainda recém-licenciada em Letras e pós-graduada em nível de especialização, assumi a condição de formadora de professores em uma instituição de ensino superior privada, no curso de Licenciatura em Pedagogia.

Antes, já tendo dado passos pela sala de aula da educação básica, nas redes pública e privada, construí um imaginário social sobre a docência, remetendo-me sempre à história familiar que me constitui, por vir de uma família em que as mulheres, quase que em sua totalidade, eram professoras. Assim, o despertar para a pesquisa sobre a formação de professores se deu quando cursei Pedagogia, ao me dedicar ao estudo sobre o Estágio Supervisionado e as aprendizagens da docência mobilizadas nesta etapa curricular.

Nesse período, as discussões sobre letramento ainda chegavam como novidades metodológicas vinculadas à alfabetização, sobretudo pela forte influência das tendências em pesquisa que criticavam as cartilhas e os métodos utilizados no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, sendo estes considerados como reprodutores de saberes exclusivamente cognitivos de (de)codificação. Em Educação, no final da década de 80 e início dos anos 90 do século XX, já ecoavam os dizeres de Selma Garrido Pimenta, Stella Piconez e Maria do Socorro Lucena Lima quando discutiam os saberes da docência na formação e problematizavam, em suas obras, o histórico da formação de professores no Brasil. E eu sempre me questionava: o que sei sobre ser professora? Como aprendi a ser professora? Quem me ensinou o agir da docência que emana dos meus gestos didáticos? Os questionamentos não cessavam, ao passo em que as respostas eram sempre muito complexas e eu acreditava estar “no caminho certo”.

Tendo, pois, atuado no cenário de formação e desdobramentos, outros questionamentos passaram a surgir sobre o que se ensina e o que se aprende nos encontros formativos acerca do que é ser professor. Não foi difícil deparar com as mais diversas exigências de saberes que esse sujeito precisa dominar para/em o seu local de trabalho. Foi então que percebi que estava permeada por pensamentos que exigiam de mim uma grande flexibilidade, no que diz respeito aos saberes essenciais para a docência. Afinal, era eu a formadora de professores e as pautas formativas apresentavam o propósito de

⁷Tomamos a ideia de Gil (1999, p. 52) quanto este afirma que “a escolha do tema de pesquisa sempre indica algum tipo de comprometimento”. E nesse trabalho, as minhas motivações como pesquisadora fazem intencionalmente o deslocamento da primeira pessoa do plural para a primeira pessoa do singular, no intuito de desvelar as implicações que influenciaram sobremaneira na construção desta proposta de pesquisa. Nas demais seções, será utilizada o “nós”, por compreendermos a perspectiva dialógica e polifônica, pelas interações entre as vozes do discurso presentes na construção deste trabalho.

assegurar ao professor as condições para o desenvolvimento de práticas alfabetizadoras na perspectiva no letramento.

Com isso, estávamos diante de um cenário desafiador: fortalecer o ensinoaprendizagem nas redes municipais de ensino, por meio de ações interventivas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, propostas por meio do Pacto. Em síntese, o Pacto com Municípios pela Alfabetização na Idade Certa, que doravante denominaremos de Pacto, é um programa que integra a política *Educar para Transformar*, do Governo do Estado da Bahia, criado em 2011 para intervir nos processos de alfabetização e melhorar a qualidade do ensinoaprendizagem nos anos iniciais.

Nesse sentido, após a publicação do Decreto 12.792, o objetivo do programa centrava-se em “melhorar a qualidade da educação, da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio de um pacto de cooperação” (MIRANDA, 2016, p. 19). Nesse mesmo decreto, foram estabelecidos 10 (dez) compromissos como proposta de intervenção do Estado, vislumbrando o compromisso nº 01, de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade e extinguir o analfabetismo escolar (BAHIA, 2011).

Com isso, como participante ativa dos momentos formativos do Pacto que se davam bimestralmente, entre os anos de 2015 e 2018, eram realizados movimentos de estudos sobre a alfabetização na perspectiva do letramento, na perspectiva da práxis por meio dos estudos teóricos consubstanciados por vivências pedagógicas e que buscavam articular as ações dos desdobramentos em práticas de letramento nos municípios.

Não soava estranho ouvir falar de expressões como: objetivos de aprendizagem, tempos didáticos, sequências didáticas, rotina pedagógica, avaliação diagnóstica, atividade interventiva, progressão do ensinoaprendizagem, métodos de alfabetização, planos/planejamentos, estratégias metodológicas. Estes como sendo os saberes necessários ao alfabetizador para o desenvolvimento das práticas em sala de aula.

Com isso, após a realização dos encontros formativos dos multiplicadores, a formação era replanejada e redimensionada para chegar até o educador-alfabetizador, que atuava diretamente com as crianças do ciclo de alfabetização, em cada município adido ao programa. No processo de reorganização, os formadores multiplicadores⁸ recebiam diretrizes com indicativos temáticos e organizavam seus planos que atendiam a objetivos gerais previamente demarcados nas diretrizes supracitadas, sempre a levar em

⁸ São chamados de formadores multiplicadores os representantes municipais, em sua maioria, efetivos das redes municipais de ensino, que atuavam como Orientadores de Estudos, ou seja, como formadores dos educadores-alfabetizadores.

consideração o enquadre das necessidades dos grupos de professores atendidos por estes formadores multiplicadores locais.

Enquanto formadora estadual do Pacto no período de 2015 a 2018, passei a questionar algumas práticas do programa no sentido de compreender melhor a sua dinâmica e de poder contribuir de forma mais efetiva nos momentos de acompanhamento, uma vez que as ações do Pacto estavam pautadas nos seguintes eixos: formação⁹, gestão e avaliação. Dessa maneira, pelo caráter político que envolve ato de educar, a formação pensada no âmbito pedagógico da SEC passava por desdobramentos que resultavam em diferentes eventos e práticas de letramento e de letramentos docentes nos contextos locais acompanhados.

Logo, o Pacto apresentava diferentes características, em termos da ação docente, nos mais variados aspectos da efetivação/implementação do programa em diferentes municípios. Por mais que as diretrizes fossem únicas para o desenvolvimento das formações em todos os territórios baianos, percebíamos práticas de natureza diversa durante o acompanhamento¹⁰, desde a reprodução das vivências ocorridas na formação à autoria de práticas variadas com vistas à aprendizagem das crianças.

Como natural e residente do município de Valença, sempre tive a oportunidade de acompanhar as salas de aula de diferentes escolas, a observar que as ações orientadas pelo programa eram desenvolvidas de maneiras diferentes, assim como os aspectos relacionados ao ensino/aprendizagem também eram, em muitos casos, bastante divergentes. Variavam também as compreensões e as autorias de aulas, planos de aulas, sequências didáticas, atividades avaliativas e gestos didáticos em relação ao que se concebia como prática de letramento.

Desse modo, não era raro encontrar, ainda que se discutisse durante a formação, múltiplos registros escritos que eram denominados pelos professores como sendo

⁹De acordo com o Decreto 12.792, esse eixo compreende a formação continuada para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, focalizando as áreas de Alfabetização/Linguagem e Matemática. Em 2011 e 2012, o eixo formação foi assegurado a professores do 1º ano do ensino fundamental, com a oferta de material didático na área de Linguagens. Segundo Miranda (2016), nos anos seguintes, com a implementação do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em 2013, o Pacto realizava a formação voltada para o 1º ano, ao passo em que uma instituição formadora do PNAIC (uma universidade baiana) realizava a formação de professores do 2º e 3º ano. Em 2015, o Pacto passou por uma reestruturação, para que, segundo Miranda (2016, p. 64), “não houvesse divisão entre as equipes para realizar a formação continuada dos alfabetizadores do ciclo de alfabetização”.

¹⁰ O acompanhamento é uma ação realizada por todos os formadores estaduais, após a realização de cada encontro formativo. O formador estadual acompanha uma sala de aula indicada pelos representantes municipais, a fim de dialogar com o professor sobre o desenvolvimento de práticas de letramento e deixar sugestões de práticas que atendam à realização da proposta pedagógica do programa de alfabetizar na idade certa.

sequências didáticas. Dentro da própria estrutura do programa, pela existência de propostas didáticas de orientação ao professor, os materiais dispunham de sugestões para a organização da rotina pedagógica e que eram materializados como “o planejamento do Pacto” nos discursos de coordenadores e alfabetizadores.

Nesse sentido, pude perceber que algumas redes municipais de ensino que aderiram ao Pacto usavam a estrutura da rotina didática sugerida na proposta do programa e incorporavam produções autorais de gêneros da docência, a exemplo das sequências didáticas, com estrutura diversa e com algumas regularidades, para assegurar o alcance de objetivos de aprendizagem.

Desse modo, ressaltamos a rotina didática como um gênero da docência que o Pacto se apropriou e apresentou na Proposta Didática para Alfabetizar Letrando – PDAL. Dessa forma, ao sugerir a organização da prática alfabetizadora pautada em tempos didáticos, contemplando os quatro eixos da área de Língua Portuguesa (leitura, oralidade, escrita e análise linguística), a saber: a) Tempo para Gostar de Ler, cujo objetivo consiste em “possibilitar práticas de leitura e de escrita com significado e sentido”; b) Tempo de Leitura e Oralidade, com a finalidade de proporcionar “a aquisição da leitura e o desenvolvimento da fala, ambos com compreensão”, bem como o reconhecimento de diferentes gêneros textuais; e c) Tempo de Aquisição da Escrita, em que “o principal objetivo didático desse momento é a apropriação do sistema alfabético”, em que o professor possa realizar atividades envolvendo a escrita como prática social (SIMONETTI, 2015, p. 28).

Na proposta supracitada, a rotina é definida como uma organização de atividades para alfabetizar e letrar, fundamentada nas perspectivas teóricas de Arthur Gomes de Moraes e Magda Soares. Estes estudos apontam este desenho didático para contemplar a inserção da cultura letrada por meio de escolhas metodológicas de alfabetizadores no cultivo e exercício de práticas sociais permeadas pelo uso da escrita.

Como um desdobramento das ações da rotina pedagógica, as formações orientam a construção de “cantinhos da leitura”, cujos espaços são organizados e utilizados pelas alfabetizadoras na própria sala de aula, a fim de oportunizar momentos de leitura de diversos livros de literatura infanto-juvenil. A organização desses cantinhos explora recursos de acesso a obras literárias recebidas por meio de programas dos governos estadual e federal. As salas de aula, por sua vez, dispõem de um ambiente lúdico¹¹, com

¹¹ Enquanto formadora do Pacto, sempre observava se a organização da sala de aula favorecia ao acesso e ao desenvolvimento de atividades que mobilizassem aprendizagens e práticas de leitura/escrita. Com isso,

jogos, cartazes e suportes textuais diversos, utilizados nas aulas e adaptados de materiais didático-pedagógicos, a exemplo do material de apoio ao professor fornecidos pelo Pacto-Bahia (cartazes, calendários, histórias em quadrinho, músicas, entre outros).

A partir das nuances mencionadas, surgiram questionamentos sobre a formação e sua relação direta com os letramentos: O que os professores-alfabetizadores compreendem por “sequência didática”? De que maneira organizam e inserem essas sequências no desenvolvimento da docência na alfabetização? Por que são tão variadas tanto nas formas como se materializam, quanto na sua realização? A partir desse conjunto de perguntas e pela inserção deste estudo no escopo da Linguística Aplicada, enxergamos no diálogo com as alfabetizadoras um possível caminho para compreender as percepções de si e a maneira subjetiva como revelam a inserção de gêneros da docência no desenvolvimento da sua ação.

Diante de tais problematizações e a partir dos primeiros estudos sobre a Epistemologia e Metodologia em Pesquisa Interdisciplinar, vislumbramos o enquadre da pesquisa a partir da ideia de que “todo objeto de pesquisa é um objeto construído e não imediatamente dado” (AMORIM, 2004, p. 29). Ainda na perspectiva de Amorim (2004) e em consonância com o pensamento de Bakhtin (1997), as implicações pessoais e profissionais com o objeto fizeram um movimento de ausculta, numa perspectiva valorativa, simbólica e, ao mesmo tempo, dialógica, pela minha própria pertença ao contexto formativo do Pacto e da docência.

Desse modo, o interesse pelas vozes das educadoras-alfabetizadoras se constitui por uma necessidade responsiva de aproximação com o contexto da sala de aula, que chamamos figurativamente de atuação na ponta da tecedura formativa, por onde os fios traçados da atuação dos formadores estaduais reverberam, desvelam e se efetivam (ou não) nas práticas alfabetizadoras na perspectiva do letramento.

Outrossim, na atuação de sala de aula, nas escolhas metodológicas e autorais para os eventos de letramento¹², assim como nas reflexões sobre a ação docente feitas por estas alfabetizadoras que se revelam os traços da professoralidade e os significados sociais da elaboração dos gêneros da docência a partir de suas finalidades no cotidiano do fazer pedagógico.

nosso olhar atentava para orientar professores a construírem “ambientes alfabetizadores” em suas salas de aula.

¹² Exploramos o conceito de eventos de letramento no item 3.2 deste trabalho, com base em Heath (1982), por defini-los enquanto situações concretas de uso social da língua(gem).

1.2 APORTES METODOLÓGICOS PARA A PESQUISA

[...] não se pode observar uma onda sem levar em conta os aspectos complexos que concorrem para formá-la e aqueles também complexos a que essa dá ensejo. Tais aspectos variam continuamente, decorrendo daí que cada onda é diferente de outra onda; mas da mesma maneira é verdade que cada onda é igual a outra onda, mesmo quando não imediatamente contígua ou sucessiva; enfim, são formas e sequências que se repetem, ainda que distribuídas de modo irregular no espaço e no tempo.
(CALVINO, 1994, p. 7).

A ideia de pesquisar os indícios dos letramentos docentes destas alfabetizadoras foi, sem dúvidas, demarcada pelo deleite a Ítalo Calvino em seu texto sobre “Palomar na praia: a leitura de uma onda”. Este escrito foi partilhado ainda nas aulas de Epistemologia e Metodologia da Pesquisa (em 2018), componente curricular obrigatório do Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens. As palavras de Calvino pareciam reforçar metaforicamente a necessidade de ser/estar sensivelmente mobilizado diante de nosso objeto de pesquisa, ao passo em que era o momento de definição, de criação de estratégias, caminhos e lançar um olhar atento, sensível e paciente diante do que definimos como objeto central do nosso estudo.

Nesse sentido, o objeto desta pesquisa se insere na Linguística Aplicada pela perspectiva afim e confluyente com os estudos bakhtinianos e do seu círculo, sobretudo por assumirmos aqui algumas filiações teórico-metodológicas: I) A Análise Dialógica do Discurso – ADD; II) Os estudos do Letramento e o deslocamento plural para Letramentos; e III) A Criticalidade e(m) suas confluências com a Etnografia Colaborativa.

Desse modo, compreendemos a língua como prática social e, como tal, remetem ao estudo de sua indissociabilidade com a sociedade e a cultura. Para Bakhtin (2008), trata-se de compreender o discurso como a própria língua, uma vez que o “o estudo do discurso verbal implica um olhar para as *relações dialógicas*, pois a linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam” (BAKHTIN, 2008, p. 209, grifo do autor). Como tal, estas relações dialógicas em que as práticas discursivas transitam têm sentido valorativo e se alteram a partir do contexto onde se insere e dos sujeitos que partilham a situação comunicativa.

Nesse veio, enquadrámos os letramentos docentes indiciados nas discursivizações das educadoras-alfabetizadoras na perspectiva de compreender que as suas práticas discursivas aqui interpretadas revelam a natureza dialógica personificada por meio de seus enunciados e significados atribuídos à sua professoralidade dentro de um contexto educacional e formativo. Agrega-se a isso o meu papel enquanto pesquisadora quando da análise dos dados gerados, uma vez que esta análise “inclui um olhar para as práticas discursivas, ou seja, para enunciações concretas e, ao mesmo tempo, leva em conta os contextos mais amplos de produção e circulação dos discursos” (ROHLING, 2014, p. 47).

A partir desse diálogo entre os sujeitos da pesquisa e da pesquisadora para com seus discursos, situamos este trabalho nos elementos fundantes da Análise Dialógica do Discurso – ADD, a partir da ordem metodológica de investigação proposta por Bakhtin (2006). Com isso, apoiamo-nos em Brait (2006) quando a autora afirma que esta vertente não é necessariamente um método científico por si. No entanto, as contribuições do círculo de Bakhtin e nos trabalhos deste autor a partir da análise da linguagem estética de Dostoiévki e Rabelais, são recuperados e ressignificados os caminhos para que o discurso cotidiano seja analisado em sua organicidade, com foco nos múltiplos caminhos de produção de sentidos.

Dessa maneira, a opção teórico-metodológica pela ADD nesta pesquisa voltou-se para a construção de saberes científico-sociais que se configuram como contributos para os estudos da linguagem. Assim, por meio da ADD, buscamos lançamos olhares para particularidades discursivas que revelam aspectos de ordem linguística e extralinguística, essenciais às nossas análises interpretativas e geradoras de outras produções discursivas.

Nesse veio de raciocínio, Rohling (2014, p. 48-49) afirma que:

Na pesquisa dialógica, em todo momento, o pesquisador trava um diálogo entre essas duas facetas da responsabilidade, pois faz parte da posição de pesquisador objetificar os dados, conferindo-lhes sentidos validados no campo epistemológico. Por outro lado, o pesquisador se coloca em um lugar ético-responsivo no ato de se fazer pesquisa, um lugar *não-álibi* em que ele não pode não dizer/calar e, ao mesmo tempo, não pode fragilizar o campo e desqualificar ou silenciar os sujeitos implicados na pesquisa (responsabilidade moral).

Desse modo, nesta pesquisa, analisaremos marcas linguísticas sem perder de vista a língua na condição de discurso, na linguagem em uso, nos valores simbólicos a ela atribuídos, lançando olhares situados sobre as práticas discursivas, de modo a (re)significar as percepções e interpretações sobre a realidade observada.

Com isso, apresentamos a língua e os fenômenos observados a partir dos discursos das educadoras-alfabetizadoras em que o movimento desta pesquisa já se configura sob a perspectiva dialógica: as interações entre os sujeitos da pesquisa e da pesquisadora no contexto da investigação oportunizaram um movimento de diálogo, a partir da relação espaço-temporal das produções discursivas, cujos efeitos semânticos e expressivos da língua estarão situados e manifestados “*pela orientação para o já dito e pela orientação para a resposta*” (ROHLING, 2014, p. 45, grifos da autora), sobretudo por entender que “o discurso não se constrói sobre uma determinada realidade, mas sim na relação de responsabilidade a outro discurso” (ROHLING, 2014, p. 49).

Nessa ideia, embasamo-nos em Bakhtin (2006, p. 126), para afirmar que “[...] qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta”, pelo fato de a comunicação verbal estar sempre em evolução e se altera na medida em que mudam os fatores, as necessidades comunicativas, os sujeitos envolvidos e as condições espaço-temporais de sua realização. Para a produção de dados dessa pesquisa, assumimos que as interações são permeadas pelo uso concreto da língua e levamos em consideração que as produções discursivas e a comunicação verbal se construíram nesta interação, com intenções comunicativas a partir de performances de atores e atos sociais, a exemplo das alfabetizadoras e da condição de alfabetizadoras assumidas no contexto da pesquisa.

Considerando, pois, a língua(gem) como interação social, as análises das produções discursivas das colaboradoras da pesquisa demarcam nossa (dis)posição em trazer ao cerne a referência à ordem metodológica bakhtiniana de investigação como princípio norteador para os nossos modos de ver, compreender e interpretar as situações concretas de uso da língua. Essa opção se fez necessária por encontrarmos em Bakhtin (2006) a consciência de que a enunciação oportunizou relevar letramentos docentes e traços da professoralidade, pois, para este autor,

A enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por seu auditório. A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação (BAKHTIN, 2006, p. 127-128).

Por esta razão, encontramos na enunciação a consciência da (in)completude dos projetos de dizer, da situação e dos lugares de fala como efeitos de construção para as nossas análises. Na ordem metodológica de Bakhtin, são estabelecidos os parâmetros para o estudo da língua. Parâmetros estes que consideramos no momento de nossas análises, conforme salienta Bakhtin (2006, p. 127):

A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes. Disso decorre que a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser o seguinte: 1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza. 2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal. 3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual.

Nesta acepção proposta para a análise e estudo da língua, materializadas pelos dizeres e(m) práticas de linguagem das educadoras-alfabetizadoras e nossas interpretações, esta pesquisa se configurou como uma construção discursiva e dialógica.

Nesse sentido é que situamos este trabalho na Análise Dialógica do Discurso (ADD), sobretudo quando referenciamos Rohling (2014), que esmiúça a Ordem Bakhtiniana e propôs 04 (quatro) princípios de análise dos discursos, os quais tomamos como referência quando da oportunidade de apreciação dos gêneros da docência, dispostos no capítulo 04 desta dissertação. Assim sendo, por ocasião da análise das Sequências Didáticas e da Memória Pedagógica, consideramos, apoiadas na Análise Dialógica do Discurso, os seguintes parâmetros:

a) Os papéis sociais desempenhados pelas participantes da pesquisa, com foco nas relações comunicativo-sociais estabelecidas entre estes sujeitos; b) As condições de produção dos enunciados; c) as atribuições valorativas dos enunciados das participantes; e d) As prefigurações, (contra)posições, regularidades discursivas e as manifestações em que se (re)enunciam discursos (ROHLING, 2014, p. 50).

Ressaltamos, contudo, o nosso entendimento de que as regularidades discursivas supracitadas são tidas aqui como indícios reveladores dos letramentos docentes e da maneira como ressignificam tais letramentos na sua condição de alfabetizadoras. Estes parâmetros, por sua vez, servirão para orientar nossas análises nas técnicas e nos instrumentos da pesquisa, contidos na seção 1.4.

Por esta vertente, a inserção deste trabalho no escopo da Linguística Aplicada – LA se dá pelo fato de esta pesquisa atribuir posições valorativas aos movimentos discursivos, cujos vozeamento e reverberação dos seus múltiplos sentidos são interpretados à luz do que o contexto espaço-temporal da pesquisa se constitui.

Além disso, Kleiman (2013, p. 53) aponta a LA como uma ciência que não somente se apropria da materialidade linguística para realizar análises e que o seu foco está na “produção das realidades sociais pela prática discursiva”, oportunizando visibilizar os grupos sociais investigados sob as lentes de eventos sociais que evidenciam movimentos de “resistência (ou ainda reexistência) desses grupos que [...] produzem novos saberes num processo de transformação do global pelo local” (KLEIMAN, 2013, p. 53).

Com isso, destacamos o que Miller (2013) aponta, ao afirmar que o formador de professores que pesquisa a sua ou a prática de formação de outros sujeitos tidos como formadores de professores é um linguista aplicado, uma vez que, baseado nos princípios de Srikant Sarangi, este pesquisador situa seu olhar investigativo para o “paradigma da pesquisa aplicada” e o “paradigma consultivo”. O primeiro, segundo Miller (2013, p. 101), corresponde à postura do pesquisador em buscar fazer a diferença no seu contexto de ação, ao passo em que o segundo se centra na colaboração, em que, por meio da mão dupla, pesquisador e sujeitos da pesquisa refletem conjuntamente sobre o que se pretende transformar.

Nesse segundo paradigma, trazemos Moita Lopes (2006), sobretudo pelo destaque que este autor dá à necessidade de a LA reposicionar os sujeitos corporificando-os, de modo que as pesquisas caminhem para além da “racionalidade descorporificada” (p. 102), a considerá-los como sujeitos históricos, inscritos socioculturalmente em suas posições discursivas. Assim, este estudo se propõe, neste veio de raciocínio, a problematizar, interpretar as práticas sociais das alfabetizadoras permeadas pela linguagem, pois entendemos que “[...] não há lugar fora da ideologia e não há conhecimento desinteressado” (MOITA LOPES, 2006, p. 103).

Ainda sob este veio reflexivo, Miller (2013) reafirma o desejo da LA de reconsiderar os sujeitos-professores agentes que produzem conhecimento¹³, procuram o

¹³ Frente a essa noção de que professores são agentes produtores de conhecimento, trazemos à baila as reflexões advindas dos estudos de Giroux (1997). Este teórico, na perspectiva de visualizar uma pedagogia crítica das aprendizagens, sugere compreender que os professores são intelectuais. Nessa condição, Giroux (1997, p. 186) expõe que “o intelectual é mais do que uma pessoa das letras, ou um produtor e transmissor de ideias. Os intelectuais são também mediadores, legitimadores e produtores de ideias e práticas sociais;

entendimento da realidade social local e, com isso, buscam também entender sobre o que fazem e para quem fazem. Nesse sentido, esta pesquisa, em consonância com os pressupostos da Linguística Aplicada, adentrou na busca de entendimento dos sentidos e das valorações marcadas nas práticas discursivas das alfabetizadoras participantes deste estudo, em um movimento contínuo de reflexão acerca da inserção do Pacto neste contexto contributivo para a constituição da professoralidade, programa este do qual sou formadora, apresentando esse enquadre na LA como “lugar de esperança” (MOITA LOPES, 2006, p. 104).

Nessa perspectiva, compreendemos uma linha tênue que oportunizou as confluências entre os pressupostos da LA assumidos nesta pesquisa com os letramentos. Nosso enfoque se deu, em essência, aos letramentos docentes, sobretudo por considerarmos os (Novos) Estudos do Letramento e as vertentes teóricas assumidas por Street (2014), Kleiman (2006) e Vianna *et al* (2016), ao considerarem o letramento como sendo as práticas sociais de uso da língua. Desse modo, Vóvio e Souza (2005) afirmam que essas práticas sociais se caracterizam “pelas formas que a leitura e a escrita concretamente assumem em determinados contextos sociais” (p. 43) e que delas advém as demandas sociais a partir do contexto sócio-histórico em que se realizam.

Com isso, buscamos, por meio das produções discursivas das educadoras-alfabetizadoras em que enunciados concretos se materializam a partir os usos da língua (escrita e/ ou oral), revelar indícios de letramentos docentes oportunizados pela professoralidade (conceito que exploramos no capítulo 2), constituída pela inserção das educadoras-alfabetizadoras em eventos formativos.

Segundo Nascimento e Souza (2019, p. 703),

Diante dessa multiplicidade de práticas permeadas pelo letramento, filiamo-nos ao conceito de letramento como prática social de Street (2014), por compreendermos que, além de prática social, os letramentos requerem a competência de justapor discursos de uma prática social permeada pela crítica.

Assumimos metodologicamente, sobretudo pelos olhares lançados diante desta pesquisa, a pluralização do letramento, de modo a evidenciar as demais categorias que permeiam este conceito e realizar um deslocamento para “os letramentos”. Esse

eles cumprem uma função de natureza eminentemente política”. No bojo de tais reflexões, compreendemos que o professor, na condição de sujeito intelectual, atua para “fornecer liderança moral, política e pedagógica” àqueles situados em condições de opressão e, para tanto, movimenta-se no sentido da transformação social.

deslocamento é tema central das discussões em Nascimento e Souza (2019, p. 703), ao situarem que a referida pluralização não se dá no sentido de entender que “letramento pode ser tudo” ou qualquer coisa, mas legitima a ideia de que as práticas sociais permeadas pela linguagem são, nesse sentido, ações intencionadas em diversos aspectos da vida humana.

Diante disso, compreendemos que, na perspectiva de vislumbrar essa multiplicidade, velar as práticas sociais das educadoras-alfabetizadoras em suas discursivizações é o nosso projeto de dizer que entrevê formas plurais de letramentos docentes, circunscritos e demarcados na/pela professoralidade. De tal modo, Kleiman e De Grande (2015, p. 13) reforçam que as práticas sociais situadas, como centralidade dos Novos Estudos do Letramento, “variam segundo as instituições, os participantes e as relações de poder que as sustentam e, portanto, não universais”.

Para tanto, amparar os letramentos docentes e inseri-los na agenda de pesquisa da Linguística Aplicada e dos Estudos do Letramento requer o que Kleiman e De Grande (2015) definem por “adotar uma postura crítica e ética” (p. 13), uma vez que nosso interesse pelas práticas discursivas das educadoras-alfabetizadoras se dá na tentativa de captar os indícios desses letramentos nas interações propiciadas pelas técnicas instrumentos da pesquisa, que detalhamos no item 1.4 deste trabalho.

A partir disso, consideramos que os dados gerados neste estudo foram analisados sob o viés qualitativo, objetivando compreendê-los (e compreender o seu contexto de inserção) em sua complexidade, de modo a retratar a sua riqueza e profundidade. Dessa maneira, a partir deste paradigma, aprofundaremos nossas análises de modo a levar em conta a esfera escolar e a formação de professores, pois é a partir de nossas interpretações que buscaremos revelar a multiplicidade de letramentos (KLEIMAN; DE GRANDE, 2015).

Ainda assim, reforçamos a ideia de que os letramentos docentes não estão restritos ao que ocorre na escola, considerando esta instituição como espaço físico. Nessa linha, tratar a escola como tal seria, segundo Kleiman e De Grande (2015), uma redução ao conceito bakhtiniano de “esfera”. Esfera é, para Bakhtin, o contexto específico em que os enunciados são produzidos e historicamente situados, considerando a noção de cronótopo, mencionado por ele (2014, p. 211) como sendo “à interligação fundamental das relações temporais e espaciais, artisticamente assimiladas em literatura”.

Sob esta égide conceitual e pelo enfoque metodológico que assumimos, evidenciaremos as particularidades de uso da linguagem nas interações entre os sujeitos

da pesquisa, considerando também a vertente da *Criticalidade*, como forma de demarcar as confluências com a nossa opção pela Etnografia Colaborativa, a fim de lançar sua lente em nossas análises.

Como um conceito do campo das Artes, legitimado pelos estudos da professora e pesquisadora britânica Irit Rogoff, a *Criticalidade* é consolidada na área da Cultura Visual, pela necessidade de inserir a arte contemporânea na teoria crítica. Nos estudos de Rogoff, são apontadas as relações entre arte e colonialismo, bem como as diferenças culturais e performatividade na apreciação de obras artísticas.

Em um dos seus mais difundidos escritos, “*From Criticism to Critique to Criticality*”¹⁴, Rogoff (2003) enquadra a *Criticalidade* como sendo a fase atual da teoria crítica. Nessa obra, a autora expõe ainda três formas de engajamento crítico: a) o *criticism*, que traduzimos como “crítico”, caracterizado pela capacidade de julgar e aplicar valores considerados consensuais, para gerar a atitude de revelar interpretações do que está escondido; b) a *critique*, definida como “uma análise de pressupostos subjacentes”, em que Nielsen (2013, p. 263) aponta como sendo o modo de evidenciar o que está implícito; e c) a *criticality* (*criticalidade*, como optamos por traduzir) trazida por Rogoff (2003) para caracterizar a inserção real do sujeito no desempenho de uma determinada cultura a partir das intenções de participação nela.

Nesse sentido, a *Criticalidade* surge como forma de superar os conceitos anteriores que buscavam “apontar defeitos e designar culpados” (NIELSEN, 2013, p. 263), de modo que, sob suas lentes, é possível reconhecer que os nossos pensamentos são limitados (ROGOFF, 2003). Assim sendo, trazer a *Criticalidade* como aporte metodológico desta pesquisa redirecionou o nosso olhar para além da crítica/criticismo, o que favoreceu a nossa busca de transitar entre as condições de pesquisadora interna e externa, de experienciar o convívio na esfera escolar, por meio de práticas discursivas das educadoras-alfabetizadoras.

Além disso, é pelo conhecimento conceitual da *Criticalidade* que construímos o ir e o devir de nossas análises, como forma de desnaturalização do olhar e da consciência do inacabamento, que nos fez retomar o que Bakhtin (2006) afirma ao evidenciar que as

¹⁴ “Do Criticismo à Crítica para a *Criticalidade*”. Optamos por utilizar tradução de “*Criticalidade*”, como uma tradução direta do termo “*Criticality*”, uma vez que nos apoiamos nas reflexões de Kanavillil Rajagopalan, na ocasião da sua Conferência no *International Congress of Critical Applied Linguistics – ICCAL*, realizado em Brasília, no ano de 2015. Na oportunidade, Rajagopalan destacou o papel de crise mobilizado pela crítica na etimologia do próprio termo, reforçando a necessidade de assumir o “espírito da *criticalidade*”, a fim de não incorrer em atitudes doutrinárias no processo de investigação em Linguística Aplicada.

situações reais de uso da língua que analisamos são um recorte sociodiscursivo, intencional e revelador de significados e ressignificações sobre letramentos e professoralidades.

Nossas análises, nesse sentido, transitaram em favor do rompimento dicotômico entre “ser de fora” e “ser do interior” do contexto da pesquisa, para fazer o que Rogoff (2003) caracteriza por estar presente, vivenciar o presente, como uma espécie de dupla ocupação (registramos aqui três particularidades da minha condição: a de professora, de professora-formadora e de pesquisadora), de maneira concomitante. Isso, não no sentido de buscar soluções para a problemática aqui apresentada, mas de compor uma intensa e profunda consciência para compreender os letramentos docentes evidenciados nos discursos como práticas sociais e culturais, que constituem a professoralidade.

Com isso, afastar-nos-emos de julgamentos, das combinações binárias do “certo e errado”, para fazer emergir traços da professoralidade e dos discursos das educadoras que reverberem seus letramentos múltiplos na/para a docência. Pelo viés da criticalidade, preenchida do olhar crítico da condição de pesquisadora, perspectivamos não somente analisar e desvelar os letramentos docentes, mas também partilhar e vivenciar dos momentos de produção discursiva sobre os gêneros da docência, que aqui enfocamos na sequência didática e na memória pedagógica.

Por meio desta postura ético-responsiva, intentamos não somente contribuir para a produção do conhecimento na Linguística Aplicada e nos Novos Estudos do Letramento, mas também permitir que sejam produzidas as subjetividades na interação entre os sujeitos da pesquisa e a pesquisadora, como uma espécie de comprometimento mútuo, inseridas nas condições em que os discursos são produzidos, a fim de explorar tais construções subjetivas.

Conscientes de que a Criticalidade não é um conceito abordado e cristalizado pela Linguística Aplicada, trazemos a inspiração do campo das Artes como forma de demarcar a característica de a LA ser inter/trans/indisciplinar (MOITA LOPES, 2006). Com isso, esse caráter transgressor da LA, cuja trajetória vem sendo construída e consolidada, é demarcado em nossa pesquisa pela necessidade de evidenciarmos o que revelam as alfabetizadoras a partir da sua inserção na docência e em eventos formativos. Ressaltamos, contudo, que não se tratou apenas de construir uma pesquisa cuja “responsabilidade” (ROHLING, 2014) seja científica, mas pela sua relevância social. Temos consciência, também, de que os registros aqui organizados foram orientados pelas nossas releituras e análises.

Com isso, buscamos ultrapassar as barreiras do julgamento dos atos investigados como forma de romper a lógica de pesquisador neutro, já que entendemos que a nossa inserção em campo não é naturalizada e também não geraram, por mais a vontade que pesquisadora e colaboradoras estiveram, mudanças nas formas de enunciação.

Frente a essa caracterização da pesquisa, anunciamos três perspectivas teórico-metodológicas como elementos fundantes ao direcionamento do olhar para aquilo que pretendemos explorar. A partir da Linguística Aplicada, dos Novos Estudos do Letramento e da Criticalidade, pressupomos o encontro de perspectivas confluentes com suas respectivas autonomias e especificações, sem perder de vista a complementaridade e as afinidades propositivas que cada uma delas tem para com o revelar de letramentos docentes, indiciados em práticas discursivas de educadoras-alfabetizadoras.

Com isso, retomando à metáfora de “Palomar na praia: a leitura de uma onda”,

Além do mais, nesse entrecruzar-se de cristas diversamente orientadas, o desenho de conjunto se torna fragmentado em espaços quadrados que afloram e se desvanecem. Acresce que o refluxo de cada onda também possui uma força que se opõe às ondas supervenientes. E se concentrarmos a atenção nesses impulsos retroativos vai nos parecer que o verdadeiro movimento é aquele que parte da praia em direção ao largo (CALVINO, 1994, p. 9-10).

Desse modo, nossa postura dialógica (não somente com as educadoras-alfabetizadoras, mas também com as perspectivas teórico-metodológicas aqui assumidas) se voltará para as especificidades discursivas das situações de uso da linguagem nos mais variados momentos de realização da pesquisa, assumindo o compromisso ético com os sujeitos históricos nela envolvidos.

1.3 LÓCUS DE INVESTIGAÇÃO E OS SUJEITOS SOCIAIS PARTICIPANTES

Frente às discussões apresentadas neste estudo, ilustramos as categorias aqui imbricadas como engrenagens¹⁵ da docência. Nessa perspectiva, consideramos três engrenagens, sendo elas a formação, os letramentos (docentes) e a professoralidade. Conceitualmente, para o funcionamento mútuo de tais engrenagens, consideramos a formação como o eixo que estabelece a relação intrínseca e essencial entre a os

¹⁵ Tomamos o sentido figurado da palavra “engrenagem”, disposto no dicionário Michaelis da Língua Portuguesa, como sendo as *circunstâncias que se emaranham mutuamente*.

letramentos e a professoralidade, como parte do percurso para mobilizar aprendizagens da/na/para a docência.

Nesse sentido, para evidenciarmos essa (com)posição de engrenagens, apresentamos instâncias que configuram o todo da contextualização desta pesquisa: as formações do Pacto e(m) seus desdobramentos, a escola (como lugar dos encontros e como esfera discursiva) e as colaboradoras da pesquisa.

A partir da sistematização feita nos estudos de Miranda (2016), o Pacto pela Educação é a denominação baiana dada a um conjunto de ações pactuadas entre o Estado da Bahia e municípios para assegurar o direito de aprender dos estudantes, que integra 10 (dez) compromissos. Dentre eles está compromisso de implementar o Programa Estadual de Alfabetização na Idade Certa, que tem o intuito de formar educadores-alfabetizadores para que a aprendizagem no ciclo de alfabetização seja garantida e a criança esteja plenamente alfabetizada até os 8 anos de idade.

Destarte, o foco do referido programa está na formação de educadores, uma vez que é entendido pelos seus articuladores, em âmbito estadual, que a responsabilidade de alfabetizar não é tarefa exclusiva do professor, mas também das instituições que regulamentam a Educação. Ressalta a referida autora que a justificativa para a criação, implantação e implementação das ações de formação continuada no programa em discussão se dá pelo fato de se compreender que a formação inicial, por vezes, não favorecer vivências em alfabetização que deem conta de preparar esse professor para a atuação. Dessa forma, Miranda (2016, p. 59) registra ainda a contribuição pretendida pelo Programa Pacto para ajudar educadores-alfabetizadores para que estes “reflitam sobre os processos pedagógicos que favoreçam a alfabetização” a partir de práticas de letramento aos educandos.

Nessa perspectiva, compreendemos que a formação continuada se dá de forma situada, em um contexto que propicia o encontro de sujeitos, imersos em suas identidades sociais e se repositonam socialmente, o que possibilita a (re)construção de novas identidades (KLEIMAN, 2006, p. 410). Consoante a isso, trazemos em Hall (2006) a perspectiva de identidade à qual nos filiamos, especialmente por não pretendermos abordá-la, nesta pesquisa, como algo natural ou neutro.

Assim, segundo Hall (2006), o sujeito social é constituído por múltiplas identidades que se deslocam e se (trans)formam. Desse modo, esse mesmo autor vai afirmar que é, por assim compreender, que prefere usar o termo *identificação* a *identidade*, por defender a ideia de que a identidade não é algo estático, fixo. Ao contrário,

os sujeitos se constituem de identidades (re)posicionadas na medida em que as transformações sociais ocorrem, a partir do pertencimento a uma cultura, seja ela étnica, religiosa, linguística, dentre outras. Nesse processo identitário, o sujeito se depara, segundo Hall (2006, p. 21), com representações e identificações, que se constituem política e historicamente, e não de modo biológico.

Dessa maneira, os educadores-alfabetizadores que passam por processos de formação continuada por meio do Programa Pacto (re)(des)constróem formas particulares de identificação e representação com a docência, além de exercerem a sua autonomia quando elegem saberes que consideram formativos para seus educandos, sobretudo no que consideram práticas de letramento, a partir da realização de seu fazer pedagógico no cotidiano da sala de aula.

Nesse sentido, por consequência da escolha de refletir neste estudo sobre os letramentos de professores em formação continuada, torna-se necessário pensar que os educadores-alfabetizadores passam por processos formativos e já carregam consigo elementos de sua identidade social que se modifica na interação com o outro, por meio da interação pela linguagem.

Por meio da interação social oportunizada pela formação, Moita Lopes (2002, p. 13) afirma que construímos fios capilares e teias de relações de poder, nas quais as identidades sociais são colocadas no território da multiplicidade. Contudo, é necessário compreender que refletir sobre os letramentos docentes é também pensar nas práticas situadas para o trabalho desenvolvido no espaço escolar.

Todavia, esse processo de letramento não se restringe à escola, uma vez que esse sujeito docente permeia outros espaços, abordados por Kleiman e Martins (2007, p. 275) como sendo espaços aos quais esse agente de letramento é submetido a práticas outras de letramento que perpassa por toda a sua formação.

No sentido de problematizar esse processo de construção dos letramentos docentes, é preciso pensar sobre o papel que a Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC) vem desempenhando enquanto instituição formadora, ao assumir a responsabilidade de formar uma equipe de servidores estaduais para que estes possam realizar formações nos territórios de identidade do Estado. Para tanto, lançamos olhares sobre o desenho desse processo formativo elaborado pela SEC, no intuito de desvendar as nuances sobre os contextos em que essas práticas se inserem.

Nesse veio de raciocínio, Kleiman e Martins (2007, p. 277) legitimam o papel das instituições formadoras como sendo aquelas que “têm grande valor prescritivo na atuação

do professor e contribuem diretamente para a prática de sala de aula”, seja nos aspectos referentes aos modos de articulação sobre o uso da língua, assim como nas relações sociais no cotidiano da sala de aula, entre professores e alunos.

Em paralelo, Souza e Biavati (2016, p. 47) reforçam que “os organismos responsáveis pela formação de professores, a fim de atender a metas de qualificação, projetaram políticas públicas educacionais”. Tal afirmação nos faz refletir sobre o papel da SEC enquanto instituição que assume a gênese, a projeção e a implementação das ações do Pacto-Bahia e conduz os processos formativos dos sujeitos que atuam na função de multiplicadores dos saberes sobre a docência com os educadores-alfabetizadores profissionalmente inseridos em salas de aula, nos municípios baianos.

A necessidade de abordar o letramento do professor nas diversas pesquisas científicas no âmbito da Linguística Aplicada no Brasil tem se constituído em uma reflexão dos pesquisadores acerca da relação entre a formação e o fazer docente, intimamente relacionados, sobretudo por duas questões essenciais: de um lado, a capacidade docente de ensinar o estudante dos anos iniciais a ler e escrever a partir da sua própria condição de letrado, isto é, “sua competência linguístico-enunciativa-discursiva” (VIANNA *et al.*, 2016, p. 43). Por outro lado, Kleiman (2006) e Kleiman e Martins (2007) enfatizam o papel da mídia, da academia e do governo ao responsabilizar e culpabilizar o professor por não conseguir ensinar os alunos a lerem e escreverem, principalmente quando são colocados em discussão os resultados das avaliações externas¹⁶.

Diante dessas discussões trazidas pelas autoras, cabe ainda enfatizar que as ações docentes tão criticadas não passam pela reflexão de que parte delas está diretamente relacionada aos processos de formação aos quais esses professores são submetidos, desde a formação escolar à formação para a atuação enquanto docente, cujas propostas são criadas pelo Ministério da Educação e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

Como uma proposta de formação docente delineada no âmbito do Estado da Bahia, o Pacto foi estruturado pela Secretaria Estadual de Educação, cuja política foi implementada a fim de melhorar os indicadores no ciclo de alfabetização, que

¹⁶ Para o ciclo de alfabetização, as avaliações externas que refletem o resultado dos índices perpassam pela Provinha Brasil, aplicada no 2º ano (com aplicação bienal), bem como a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, aplicada no 3º ano (com aplicação anual). Ambas as provas pertencem ao Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. No entanto, com as mudanças ocasionadas pela implementação da Base Nacional Comum Curricular em 2018, a avaliação da alfabetização (com foco na proficiência em Língua Portuguesa e Matemática a partir de seus respectivos eixos cognitivos) passa a ser unicamente realizada no 2º ano.

apresentavam resultados muito baixos e demonstravam a fragilidade da alfabetização no Estado (MIRANDA, 2016). A estruturação da proposta de formação do Pacto se dá

[...] por meio da constituição (formação) de sujeitos multiplicadores, anunciada, nos documentos oficiais, como redes de formação. Nesse contexto, as demandas locais são ouvidas, percebidas nos fluxos formativos desenvolvidos. A formação proposta busca assegurar as especificidades dos contextos locais e as singularidades de cada território e polo. Essa perspectiva tenta superar a ideia de levar para os professores alfabetizadores pacotes prontos de formação para o trabalho com a alfabetização das crianças (MIRANDA, 2016, p. 67).

Nesse sentido, a formação continuada dos educadores alfabetizadores no âmbito do Pacto-Bahia se estruturou perspectivando o desenvolvimento profissional dos professores para a alfabetização de crianças de 6 a 8 anos de idade, sem perder de vista o letramento. Como dissemos, embora o Pacto-Bahia seja um dos compromissos da política “Pacto pela Educação”, suas ações transitavam para a realização de eventos formativos que oportunizassem desdobramentos por meio dos multiplicadores locais.

Para tanto, a equipe de formação era assim composta: no âmbito da SEC, era por meio do PROAM/COAM¹⁷ que os municípios, por meio das secretarias de educação, realizavam a adesão ao programa. No tocante à formação, a SEC dispunha de uma equipe de articulação e de formação e, nos Núcleos Territoriais de Educação (NTE), dispunham de professores formadores que realizavam a formação junto às equipes municipais.

Os cursistas participantes destas formações eram representantes dos municípios adidos e, conseqüentemente, multiplicadores da ação. Por orientação da SEC, os multiplicadores deveriam ser, prioritariamente, do quadro efetivo, dispor de 40 horas para participarem de formações nos polos estruturados nos territórios e ter perfil para planejar e realizar ações formativas para alfabetizadores.

Conforme evidencia Miranda (2016), as equipes municipais eram compostas por um coordenador local (responsável pela gestão do programa no município) e um formador de professores do 1º ao 3º ano, multiplicador da ação de formação a partir das diretrizes do programa. Ainda durante este processo de desenvolvimento das ações do Pacto-Bahia, o Ministério da Educação instituiu, por meio da Portaria 867, de 4 de julho de 2012, o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

¹⁷ O Programa de Apoio à Educação Municipal – PROAM foi instituído pela SEC em 2008, com a finalidade de ser o articulador de ações em regime de colaboração. Já a Coordenação de Apoio à Educação Municipal (COAM) pertencia à estrutura organizacional da SEC e respondia pelas ações do PROAM.

A partir disso, embora tenha sido mais um programa para o fortalecimento do ciclo de alfabetização e da melhoria da qualidade da educação nesta etapa da Educação Básica, Miranda (2016) aborda que, com a chegada do PNAIC, os sujeitos integrantes das equipes municipais para o Pacto manifestaram muitas dúvidas, principalmente no que se refere à adesão e aos impactos desta adesão na coexistência das ações de dois programas.

Isso mobilizou, de certo, o diálogo entre o MEC e a SEC, juntamente com a instituição¹⁸ responsável em articular a formação dos multiplicadores. Esse diálogo oportunizou oficializar a integração PACTO/PNAIC, em janeiro de 2014, que vislumbrava não somente integrar as ações formativas, mas também “minimizar problemas oriundos da coexistência dos dois Programas na Bahia”, segundo enfatiza Miranda (2016, p. 76). Para apresentar este panorama de ações ora integradas, ora concomitantes, elaboramos o quadro a seguir, com base nos estudos de Miranda (2016), contendo os aspectos da história do Pacto-Bahia no que se refere à articulação da formação continuada:

Quadro 1 – A estruturação das ações formativas do Pacto-Bahia de 2011 a 2020

ANO	AÇÕES	PROGRAMA(S)	INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS	PÚBLICO ALVO
2011	Implementação do Pacto-Bahia	Pacto-Bahia	SEC	Professores do 1º ano do ciclo de alfabetização
2012	Formação	Pacto-Bahia	SEC/IAT ¹⁹	Professores do 1º ano do ciclo de alfabetização
2013	Formação Concomitante	Pacto-Bahia	SEC/IAT	Todos os professores do ciclo
		PNAIC	MEC/UFBA	

¹⁸ Ao longo da trajetória do Pacto-Bahia, no que se refere à integração dos programas, foram instituições formadoras a Universidade Federal da Bahia – UFBA (por meio da Faculdade de Educação – FAGED), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. Nesse sentido, Miranda (2016) reforça que, em 2013, os programas Pacto-Bahia e PNAIC funcionaram de modo concomitante e foi possível observar os impactos disto nas ações formativas, visto que os municípios aderiram ao programa estadual também eram adidos ao programa nacional.

¹⁹ Instituto Anísio Teixeira (IAT) é um órgão vinculado à administração da SEC, responsável pelo planejamento e coordenação dos estudos e projetos de ensino, pesquisa, experimentações educacionais e qualificação de recursos humanos em Educação. Este instituto estrutura suas ações a partir de 04 (quatro) linhas de ação: formação inicial, formação continuada, inovação e experimentação educacional, bem como infraestrutura e Tecnologia Educacional. Disponível em <http://<http://educadores.educacao.ba.gov.br/iat>>. Acesso em: 27 jan. 2020.

2014	Formação Integrada	Pacto-Bahia/PNAIC	SEC/IAT/MEC/UNEBC/UEFS	Todos os professores do ciclo, sendo os do 1º ano com os formadores do Pacto-Bahia e os do 2º e 3º anos com os formadores do PNAIC
2015	Formação Integrada	Pacto-Bahia/PNAIC	SEC/IAT/MEC/UESC	Todos os professores do ciclo Professores do 4º e 5º anos e Coordenador Pedagógico ²⁰
2016	Formação	Pacto-Bahia	SEC/IAT	Todos os professores do ciclo
2017	Formação	Pacto-Bahia	SEC/ Coordenação de Projetos Especiais (COPE)/MEC/UFRB	Todos os professores do ciclo
2018	Acompanhamento Pedagógico	Pacto-Bahia/PNAIC	SEC/ (COPE)	Todos os professores do ciclo
2019/2020	As ações do Pacto-Bahia estão em processo de reestruturação e atualmente estão vinculadas à Superintendência de Políticas para a Educação Básica – SUPED/SEC.			

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir da Sistematização da tese de doutorado de Miranda (2016), 2019.

Com a reestruturação interna da SEC em virtude da mudança da sua gestão no final de 2016, o Pacto-Bahia passou a compor as ações da Coordenação de Projetos Especiais – COPE, juntamente com outros programas como o Todos Pela Alfabetização – TOPA, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Formação Pela Escola – FPE, Rede de Assistência Técnica para Elaboração ou Adequação dos Planos de Carreira e Remuneração – PCR e Assessoramento para a Elaboração e Revisão dos Planos Municipais de Educação – PME.

Em maio de 2018, as ações da integração Pacto/PNAIC referentes a 2017 foram concluídas e a COPE deu prosseguimento às ações do Pacto-Bahia com foco apenas no acompanhamento pedagógico. Por decisão da referida coordenação, esse acompanhamento se deu exclusivamente nas turmas de 3º ano, mobilizado pelos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, ao revelar que a Bahia apresentou insuficiência no tocante ao desenvolvimento da leitura, da escrita e da

²⁰ As ações integradas contemplavam as atividades do Pacto/PNAIC voltadas para os professores do 1º ao 3º ano. Os encontros formativos com professores de 4º e 5º anos e coordenadores pedagógicos eram de responsabilidade da SEC/IAT, quanto houve a ampliação das ações do Pacto-Bahia para atender a este público.

aprendizagem matemática. Desse modo, a não continuidade dos encontros formativos proporcionados pela SEC gerou retrocessos no que diz respeito à formação e ao desenvolvimento de ações formativas nas redes municipais.

Nesse sentido, a ação de acompanhamento envolvia uma rede de diálogos entre o formador estadual e o professor da turma visitada que, por meio da visita *in loco* do formador estadual às turmas de 3º ano, eram dadas as sugestões metodológicas de ação e intervenção, com vistas à progressão do ensinoaprendizagem, ao tomar como referência os materiais didáticos à disposição do professor. De certa forma, o acompanhamento pedagógico já era algo consolidado no programa desde o ano de 2015. Para aprofundarmos sobre os materiais didáticos, apresentamos uma discussão no capítulo 4, que revela elementos resultantes de nossas análises a partir dos indicativos do agir docente permeados nos dizeres das propostas didáticas disponibilizadas pelo Pacto-Bahia.

Com isso, escolhemos uma escola pública situada na cidade de Valença-BA, cuja equipe de educadoras-alfabetizadoras participaram das formações do Pacto desde o início, em 2011, quando o programa fora lançado e implementado na Bahia. Desde o início, o município de Valença fez a assinatura do termo de adesão, para assegurar a formação continuada de multiplicadores e, conseqüentemente, dos educadores alfabetizadores.

A escola escolhida como *locus* da pesquisa atende, atualmente, do 1º ao 5º ano da Educação Básica (anos iniciais e, obviamente, o ciclo de alfabetização – 1º ao 3º ano). Trata-se de uma escola com mais de 30 anos de ação no município. Até 2007, a unidade escolar era gerida pela SEC e, desde 2008, foi municipalizada, estando a sua gestão sob responsabilidade da Prefeitura Municipal de Valença, por meio da Secretaria Municipal de Educação.

Nesta escola, há atualmente cerca de 254 alunos matriculados, sendo 135 deles inseridos no ciclo de alfabetização, conforme registram os dados da Plataforma QEd²¹. No espaço, não há biblioteca, mas, por orientação dos encontros formativos do Pacto, houve a implantação de “Cantinhos da Leitura”, conforme mencionamos este dispositivo ao tratarmos da rotina pedagógica.

²¹ A Plataforma QEd reúne dados das instituições de ensino, referentes a diversos aspectos (censo, aprendizagem, índices educacionais, infraestrutura, etc) e está disponível no seguinte endereço eletrônico: <<https://www.qedu.org.br/>>.

De acordo com o Boletim de Desempenho da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), divulgado com base no ano de 2016, esta unidade escolar apresenta nível socioeconômico “médio baixo”, isto é, este índice situa em termos gerais o padrão de vida do público que a escola atende e é calculado a partir de três importantes elementos: a escolaridade dos pais, a posse de bens e a contratação de serviços pela família.

Em se tratando dos dados desta escola referentes aos índices educacionais, a referida unidade escolar registrou, em 2017, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB em 4.4, quando a meta projetada era 4.4. No entanto, a escola obteve os mesmos índices de 2015, o que, em tese, não significou avanço no ensino/aprendizagem, embora tenha superado a média alcançada pelo município de Valença (índice 4.2).

Por outro lado, em análise aos dados referentes à alfabetização²², o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) avaliou a proficiência (ou níveis de aprendizagem) em Leitura, Escrita e Matemática. Para tanto, são estabelecidos objetivos de aprendizagem, a fim de observar a maneira como os estudantes revelam suas aprendizagens. Esta unidade escolar, onde desenvolvemos nosso estudo, obteve os seguintes dados:

- a) Proficiência em Leitura: em 4 (quatro) níveis, 76% dos estudantes estiveram nos níveis 1 e 2, considerados elementares para a alfabetização, enquanto 24% estão distribuídos nos níveis 3 e 4, considerados adequado e elevado, respectivamente.
- b) Proficiência em Escrita: dividida em 5 (cinco) níveis, 41,33% dos estudantes estiveram no nível 4, ao passo em que 32% estiveram no nível 1.
- c) Proficiência Matemática: distribuída em 4 (quatro) níveis, 82,44% dos estudantes apresentaram proficiência nos níveis 1 e 2, enquanto apenas 17,56% alcançaram níveis considerados adequados para esta etapa da alfabetização.

Ainda no que se refere aos dados desta unidade escolar, há um indicador sobremaneira importante para a nossa pesquisa, que é a formação docente. Este dado é, segundo o INEP, um indicador de adequação da formação docente, em que se observa o percentual de componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática que são

²² Os dados aqui contidos tomam como base as informações divulgadas no Boletim de Desempenho da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) no ano de 2016 (quando da sua última divulgação) e da plataforma QEdu, referentes a 2018.

regidos por professores licenciados em Pedagogia, Normal Superior, Letras ou Matemática. Enquanto em 2016, este índice era 50%, ou seja, apenas metade de todo o corpo docente da escola possuía formação adequada para atuar nesta etapa da educação básica.

Para observarmos as perspectivas de quem lida com o ciclo de alfabetização, optamos por incluir as 4 (quatro) educadoras-alfabetizadoras que atuam em cada um dos anos desta etapa escolar. Com tempos de experiência distintos, uma delas leciona em turmas de 1º ano; outra, em turmas de 2º ano; outra, em turmas de 3º ano; e uma que atua em uma turma de 2º e uma turma de 3º ano, em turnos distintos. A inclusão de todas as alfabetizadoras na pesquisa se configurou como um importante aspecto a ser considerado, visto que em cada um dos anos, os objetivos de aprendizagem são diferentes no que se refere à orientação do desenvolvimento da docência das alfabetizadoras.

Com isso, a maneira como estiveram (e estão) inseridas no ciclo de alfabetização, a partir do ano em que atuam, oportunizaram compreender o seu saber-fazer, bem como a maneira como percebem a natureza de suas escolhas como estratégias para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes em processo de alfabetização. Estas educadoras têm, respectivamente, 18, 13, 5 e 23 anos de docência. Todas têm formação em Pedagogia e maior parte do tempo de experiência se deu nos anos iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano), antes mesmo da organização do ciclo de aprendizagem. Em virtude disso, nossa opção por explorar em seus discursos as marcas da professoralidade e as similitudes e diferenças nos indícios de letramentos docentes revelam (com)(dis)posições subjetivas na construção de suas trajetórias na docência e enquanto alfabetizadoras, a partir dos significados e ressignificações dadas aos seus saberes-fazer.

No decorrer deste trabalho, suas identidades serão mantidas sob absoluto sigilo, a fim de garantir que sejam obedecidos e respeitados os princípios éticos da pesquisa, pactuados no processo de apreciação e avaliação do Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia – CEP/UESB. Para tanto, optamos por chamá-las, respectivamente, de Joanhinha (alfabetizadora do 3º ano), Dandara (alfabetizadora do 3º ano), Estrelinha (alfabetizadora do 1º ano) e Amarelinha (alfabetizadora do 2º ano), nomes fictícios usados em referência às personagens de livros paradidáticos infanto-juvenis da Coleção Pacto de Leituras, organizada pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC), com vistas a contribuir para o trabalho com a leitura, a oralidade e escrita nas formações do Pacto-Bahia.

Enfatizamos que o nosso interesse por esta escola se dá para além do espaço físico, na perspectiva Bakhtiniana de esfera discursiva em que se revelam os letramentos docentes, também permeados pelos contributos do Pacto como espaço de construção de subjetividades frente ao desenvolvimento da docência. Nosso olhar interpretativo para a produção dos dados neste contexto de pesquisa trouxe ao cerne o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), teoria proposta por Bronckart (2003, 2006, 2008), que põe a linguagem como uma produção simbólica nas práticas sociais situadas e é fundamental no desenvolvimento humano, sobretudo na construção do pensamento.

Assim, o ISD evidencia o caráter dialógico da linguagem e é por meio dessa teoria que buscaremos compreender, por meio das práticas de linguagem das educadoras-alfabetizadoras, a construção do seu agir docente, uma vez que Kleiman (2006) coloca o professor em uma condição de agente de letramento.

Frente a esse constructo teórico-metodológico, partimos do pressuposto de que as educadoras-alfabetizadoras já dispõem de saberes demarcadores da Professoralidade e dos Letramentos Docentes. Com isso, a partir do trabalho desenvolvido na atuação enquanto docentes, traçamos um perfil do conhecimento dessas educadoras sobre a docência e sobre o que constituiu tais saberes a partir da sua inserção nas formações do Pacto, sobretudo de modo a evidenciar o trabalho com os gêneros “sequência didática” e “memória pedagógica”.

Neste trabalho, assumimos a postura de chamar os educadores-alfabetizadores que participa(ra)m da formação do Pacto como agentes de letramento, por compreendermos, nesse contexto, que suas relações com a docência nos anos iniciais do ensino fundamental, em turmas de 1º a 3º ano, são permeadas por modos de identificação e pertença a esta etapa da Educação Básica. Nessa perspectiva, colocar as educadoras-alfabetizadoras que colaboraram para esta pesquisa na condição de agentes de letramento é reconhecê-las como sujeitos sociais ativos, que assumem a autoria de suas práticas no agir docente.

1.4 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DA/PARA A GERAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Frente aos estudos sobre os letramentos (e aqui direcionados para os letramentos docentes), não assumimos a Etnografia como um caminho metodológico. Filiamo-nos à inspiração na Etnográfica Colaborativa (MAGALHÃES, 1994) para a escolha dos

instrumentos e técnicas como balizadores da geração de dados que nos permitem consubstanciar as análises pelo veio da Análise Dialógica do Discurso e da Criticalidade.

De igual maneira,

A natureza da explicação pela via etnográfica permite, de acordo com Magnani (2002), reorganizar dados percebidos como fragmentários, informações ainda dispersas, indícios soltos, num novo arranjo que não é aquele do participante da situação, mas que parte dele e o levaria em conta (KLEIMAN; DE GRANDE, 2015, p. 23).

Dessa maneira, com o propósito de conviver no ambiente em que a pesquisa foi realizada, bem como possibilitar às participantes a consciência na construção de seus discursos e na sua ação com base no diálogo ao longo da pesquisa é que a Etnografia Colaborativa nos inspirou, na perspectiva de viver o presente contexto, participar e inteirar-se dele numa espécie de corresponsabilidade, das mesmas condições que examinamos criticamente.

Nesse sentido, segundo André (2001), há a necessidade de visualizar o fenômeno pelos múltiplos aspectos, uma vez que o olhar sobre processos educativos/formativos por meio de caminhos metodológicos possibilitam adensar a capacidade explicativa dos mesmos. Para Vóvio e Souza (2005, p. 49), realizar um estudo qualitativo diante dos problemas de investigação que trazem o letramento ao cerne possibilita “o exame mais aprofundado das interações entre os sujeitos e do modo como essas interações ocorrem em determinados contextos”.

Desse modo, imbuídas da filiação teórico-metodológica já apresentada no item 1.3 deste trabalho, nossa opção pela inspiração na Etnografia Colaborativa para a escolha dos instrumentos e técnicas da/para a geração de dados se deu pelo fato de este caminho oportunizar uma estreita confluência entre a Linguística Aplicada, os Estudos do Letramento e a Criticalidade.

Segundo Magalhães (1994, p. 72), a Etnografia Colaborativa está alicerçada na Teoria Crítica do Conhecimento e seu foco está para além da compreensão e na descrição do que existe, de modo a agregar aos seus interesses o foco “no conhecimento crítico e no processo de tornar-se sujeito da própria ação”. Esta mesma autora ressalta ainda que, quando afirma este interesse, significa dizer que tornar-se sujeito é “refletir sobre as próprias ações simbólicas ou instrumentais, entender as contradições do processo social e transformar-se como resultado de um conhecimento sobre relacionamento, propósito e ação” (MAGALHÃES, 1994, p. 72).

Nesse movimento dialógico, os olhares lançados sobre os modos de discursivização dos sujeitos e da maneira como seus discursos revelam indícios de letramentos docentes trazem, decerto, um posicionamento que faz da Etnografia Colaborativa uma inspiração que fundamenta essa construção coletiva de saberes e reflexões sobre as práticas sociais de uso da língua em gêneros da docência.

Com isso, a interpretação de seus discursos em práticas da docência por meio da “sequência didática” (na perspectiva dos estudos genebrinos) e “memória pedagógica”²³ (a partir das reflexões de Elli Benincá) além de possibilitar uma análise de sua relação com a escrita, poderá revelar a maneira autoral com a qual constrói, altera e transgredir o que se tem como conhecimento central em relação a esse gênero da docência.

Desse modo, por se tratar de uma pesquisa que explora os letramentos de alfabetizadoras em eventos de formação continuada, entendemos que a Etnografia Colaborativa possibilitou analisar hipóteses construídas nas experiências das alfabetizadoras em diálogo com a pesquisadora. Assim sendo, permitiu-nos interpretar a(s) maneira(s) com a(s) qual(is) as alfabetizadoras, em formação continuada pelo Pacto-Bahia, percebem a sua professoralidade, diante dos saberes e dos múltiplos gêneros que se deparam na realização do seu trabalho.

Assim, baseamo-nos em Street (2014, p. 66), quando este autor elucida que “a etnografia por si só não é uma solução mágica para o ‘problema’ de investigar o letramento”, uma vez que é necessário ter clareza teórica para que a investigação sobre o letramento possa revelar o que pretendemos enquanto pesquisa, ao invés de reproduzir discursos e preconceitos.

Para tanto,

Considera-se o que ocorre em eventos de letramento e adota-se um olhar etnográfico, direcionado para as particularidades de uso da escrita nas interações entre os participantes do evento em vez de julgar o que os sujeitos não fazem a partir de uma norma pré-estabelecida, obedecida ou não em um determinado texto (KLEIMAN; DE GRANDE, 2015, p. 23).

²³ Os gêneros “sequência didática” e “memória pedagógica” são estudados e trabalhados na formação do programa Pacto, sendo que o primeiro é elaborado pelo alfabetizador como estratégia metodológica para assegurar aprendizagem, ao passo em que o segundo é construído pelo alfabetizador no propósito de refletir sobre a formação e sobre suas práticas, para gerar um movimento de formação-ação-reflexão. Situamos a escolha destes dois gêneros do ensino a partir de duas motivações: a primeira se dá pela inserção da formadora estadual como pesquisadora, neste trabalho, tendo vislumbrado, ao longo de sua atuação, as diferentes formas autorais de construção das sequências didáticas e das memórias pedagógicas; a segunda motivação surge a partir da ideia de que as alfabetizadoras constroem a sua professoralidade nas trajetórias formativas em que estes gêneros foram abordados (incluindo o Pacto-Bahia como *locus* de formação continuada), ao passo em que o processo autoral podem revelar discursivamente os indícios dos letramentos docentes.

De modo confluyente com a perspectiva de Street (2014), essa proposta de problematização do letramento faz com que possamos refletir sobre os significados sociais que a palavra abarca, a fim de que tenhamos a lucidez da perspectiva à qual nos filiamos, seja para a transgressão de seus sentidos no cotidiano, ou até mesmo para a reprodução de sentidos que conferem uma perspectiva de aquisição autônoma de letramento.

Além disso, este trabalho se baseia nos documentos oficiais da Secretaria Estadual de Educação e do Ministério da Educação como elementos para conhecermos e aprofundarmos nas discussões acerca das orientações didático-pedagógicas em alfabetização, letramento e formação, que poderão indiciar nossas reflexões, a saber:

Quadro 2 – Documentos Oficiais que orientaram nosso estudo

ESFERA	DESCRIÇÃO
Federal	Direitos e Objetivos de Aprendizagem para o ciclo de alfabetização
Estadual	Decreto nº 12.792/2011 – que institui o Pacto-Bahia.

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

A partir de tais documentos, passamos a compreender as intencionalidades formativas, seus distanciamentos e similitudes com práticas sociais desenvolvidas no âmbito da unidade escolar e que contribuíram para elucidar as nossas análises.

Nesse movimento de pesquisa, foi possível confrontar os saberes da docência oportunizados pelos encontros formativos e pela inserção no programa de formação continuada, sobretudo por compreender que as alfabetizadoras são sujeitos sociais possuidores de trajetórias formativas diversas, permeadas por diferentes eventos e práticas de letramento. A partir deste entendimento,

As pessoas têm identidades sociais múltiplas na sociedade. As mesmas pessoas são inscritas em práticas discursivas diferentes por meio de identidades sociais diferentes e contraditórias. [...] A escolha de nossas múltiplas identidades não depende da nossa vontade, mas é determinada pelas práticas discursivas, impregnadas pelo poder, nas quais agimos embora possamos resistir a essas práticas (MOITA LOPES, 2006, p. 36-37).

Como percurso metodológico, este estudo se encaminhou pelo uso de meio de instrumentos que buscaram revelar marcas da professoralidade e os indícios de letramentos docentes mobilizados pelo Pacto-Bahia ou por suas respectivas inserções em trajetórias formativas em diferentes agências de letramento. Assim sendo, elegemos

técnicas individuais e coletivas para a geração dos dados, a fim de explorá-los para ampliar as possibilidades interpretativas.

Imbuídas pela inspiração na Etnografia Colaborativa, optamos pela Roda de Conversa como uma técnica que nos permite gerar dados a partir da inserção do pesquisador como sujeito da pesquisa (MOURA; LIMA, 2014). A realização desta técnica permitiu não somente vozear discursos das alfabetizadoras, mas também partilhar experiências, reflexões e hipóteses que construímos em um movimento de interação constante, promovendo um espaço dialógico permeado por partilhas e escutas reflexivas.

Com isso, “em seu modo de falar sobre si [...], o (a) professor (a) deixa escapar [...] indícios que revelam concepções e valores em/de suas práticas discursivas voltadas para a docência (SOUZA E BIAVATI, 2016, p. 45). Durante o desenvolvimento da pesquisa, nos meses de maio de 2019 a fevereiro de 2020, realizamos 6 (seis) rodas de conversa, todas permeadas por questionamentos mobilizadores²⁴, a fim de extrair significados sobre seus letramentos e traços da suas professoralidades, conforme quadro a seguir:

Quadro 3 – Desenvolvimento das Rodas de Conversa

NÚMERO DO ENCONTRO	DATA	OBJETIVO	ESTRATÉGIA
01	Maio/ 2019	Apresentar da proposta de pesquisa, leitura do Termo de Consentimento e diálogo com e sobre as trajetórias das professoras na alfabetização	Uso do dispositivo do PowerPoint e entrega do Termo de Consentimento para leitura e apreciação
02	Julho/ 2019	Dialogar sobre Saberes da docência na/ para a alfabetização, as percepções das alfabetizadoras sobre esses saberes e as diretrizes e desdobramentos da ação formativa do Pacto a partir do trabalho com sequências didáticas	Entrega de um bloco de notas para registro das impressões e diálogo sobre a ação do alfabetizador
03	Agosto/ 2019	Discutir sobre as formações do Pacto e as aprendizagens mobilizadas nos encontros e as orientações e registros de/em memórias pedagógicas nas formações.	Apresentação da pesquisadora de instrumentos, estratégias e construções em formações do Pacto.
04	Outubro/ 2019	Dialogar sobre os gêneros da docência e a proposição para elaborar memórias pedagógicas e sequências didáticas sobre e para a pesquisa	Socialização de Sequências Didáticas já elaboradas pelas alfabetizadoras e conversas sobre os elementos que compõem

²⁴ Os questionamentos estão contidos “Roteiro para o diálogo nas rodas de conversa”, no Apêndice A deste trabalho.

			uma SD enquanto um gênero da docência
05	Dezembro/ 2019	Reafirmação do prazo para a entrega das memórias	Informes e combinados sobre das datas de entrega das memórias e finalização das etapas da pesquisa
06	Fevereiro/ 2020	Releitura e ressignificação da memória	Releituras e interações das Memórias Pedagógicas e diálogos mediados pela pesquisadora

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Sendo assim, as colaboradoras da pesquisa utilizaram de práticas de linguagem dotadas de sentido a partir da experiência, ao passo em que revelaram traços identitários por meio do agir pela linguagem. Com isso, Vóvio e De Grande (2010), em consonância com o pensamento de Kleiman (2013), reforçam o caráter de vozeamento e valorização da produção das diferenças e pelo caráter múltiplo das identidades. Neste trabalho, buscamos

[...] verificar como os professores constroem suas posições nessas situações [*de multiplicidade de identidades e como*] podem ajudar a colocar em suspeição de fatores tomados como condicionantes de suas experiências de socialização no universo da escrita e da docência, desestigmatizar e (re)conhecê-los como sujeitos que não estão submetidos à ordem estabelecida (VÓVIO; DE GRANDE, 2010, p. 53).

Ante o exposto, as produções discursivas dos sujeitos, durante as rodas de conversa, foram também uma oportunidade de, enquanto pesquisadora, desnaturalizar o olhar para manifestações particulares de identificação com a docência, como formas de (entre)ver que sentidos sociais e culturais serão atribuídos às professoralidades reveladas nessas interações sociais durante a pesquisa.

É nessa perspectiva que entendemos o discurso como sendo um “processo de construção social” (MOITA LOPES, 2006, p. 31), como sendo uma forma de ação na qual o indivíduo se posiciona e constrói significados a partir de relações de poder. Dessa forma,

Investigar o discurso a partir dessa perspectiva é analisar como os participantes envolvidos na construção do significado estão agindo no mundo por meio da linguagem e estão, desse modo, construindo a realidade social e a si mesmos (MOITA LOPES, 2006, p. 32).

A esses posicionamentos por meio de práticas de linguagem, evidenciamos o que afirma Creswell (2010, p. 26), quando este assevera que a roda de conversa “é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”. Isto posto, a roda de conversa possibilitou-nos momentos de discursivização e de escuta, em que os posicionamentos se (re)configuram por meio do exercício da reflexão. Como afirmam Moura e Lima (2014, p. 100),

Nas rodas de conversa, o diálogo é um momento singular de partilha, porque pressupõe um exercício de escuta e de fala, em que se agregam vários interlocutores, e os momentos de escuta são mais numerosos do que os de fala. As colocações de cada participante são construídas por meio da interação com o outro, seja para complementar, discordar, seja para concordar com a fala imediatamente anterior.

Nesse sentido, na oportunidade das rodas de conversa, seus processos de construção da professoralidade foram narrados a partir de diversas perspectivas. Esse movimento nos fez optar, inclusive, por realizar uma abordagem dos dados gerados na pesquisa em modo dialogal com as discussões teóricas que apresentamos nos capítulos 2 e 3 deste trabalho. Além disso, na interação durante a produção dos discursos e da escuta reflexiva, percebemos que a roda de conversa, em momentos distintos, oportunizou, pela própria situação sociocomunicativa, revelar elementos que (re)(des)compunham os seus dizeres, o que fez ampliar as nossas possibilidades interpretativas.

Por conseguinte, optamos também pelo uso das notas de campo. Dessa maneira, Kleiman e De Grande (2015, p. 16) afirmam que

Quando enfocamos a realidade social concreta, os possíveis participantes da enunciação e suas possibilidades de dizer, os conceitos de domínio ou esfera ainda podem ser muito gerais e deixar de fora elementos relevantes para entender o que ocorre em determinado contexto.

Com as notas de campo, intencionamos registrar os elementos evidentes e subjacentes a serem explorados por meio dessa pesquisa, a fim de não deixar escapar informações relevantes em outros momentos no convívio na escola. Nesse veio, buscamos não somente descrever os itens observados para servirem de análise e discussão no decorrer das reflexões e sistematizações, mas também pontuar nossas impressões e sensações durante a permanência na escola.

Nossos registros, por meio das notas de campo, são também posicionamentos da professoralidade frente aos enunciados produzidos no momento da interação, especialmente por marcarem sobremaneira elementos que evidenciam um olhar de uma pesquisadora, no contexto desta pesquisa, imersa em campo não somente na condição que lhe é conferida, como também a percepção de quem atua enquanto formadora de professores dentro da proposta do Pacto-Bahia.

De algum modo, as notas de campo possibilitaram registrar impressões que consubstanciaram nossas análises, a partir dos registros situados no cronótopo da investigação, o que nos oportunizou situar as discussões em retomada aos parâmetros da Ordem Bakhtiniana, especialmente no tocante à contextualização das produções discursivas.

A partir desse instrumento, foram registrados os elementos que consideramos fundamental para as análises a partir dos diálogos e da própria convivência com as colaboradoras da pesquisa. Nas notas de campo, pontuamos registros do que nos saltou aos olhos, do processo de construção e da análise dos gêneros “sequência didática” e “memória pedagógica” construídos pelas alfabetizadoras, a fim de registrar a contextualização de suas produções como forma de trazer elementos que situam a data esfera da comunicação verbal.

Sob a égide da compreensão do caráter político que envolve a construção deste trabalho de pesquisa, filiamo-nos, em face das nossas próprias escolhas metodológicas, à perspectiva dialógica de geração de dados. Pelo uso das diferentes técnicas supracitadas, baseamo-nos no processo de triangulação de dados, com vistas a uma análise pautada no seu gerenciamento, a partir da interpretação dos discursos registrados por meio das rodas de conversa, bem como das Memórias Pedagógicas e Sequências Didáticas.

Nessa triangulação, exploramos a pluralidade de instrumentos aqui descritos em suas confluências e dissonâncias, bem como considerando as particularidades do que fora revelado em cada um deles e da maneira como se entrecruzam. Dessa forma, compreendemos que a triangulação dos dados oportunizou, segundo Angrosino (2009), que os dados gerados por meio de múltiplas técnicas ilustrem e reforcem o que pontuamos como considerações enquanto proposição, o que é, segundo Magalhães (1994), característico da perspectiva etnográfica colaborativa.

Consideramos salutar trazer os estudos de Bronckart (2006) para este trabalho, pois, segundo este autor, o agir humano não se configura apenas por meio da observação das suas respectivas condutas, pois é necessário realizar interpretações verbais. Não

somente na análise dos textos-discursos do educador-alfabetizador e suas percepções que o nosso trabalho se voltou, visto que, durante a realização desta pesquisa, procuramos observar os textos-discursos prefigurativos ou prescritivos (BRONCKART, 2006, p. 208), como aqueles que orientam e constituem “uma representação do que deve ser o trabalho [do professor], que é anterior à sua realização efetiva”.

A esses textos-discursos prefigurativos, referimo-nos às propostas didáticas para Alfabetizar Letrando (PDAL) e de Alfabetização Matemática (PDAM), bem como ao próprio processo de formação continuada do Pacto e as orientações dadas para o fazer pedagógico no ciclo de alfabetização, bem como os documentos supracitados. Constituímos, assim, o que Bronckart (2006) define por textos de interpretação dos pesquisadores, resultantes por meio dos registros feitos a partir da interação dialógica com as colaboradoras da pesquisa, consoante ao que propomos no objetivo geral.

Para além da geração de dados, nossas escolhas metodológicas partiram de um dos princípios de pesquisa em Linguística Aplicada, antes mesmo pela implicação com a temática e, conseqüentemente, por assumirmos o caráter responsivo que esta pesquisa pretende oportunizar à formação de professores.

Por assim compreendermos, tomamos a ideia de Kleiman e de Grande (2015, p. 19), quando afirmam que “as pesquisas sobre o letramento [...] guiam-se por uma agenda política permanente, buscando contribuir com reflexões críticas oriundas da pesquisa aplicada”, em que pretendemos refletir sobre o trabalho docente no ciclo de alfabetização a fim de legitimá-lo, assumindo o caráter autoral das práticas desenvolvidas pelas alfabetizadoras. Com isso, esta pesquisa caminhou em posição sumariamente oposta aos discursos midiáticos que conferem ao professor a culpabilidade pelos índices das avaliações externas e ao letramento como ideologização das práticas de ensinoaprendizagem, dispensáveis à formação dos sujeitos.

1.5 A ANÁLISE COMO ATIVIDADE PRÁXICA: UM REDESENHO DA ARQUITETURA METODOLÓGICA

A construção desta pesquisa é, antes de tudo, um movimento dialógico e de ausculta constante. Antes mesmo de traçar um percurso teórico-metodológico para definir a nossa filiação e, conseqüentemente, nossa ação, colocamos os nossos sentidos ao inteiro dispor do tema-objeto deste estudo. Nos diálogos da orientação, reverberavam (e

reverberação²⁵) manifestação da expressão “o objeto fala”, como elemento instigador para atribuir a esta pesquisa o rigor das entradas teóricas e dar a oportunidade de vislumbrar outras chamadas que possibilitavam o alargamento das lentes lançadas à nossa proposta investigativa.

Neste inacabamento, optamos por propor uma análise pautada no redesenho da arquitetura da análise dos dados. Frente às nossas escolhas teórico-metodológicas como norteadoras deste trabalho de pesquisa, assumimos uma opção de tomar a análise como um movimento dialógico e indissociável na apresentação teórica permeada pelas produções discursivas das educadoras-alfabetizadoras.

Com isso, propusemos, no decorrer dos capítulos que seguem, um movimento dialógico, em que habitaremos o tema da pesquisa pelo veio da práxis, conceito de Vázquez (1968) que aponta para uma construção coletiva e subjetiva. Nesse sentido, o conhecimento (ou a teoria) é indispensável na transformação da realidade (VÁZQUEZ, 1968, p. 192). Entretanto, se uma ação relacionada ao conhecimento for realizada de modo isolado, sem ser mediada com finalidades/objetivos, o conhecimento em si não transforma.

Nesse sentido, corrobora e complementa Mayoral (2007, p. 337) quando salienta que em uma concepção revolucionária, “[...] a práxis é uma prática que aspira melhorar radicalmente uma sociedade: tem um caráter futurista; trabalha a favor de um melhor provir humano”. Ainda que reconheçamos a condição humana de transformação e trazer este reconhecimento como implicação para todo o processo de pesquisa, visualizamos e promovemos movimentos para o acontecimento da práxis, no conjunto do conhecimento com a sua finalidade, que aqui tratamos as produções discursivas dos sujeitos da pesquisa de modo indissociado das proposições teóricas às quais nos filiamos.

Desse modo, evidenciamos as confluências entre os Letramentos Críticos – aqui entendidos como uma vertente que compreende a pluralidade das práticas sociais permeadas pela linguagem, a considerar o letramento para o local de trabalho e os letramentos docentes –, e a Professoralidade, como sendo um processo de identificação, que revela os traços da reflexão de si e suas representações na/da docência.

Assim sendo, a Criticalidade emergiu, portanto, a partir da compreensão de que as nossas análises, para além de uma perspectiva fenomenológica, está centrada também

²⁵ O que nos faz tomar a continuidade dessa reverberação é a incompletude das nossas análises, as transformações advindas a partir deste trabalho e as ressonâncias dos movimentos de enunciação aqui pautados.

na nossa inserção no contexto da pesquisa (inserção já pontuada na introdução deste trabalho). Intentamos não realizar uma apreciação crítico-depreciativa, mas, sim, buscar compreender estes fenômenos a partir do que é revelado enquanto indícios de letramentos docentes e traços da professoralidade alfabetizadora.

Com esse movimento, apresentamos os dados da pesquisa numa espécie de trânsito entre as produções discursivas subjetivas e nosso aporte teórico. Desta forma, asseguramos o pressuposto da “responsividade” da Linguística Aplicada, sobretudo por analisarmos dialogicamente o discurso das educadoras-alfabetizadoras na esfera comunicativa do contexto da pesquisa e, diante das nossas escolhas, propomos uma análise de dados a partir de uma tríade enunciativa. Chamamos de tríade enunciativa as confluências e/ou divergências vozeadas no que pontuam os autores que compõem o quadro teórico-metodológico desta pesquisa, as educadoras-alfabetizadoras em suas produções discursivas, bem como as nossas posições interpretativas, enquanto pesquisadoras que assumem gestos de análise a partir dos instrumentos e técnicas, bem como a partir da Criticalidade.

Embasadas pela práxis, buscamos superar a unilateralidade da teoria e da prática, especialmente por compreendermos que a indissociabilidade entre estas duas unidades categóricas como proposição para a análise dos dados oportunizou que este movimento dialógico se efetive no campo da Linguística Aplicada, assim como possibilitou um retorno social responsivo ao contexto da pesquisa e sua possível transformação.

Assim,

A práxis opera como fundamento porque somente se conhece o mundo por meio de sua atividade transformadora: a verdade ou falsidade de um pensamento funda-se na esfera humana ativa. Logo, a práxis exclui: o materialismo ingênuo segundo o qual sujeito e objeto encontram-se em relação de exterioridade, e o idealismo que ignora os condicionamentos sociais da ação e reação para centrar-se no sujeito como ser isolado, autônomo e não-social (MAYORAL, 2007, p. 336).

Para tanto, na análise dos dados, posicionamo-nos de modo a estabelecer o diálogo sob a égide da práxis, com vistas a possibilitar uma ressignificação dos nossos conceitos aqui abordados, a fim de explorar os enunciados das educadoras-alfabetizadoras que indiciam seus letramentos docentes e as marcas da sua professoralidade, constitutivos das trajetórias formativas e de atuação profissional.

De igual modo, a proposição de um redesenho da arquitetura metodológica, neste estudo, oportunizou que as nossas interpretações das rodas de conversa e notas de campo,

evidenciassem traços constitutivos da professoralidade e indícios de letramentos docentes de modo dialogal com tais categorias teóricas aqui expostas. Já no que se refere às produções escritas das alfabetizadoras (dos gêneros sequência didática e memória pedagógica), tratamos em um capítulo específico, quando também evidenciamos particularidades da sua relação e das aprendizagens na/para a docência alfabetizadora.

Destarte, apresentamos tais discussões e reflexões sobre a professoralidade no capítulo que segue, de modo a elencar o (re)fluxo do movimento de práxis que anunciamos ao longo desta seção, com vistas a potencializar a maneira como tal conceito é (in)tencionado nos estudos teóricos e nas vozes das educadoras-alfabetizadoras.

2 PROFESSORALIDADE: REFLEXÕES SOBRE/PARA A DOCÊNCIA MOBILIZADAS NA FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORAS

Um galo sozinho não tece uma manhã:
 ele precisará sempre de outros galos.
 De um que apanhe esse grito que ele
 e o lance a outro;
 de um outro galo que apanhe o grito de um
 galo antes
 e o lance a outro;
 e de outros galos que com muitos outros
 galos se cruzem
 os fios de sol de seus gritos de galo,
 para que a manhã, desde uma teia tênue,
 se vá tecendo, entre todos os galos [...].

Melo Neto (1965)

Os debates que problematizam questões vinculadas à Educação e ao processo de ensinoaprendizagem trazem a professoralidade para o cerne das discussões. Diante desse contexto, cabe-nos abordar as perspectivas conceituais às quais essa palavra remete, em um movimento de confluências entre três grandes categorias: formação, identidade e saberes docentes. A partir de tais categorias, mencionamos João Cabral de Melo Neto no texto em epígrafe, considerando que os sujeitos sociais da docência constroem seus saberes em distintos momentos, com diferentes pessoas e estratégias e que (trans)formam pessoas pelo seu agir.

A palavra “professoralidade” emerge em um contexto de pesquisas em que são evidenciados os saberes-fazer dos professores. Por conseguinte, há autores que se encarregam do desafio de conceituar o termo a partir de nuances e caracterizações que se aproximam e asseguram à professoralidade uma reflexão profunda de seus sentidos, para além de se constituir como um neologismo na língua portuguesa.

Nesse sentido, a professoralidade é, para Isaia e Bolzan (2008, p. 110)

Um processo que implica não só o domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado campo, mas também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, de desenhar sua própria trajetória.

A partir desse posicionamento das autoras, inferimos que a professoralidade se constitui pela subjetividade e pelos saberes formativos advindos de suas trajetórias. Nesse

veio de raciocínio, Pereira (2013, p.22) afirma que se trata de “uma diferença de si que o sujeito produz culturalmente (num campo coletivo), num dos seus inumeráveis movimentos de constituição no mundo”. Logo, frente a estes sentidos, podemos afirmar que a professoralidade se (re)elabora e se (re)constrói individualmente, ao passo em que o campo coletivo de inserção de professores é elemento crucial na reflexão sobre si na profissão.

Com isso, entendemos a professoralidade como uma questão de pertença, de identificação, como uma espécie de território em trânsito entre a coletividade e a subjetividade, em que o sujeito imerso em contextos educativos, na condição de professor, redescobre-se e (re)cria estratégias de ação-reflexão-ação para com o desenvolvimento da docência. Isso nos remete ao texto de João Cabral de Melo Neto, posto na epígrafe deste capítulo. Desse modo, o professor “tece a sua manhã” a partir da sua relação com o outro.

É necessário considerar também que compreender a professoralidade como um processo de construção da identidade do professor é também ter a ciência de que esse processo se dá por meio da interação verbal, por meio da heterogeneidade discursiva (SOUZA; BIAVATI, 2016), tanto nos cursos de formação de professores, quanto dentro do espaço escolar em que a sala de aula está inserida. Nesse processo interativo, percebemos a subjetividade e os modos de posicionar-se diante dos eventos da docência e da formação, ao passo em que esse sujeito dialoga com seus pares (que também são professores cujos traços da professoralidade são marcados por trajetórias individuais de formação e de experiências), com seus formadores e com alunos.

A formação docente se estrutura, segundo Souza e Biavati (2016), em dois os eixos que, sendo eles: a formação inicial e a formação continuada, apresentando uma relação de complementaridade, como espaços de “[...] apropriação de conhecimentos sobre a docência” (p. 46). Assim, Persin e Pacheco (2018) abordam que, para assumir o ofício de docente, os sujeitos adotam meios e procedimentos intimamente vinculados à sensibilidade docente como pessoa e como profissional, o que está para além do domínio de saberes e fazeres. Complementam ainda que

Além de considerarem seus domínios específicos, os professores precisam de uma espécie de “tomada de consciência” quanto à necessidade de investimentos na dimensão pedagógica da docência. Ao terem consigo uma percepção lúcida e não romantizada acerca do papel que desempenham e da responsabilidade que possuem no contexto formativo em que atuam, os professores assumem protagonicamente a

construção de sua professoralidade (PERSIN; PACHECO, 2018, p. 126).

Além disso, é válido salientar que as aprendizagens da docência oportunizadas pela sua realização na escola e nos espaços formativos (seja na formação inicial e/ou continuada) também estão vinculadas, segundo Bolzan e Isaia (2006), a um impulso. Impulso este que as autoras colocam como sendo um conjunto de compreensões sobre a atividade docente, com ações de autorregulação, comprometimento com as aprendizagens e a autorreflexão. Esse movimento é denominado pelas mesmas pesquisadoras (2008) de “empolgação pela docência”, que não se limita apenas à euforia ou entusiasmo de estar inserido em uma profissão, mas refere-se, sobretudo, à motivação e ao comprometimento de aprender sobre o que a profissão demanda.

No entanto, cabe-nos questionar: frente às necessidades que emanam da profissão, o que se compreende por formação de professores? Historicamente, a formação docente já percorreu diversos caminhos sob diferentes configurações, desde a concepção de instrumentalização técnica da prática (à qual nos opomos) ao espaço destinado a reflexão-ação para (re)significar a ação docente por meio da práxis.

Nesse sentido, Bolzan e Isaia (2006, p. 491) apontam para a formação de professores como sendo o “caminho de qualificação do trabalho docente”, uma vez que é também o *locus* de aprendizagem e aperfeiçoamento que, por meio da abordagem didático-pedagógica, oportuniza a transformação da prática. Contudo, ressalta Pimenta (2012) as pesquisas que discutem a formação inicial revelam modelos curriculares formais que se distanciam da prática social de educar, ao passo em que a formação continuada tem sido realizada na perspectiva de atualização de conteúdos de ensino ou de modelos de reprodução de práticas exitosas.

Em um caminho oposto, Bolzan e Isaia (2006, p. 491) perspectivam a formação de professores a partir de uma postura reflexiva, em que estes sujeitos sejam levados a entenderem que a reflexão incorre na “expressa tomada de decisões, escolhas das mediações e das concepções que temos acerca da nossa ação pedagógica”. No entanto, as autoras ainda ressaltam a existência de fatores que impedem a reflexão sobre o fazer. Dentre eles, estão a percepção sobre a docência construída na condição de estudante a partir de “modelos de mestres” e os respaldos conceituais em “pendores naturais”.

Desse modo, Bolzan e Isaia (2006, p. 491) utilizam a noção de pendores naturais para referirem-se à ideia que se tem de docência por vocação. Esse posicionamento crítico das autoras nos faz lembrar o que nos diz Rajagopalan (2003, p. 16), ao afirmar sobre

a crença de que, ao se naturalizar um fenômeno, este passa a ser colocado acima de qualquer consideração ética, uma vez que sabemos que as atitudes humanas são intencionadas a partir do que se compreende por “exercício da livre e espontânea vontade”. Inferimos, desse modo, que a maneira de naturalizar a docência a partir de pendoros se configuraria como um reducionismo das intencionalidades e das condições de inserção e realização (e até mesmo a falta destas condições) nas trajetórias da professoralidade dos sujeitos.

Assim, ao compreendermos que este estudo se pautou nos indícios de letramentos docentes demarcados na trajetória da professoralidade alfabetizadora, temos ciência do papel político que as educadoras-alfabetizadoras exercem no universo da sala de aula. Isso implica, por sua vez, as escolhas profissionais que fazem e dos caminhos percorridos nos tempos-espacos formativos e contextos de realização de práticas docentes.

Desse modo, a professoralidade, tal como concebemos, é o que Bolzan e Isaia (2006) vão denominar de tomada de consciência acerca dos modelos teórico-epistemológicos que permeiam o seu fazer, assim como o modo como se identificam no pertencimento ao contexto onde atuam na condição de docente-alfabetizador, bem como as suas tomadas de decisão em suas práticas, frente a esses modelos. Nesse veio de raciocínio, a professoralidade é, pois, uma confluência de trajetórias e processos identitários que unem o papel social, profissional e o percurso formativo docente, oportunizando uma (trans)formação a partir das demandas da vida e da profissão (BOLZAN; ISAIA, 2006).

A partir de tais discussões, Pimenta (2012) problematiza sobre a reconfiguração do estudo sobre a formação de professores, pois é nas discussões sobre a identidade docente que se fundam os processos formativos, além dos saberes da docência e das representações sociais da profissão. Isto posto, podemos afirmar que as relações entre a identidade e a profissão são intrínsecas e, ao mesmo tempo, indissociáveis, visto que, para Nóvoa (2017, p. 1121), a profissão do ensino apresenta uma forte ligação entre o eu-pessoal e o eu-profissional, “[...] entre aquilo que somos e a maneira como ensinamos”.

Ao situarmos as alfabetizadoras colaboradoras nesta pesquisa ao evidenciar os traços constitutivos das professoralidades reveladas em seus discursos, é válido considerar também o papel que as instituições formadoras têm no processo de constituição da professoralidade, posto que, conforme afirmam Kleiman e Martins (2007, p. 277), estas instituições seriam “portadoras de vetores tanto de reprodução, como de

transformação social”, a partir da referência de que as instituições formadoras exercem um importante papel na sua atuação enquanto docente.

A partir disso, os autores, que ora mencionamos ao nos referirmos à professoralidade, a exemplo de Bolzan e Isaia (2006), Isaia e Bolzan (2008), Pereira (2000), tencionam reflexões de que a professoralidade também se configura pela aprendizagem da docência. O “vir a ser professor”, evidenciado por Pereira (2000) a partir da aprendizagem da docência, é o eixo articulador entre as potencialidades do sujeito e as exigências da profissão. Vale destacar ainda um elemento importante no fomento à professoralidade: a interação com colegas, professores e alunos.

Nesse sentido, Bolzan e Isaia (2006, p. 497) apontam que a aprendizagem docente é representada pelas atividades próprias de ser professor. É nesse contexto que as autoras se baseiam na Teoria da Atividade de Vygotsky, para abordar o que chamam de “momentos da aprendizagem docente”, a saber: a) a compreensão da tarefa educativa que será realizada; b) as ações e operações que são necessárias a essa realização e c) ser capaz de realizar a sua autorregulação. Neste último “momento”, que as autoras afirmam ser o ponto de partida da professoralidade, seria a postura de refazer os caminhos ao avaliar e refletir sobre o alcance dos objetivos.

Isto posto, percebemos, no segundo diálogo com as educadoras-alfabetizadoras, que esses momentos da aprendizagem docente ficam expressamente aparentes, quando a professora Dandara expõe:

O livro de artes da minha turma vem com uma roupagem que eu acho muito difícil pra eles. Uma linguagem muito difícil pra eles. **Eu tô seguindo assim a roupagem do livro de meu neto.** Ontem eu trabalhei geometria. **A gente não tem nada de geometria e aí a gente trabalha no improviso.** Linhas curvas, linhas retas, horizontal, vertical. Aí veio pedindo quadrado, círculo. Aí eu aproveitei o livro dos meninos que tem um quadro de Tarsila do Amaral. Ali tem muita forma geométrica. Aí eu disse: **“eu vou jogar isso aqui pra ver no que é que vai dar”.** Alguns quiseram fazer casa e tal. Mas tiveram três meninos que fizeram idênticos ao quadro de Tarsila. Não ficou perfeito, mas **dava pra você ver que eles entenderam a ideia, porque ela usa muito círculo, quadrado.** Aí eu tô usando o livro do meu neto, porque o nosso não tem muita coisa. O nosso fala sobre música, quadrilha, dos forrozeiros. **Fica uma linguagem muito difícil para esses meninos do 3º ano** (DANDARA, alfabetizadora do 3º ano, 2019, Roda de Conversa nº 2, **grifo nosso**).

Ciente do papel que lhe cabe, o de alfabetizar crianças, a atitude da professora Dandara (de observar e mobilizar ações para que as crianças aprendam) demonstra ainda que a escolha de outros suportes didáticos se enquadre no que Bolzan e Isaia (2006) intitulam de ações e operações que favoreçam ao ensinoaprendizagem. Por consequência

desta escolha, fica evidente a autorregulação, sobretudo quando esta educadora-alfabetizadora expõe que seleciona, a partir das condições de aprendizagem da turma, os materiais a serem utilizados e também quando aborda que foi possível o entendimento dos alunos diante da atividade proposta.

Além disso, percebemos a autorregulação no momento em que afirma sua percepção sobre a aprendizagem (“[...]mas dava pra você ver que eles entenderam a ideia, porque ela usa muito círculo, quadrado...”), como também as adequações feitas em relação à linguagem utilizada nos livros para aproximar-se do que ela avalia adequado como sendo a estratégia para possibilitar aprendizagens.

Enquanto profissionais da educação, Pimenta (2012) afirma que a identidade profissional dos professores se constrói diante dos significados sociais da profissão, da revisão destes significados, das tradições e das práticas que são consagradas como culturalmente relevantes. Frente a isso, é também no contexto das escolas que essas significações ocorrem, sobretudo, no entrelaçamento entre o eu (pessoal e profissional) e os outros sujeitos que transitam pelo mesmo espaço, na construção da experiência, de onde advém os saberes individuais.

Nesse sentido, em diálogo com o que expõe Pimenta (2012), trazemos o que afirmou a professora Amarelinha, ao referir-se a uma brincadeira desenvolvida em sua turma de 2º ano:

Lá na sala, fui brincar de Dom Frederico. É uma brincadeira. Levei o texto explicando e a *menina que tem problema* [aluna com deficiência] viu a história no livro e já foi ensinando aos demais alunos. Elas também lembraram de uma brincadeira do Popeye, que faz uns movimentos rápidos com as mãos...”. **Eu gostei, porque me lembrei de quando brincava dessas coisas na escola.** E essa foi uma aula divertida. E eles relembram sempre. Quando vejo, olha eles brincando? (AMARELINHA, alfabetizadora do 2º ano, 2019. Roda de Conversa 2, **grifo nosso**).

Estes saberes são apresentados por Pimenta (2012) a partir de três enfoques: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos. Segundo a mesma autora, os saberes emanados da experiência são produzidos no cotidiano da docência, no exercício da profissão, em que, mediatizados pelas palavras de seus colegas de trabalho ou por estudos de textos sobre a profissão. Segundo a mesma autora, “[...] é aí que ganham importância na formação de professores o processo de reflexão sobre a própria prática” (PIMENTA, 2012, p. 22), ao passo que oportunizam ao docente desenvolver habilidades de pesquisa sobre a prática.

Além da experiência, a autora pontua “o conhecimento” como sendo um dos saberes da docência, no qual é permeado por informações específicas de suas áreas de atuação. Além disso, Pimenta (2012, p. 25) pontua que cabem aos professores a tarefa complexa de analisar, confrontar e contextualizar tais conhecimentos. Ora, se a finalidade da educação também está assentada na humanização dos sujeitos a ela vinculados, o conhecimento contribui para a “inserção social crítica e transformadora”.

Como um dos saberes da docência, estão os saberes pedagógicos, trazidos pela autora como sendo aqueles que contribuem com a prática. Pimenta (2012) faz questão de enfatizar que os saberes pedagógicos aos quais se refere não são saberes sobre a Pedagogia e sobre a Educação, na medida em que considera que os saberes pedagógicos advêm de situações reais, a partir do confronto e da reelaboração de práticas que consubstanciem processos de ensinoaprendizagem pautados na mediação de um movimento de práxis. Nessa linha, Bolzan e Isaia (2006, p. 491) pontuam que a construção dos saberes pedagógicos se constitui como um meio para “potencializar o processo de aprender a ser professor”.

Enquanto Pimenta (2012) apresenta estes três enfoques sobre os saberes da docência, Tardif (2002) situa suas discussões apontando que aos saberes necessários à professoralidade são conferidas três caracterizações: temporais, plurais e heterogêneos, e personalizados e situados. Os saberes docentes são temporais, segundo Tardif (2002), por serem adquiridos com o tempo, frente aos percursos formativos construídos desde a sua vida de estudante até a inserção na profissão.

Por outro lado, são plurais e heterogêneos, por se constituírem por meio de conhecimentos diversificados, em que ecoam diferentes vozes discursivas, além de serem também personalizados e situados por se constituírem na individualidade e nos seus modos de identificação com o que é partilhado nas formações.

Diante de tais conceitos e caracterizações, confluem as ideias de Pimenta (2012) e Tardif (2002) por defenderem que a constituição desses saberes corrobora para o processo de construção da identidade docente. Assumimos, pois, neste trabalho, o conceito de identidade a partir do seu caráter múltiplo. Afirma Nóvoa (2017, p. 1125) que

Não há dois professores iguais. Cada um tem de encontrar a sua maneira própria de ser professor, a sua composição pedagógica. Esse processo faz-se com os outros e valoriza o conhecimento profissional docente, a que alguns chamam tacto pedagógico ou acção sensata ou outros nomes.

Isto posto, filiamo-nos ao entendimento de que a identidade se constrói por meio de produções discursivas relacionais e dotadas de sentido (VÓVIO; DE GRANDE, 2010), uma vez que é na interação social que os sujeitos revelam os sentidos do que se afirma ou do que se nega ser. Apoiamo-nos também em Moita Lopes (2006) quando este autor afirma que a identidade é uma construção social que deve ser entendida como um processo, uma vez que a identidade também apresenta uma relação íntima com a ordem social na qual os indivíduos estão imersos.

Com isso, percebemos uma estreita relação entre docência e os processos de identificação com a profissão e do sentimento de pertença ao assumir-se na condição de docente, por meio (re)significação dos saberes que transitam entre a formação inicial e continuada, bem como no desenvolvimento do seu fazer pedagógico.

Nóvoa (2017) chama a atenção para o fato de que a profissão docente requer uma constante atualização e afirma ainda a legitimidade dos cursos de formação continuada como o lugar em que se supre as deficiências da formação inicial. A este fato, chamamos a atenção quando este autor reforça a necessidade de o *continuum* profissional se realizar no espaço da profissão, no intuito de que haja uma reflexão entre os professores com o intuito de compreender, fortalecer e ampliar as possibilidades de melhoria da qualidade do trabalho docente. Santos e Orge (2010) convidam a refletir sobre a importância da formação continuada no cotidiano da escola, por produzirem experiências formativas de grande relevância para os professores.

Nesse contexto, diante das políticas e programas de formação continuada de professores vigentes no Brasil²⁶, apresentamos reflexões sobre as experiências desse eixo para a professoralidade no ciclo de alfabetização, com a finalidade de (entre)ver os processos de identificação e as exigências para sua atuação.

²⁶ Referimo-nos à Política Nacional de Formação de Professores (MEC), aos cursos oferecidos pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) no âmbito das licenciaturas e dos Mestrados Profissionalizantes (conforme explicita a meta 16 do Plano Nacional de Educação, que se refere à formação de 50% dos professores da Educação Básica em nível de Pós-Graduação e à garantia da formação continuada), Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do Magistério. Em relação aos programas, encontra-se vigente o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (formação continuada de professores-alfabetizadores), ProInfantil (formação de professores, em nível médio, para atuarem na Educação Infantil), Pró-Letramento (formação continuada semipresencial para a melhoria da qualidade da aprendizagem em leitura, escrita e matemática), Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR (uma ação desenvolvida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES, que fomenta a oferta de cursos de licenciatura para professores em efetivo exercício nas redes públicas de ensino), ProInfo Integrado (formação de professores para o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação), Gestar II (formação continuada de professores do 6º ao 9º ano, em Língua Portuguesa e Matemática).

2.1 A PROFESSORALIDADE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Ao tratarmos da professoralidade como um *continuum* (PEREIRA, 2013), sua construção se alinha ao seu espaço-tempo de atuação, fazendo confluir, por meio de escolhas teórico-epistemológico-metodológicas, os traços do que passa a constituir esse sujeito-docente no desenvolvimento do seu trabalho.

Ora, se o nosso foco se volta para a professoralidade de educadoras-alfabetizadoras, questionamos: Há saberes da docência específicos para a atuação docente no ciclo de alfabetização? Que movimentos fazem os professores e que saberes mobilizam²⁷ enquanto alfabetizadores? A partir destes questionamentos, entendemos que o fazer docente no ciclo de alfabetização requer uma composição de saberes, visto que esta etapa da Educação Básica possibilita o acesso e inserção da criança no universo da escrita.

No entanto, reforça Prediger (2014, p. 193) que, frente ao contexto contemporâneo em que vivemos, a sociedade apresenta demandas que são impostas à docência e que caminham para além do ensino da leitura e da escrita, situando, nesse sentido, que o papel da escola consiste em “ensinar os alunos a agirem no mundo”.

Nesse sentido, a constituição do eu-alfabetizador é abordado por Kleiman (2001), como sendo uma construção identitária que não reduzida à condição de atuar no ciclo de alfabetização. Por esta razão, segundo Kleiman e Martins (2007, p. 274), “o alfabetizador, professor de língua ou educador popular” atua como articulador do interesse dos alunos e “decide sobre como melhor ensinar a escrita, em função do interesse coletivo”. Nesse sentido, enfatiza a alfabetizadora Dandara:

Eu tenho um pouco mais de tempo de sala de aula [...]. A gente [as alfabetizadoras] é assim... aquela pessoa que descobre, no dia a dia, como se fosse um desbravador. Cada aluno, em cada ano, aprende de um jeito. Isso é notório. Tem aluno que você apresenta a sílaba uma vez e ele já aprende. Tem outros que você precisa trabalhar mais, martelar. E tem outros que você se desdobra e ele não consegue aprender. Cada aluno tem seu tempo e a gente precisa ter paciência para esperar. Eu tô com Rute e ela não lê nada, mas tem uma oratória fantástica. E eu me pergunto: “o que é que eu faço pra essa menina saber colocar tudo isso no papel?”. Eu descobri que ela vai ter o tempo dela de desabrochar (DANDARA, alfabetizadora do 3º ano, 2019. Roda de Conversa 2).

²⁷ Enunciamos “mobilizar” na perspectiva da “relação com o saber” de Charlot (2000). Para este autor, há três dimensões centrais da relação com o saber: a mobilização, a atividade e o sentido. A mobilização é, em Charlot (2000, p. 55-57), o movimento disparador para a atividade (conjunto de ações de ordem prática) e para a construção de sentido (o desejo e a significação). Ainda no que se refere à mobilização, Charlot (2012, p. 12) enfatiza que mobilizar não significa, em sua teoria, motivação, pois motivar pressupõe “[...] encontrar uma forma de fazer o que [...] não estão com vontade de fazer”. Assim sendo, mobilizar é, tal como assumimos, é subjetivo, bem como é “[...] fazer nascer o desejo” de dentro de si mesmo.

Assim, a maneira como a referida alfabetizadora se posiciona em relação às decisões que toma quanto à melhor forma de ensino da escrita e da leitura perpassa ainda por uma postura didática de reconhecimento de que, nos livros didáticos, há muita ênfase em conteúdos que são importantes, mas que, se o estudante não tiver o domínio destas duas habilidades, tais conteúdos tornam-se “sem sentido”. Isso revela não somente a condição do articulador desempenhada pelo alfabetizador, mas também a sua ausculta e observação atenta à progressão do ensinoaprendizagem, revelando que ele pensa também no caráter processual da aprendizagem, a partir da maneira como a educação escolar se organiza.

Na legislação brasileira²⁸, a alfabetização é organizada por ciclo, o que compreende sua organização nos três anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, tem o propósito de assegurar a alfabetização plena dos sujeitos entre os 6 e 8 anos de idade, respeitando o tempo de aprendizagem de cada um e seu percurso em favor da apropriação de processos de leitura e escrita.

A condição de ser alfabetizador é, segundo Brito (2003), um estado que está para além de sua inserção como professor dos anos iniciais. Com isso, este sujeito-alfabetizador ainda enfrenta o desafio de superar a desvalorização e a desqualificação do seu trabalho, diante de um cenário educacional brasileiro de fracasso no ensinoaprendizagem, revelado pelas avaliações em larga escala. Ainda nessa linha, reforça Brito (2003) que a formação de alfabetizadores se apresenta como um importante dispositivo na reflexão sobre o seu próprio fazer e (re)significa os saberes da docência alfabetizadora. Complementa ainda:

[...] A adequada formação do professor-alfabetizador contemplando entre outros, os saberes relacionados ao funcionamento da escrita (sua natureza, suas funções sociais) pode torná-lo competente em sua prática alfabetizadora, percebendo com clareza como se dá a aprendizagem da escrita; quais posturas assumir diante das escritas infantis; que a linguagem do aluno se constitui uma variedade linguística e que por isso precisa ser respeitada e, principalmente, terá discernimento para definir e planejar uma ação docente significativa (BRITO, 2003, p. 86).

²⁸ Apontamos para as mudanças ocorridas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, advindas dos processos de implantação/implementação do Ensino Fundamental de 9 anos, que incluiu a alfabetização a esta etapa, por meio da Lei 11.274, promulgada em 2006.

A partir de tais posicionamentos, inferimos dos estudos de Brito (2003) que há saberes específicos concernentes à docência na alfabetização. Saberes estes que, conforme pontua Pereira (2000), dão-se na e para a professoralidade alfabetizadora. Para ilustrar este pensamento, podemos afirmar que o caráter subjetivo da professoralidade alfabetizadora se dá por meio de três vertentes: a da formação, da identidade e os saberes da/na/para a docência.

Na formação, especialmente na formação continuada, releva-se a oportunidade de repensar a prática educativa do alfabetizador, tendo em vista que é nos encontros formativos que o professor partilha experiências de caráter intersubjetivo, com outros sujeitos imersos no mesmo processo. Para tanto, pensar a professoralidade alfabetizadora é também pensar quem é esse alfabetizador. Powaczuk (2008, p. 44) menciona que

O alfabetizador é o responsável pela iniciação do processo formal escolarizado de ensino da leitura e da escrita em nossa sociedade, atuação na qual estão implicados saberes/fazer, assim como exigências sociais e institucionais específicas.

Nessa perspectiva, a autora tenciona que é preciso pensar também quais fatores conduzem o alfabetizador ao exercício da profissão nesta etapa de ensino. Para isso, como resultado de sua pesquisa de mestrado, a autora destaca dois que se mostraram evidentes no discurso das participantes: a opção pela docência e o exercício da docência. Diante disso, Powaczuk (2008) esclarece que essa recorrência no discurso das alfabetizadoras se dá em virtude dos tempos-espacos constituintes da atividade docente, como elementos da professoralidade.

Se tomarmos como referência estes dois fatores supracitados, podemos afirmar que, em consonância com o que diz Pereira (2000), a professoralidade vem a ser o estado de desequilíbrio, de instabilidades profissional e identitária, que faz com que o sujeito produza a diferença em si, por meio de rupturas, alterações e conflitos. Como um movimento processual, a professoralidade toma por referência a inserção desse sujeito subjetivo (alfabetizador) em práticas coletivas.

Isso se deve, também, em perceber como esse sujeito (re)elabora seu conhecimento e suas ações, sobretudo a partir do “entrecruzamento do plano individual e do plano social, gerando uma configuração única em cada indivíduo” (POWACZUK, 2008, p. 35), ou seja, esse sujeito parte da experiência para interpretar, atribuir sentido (e até mesmo ressignificar) suas aprendizagens.

No que tange à identidade, a professoralidade do alfabetizador requer também, segundo Kleiman (2010), processos de identificação com o universo da leitura e da escrita. Essa identificação também é marcada pelas diversas instituições e vivências com tal universo. Destarte, é nessa questão da identidade que Nóvoa (2017) defende que a escolha de trabalhar com humanos no processo de ensinagem não pode se dar pela ausência de opção. Para tanto, Nóvoa (2017, p. 118) reforça que tratar da identidade não é assumi-la como homogênea e fixa, uma vez que, contrariamente, é

compreender as múltiplas identidades que existem numa profissão e, sobretudo, de pensar a construção identitária como um processo. Nesse sentido, ninguém constrói a sua identidade profissional fora de um contexto organizacional e de um posicionamento no seio de um colectivo que lhe dê sentido e densidade.

Com isso, refletimos com Powaczuk (2008) ao afirmar que há uma diferença significativa entre ensinar e ser professor. Além das questões de identificação com a profissão, ser professor é um conjunto de representações do que vem a ser a docência e os seus elementos constituintes (incluindo a concepção de aula, de ser professor, da avaliação, da escola...).

Além disso, reforça a autora que qualquer pessoa disposta para tal pode ensinar. No entanto, Powaczuk (2008) contrapõe esta ideia ao afirmar que ser professor é estabelecer um vínculo de comprometimento e de preocupação com o outro (com seus pares, com os alunos, com a comunidade escolar e seu papel dentro dela), assim como com a escola e com a seleção de saberes formativos para que as aprendizagens ocorram.

Ser alfabetizador e, por conseguinte, ser professor abarca os saberes construídos ao longo de sua trajetória de vida, antes mesmo de entrar na sala de aula como docente. Nessa linha, podemos afirmar que a professoralidade alfabetizadora se apresenta como uma in(con)stância, um entrelugar, um constante trânsito, cujas confluências e divergências de representações sociais da docência, de saberes, de trajetórias, de formações e de práticas são instáveis, a partir do momento em que o sujeito se identifica como tal.

Assim, a docência alfabetizadora se dá para além de saberes-fazer, mas levando em conta que há exigências sociais e exigências institucionais para que nela se dê a construção da professoralidade alfabetizadora. Como exemplo das exigências sociais, temos o que Powaczuki (2008, p. 44) vai evidenciar pela nossa sociedade grafocêntrica. A partir disso, são selecionadas as “aprendizagens socialmente eleitas”, permeadas pela

exigência de que o indivíduo “seja capaz de ler, como forma de comunicação e de informação e, ainda, que ele saiba dizer ‘sua palavra’ não só oralmente, mas também por escrito” (*ibidem*).

Nessa perspectiva, destacamos o que, nesse sentido, aponta a professora Joaninha:

Eu tenho uma aluna que não reconhece nenhuma letra e a mãe me pede: **“Ô, pró! Pelo amor de Deus! Ensina essa menina a escrever o nome”**. Ela copia o nome dela, porque decorou, gravou. Aparentemente, não apresenta nenhuma dificuldade de aprendizagem, mas não tem paciência para sentar e aprender. Tem a falta de interesse também (JOANINHA, alfabetizadora do 3º ano, 2019. Roda de Conversa 2, **grifo nosso**).

Durante o diálogo com as alfabetizadoras, ao longo das rodas de conversa, há uma cobrança por parte dos pais e da Secretaria de Educação do município para que a aprendizagem da escrita aconteça. No entanto, ressalta a alfabetizadora Amarelinha sobre a necessidade de apoio destes que foram citados, tanto no apoio às atividades enviadas para casa (no caso dos pais), quanto na construção de projetos que estejam adequados à realidade.

A partir de tal movimento, a (re)significação dos saberes adquiridos nas diferentes trajetórias profissionais se dá como um processo de (re)elaboração, com vistas ao fortalecimento da reflexão sobre o que se compreende como prática alfabetizadora. Nesse sentido, temos aí incutido o devir da formação docente, possibilitando um deslocamento para compreender os momentos formativos como espaço-tempo de (trans)formação de professores.

Isto posto, assumimos o posicionamento da identidade docente como um constructo constante, ao passo em que a formação contribui para essa construção por meio de seus princípios, diretrizes e fazeres. Assim sendo, é na formação que esse sujeito passa a se deparar com elementos fundantes à sua ação profissional enquanto docente, sejam a partir dos saberes pedagógicos, os conhecimentos assim como um dos mais valorativos e simbólicos saberes da docência: a experiência.

A experiência é, segundo Larrosa (2002, p. 21), “o que nos acontece”. Nesta obra, o autor reforça sobre o caráter subjetivo da experiência, como sendo aquilo que toca a sensibilidade dos sujeitos em sua individualidade. O caminho de construção da experiência, nessa linha, aproxima-se muito do percurso de construção identitária, como uma espécie de linha tênue que marca, fundamenta, orienta suas concepções de mundo, de escola, de sociedade e de vida pessoal e profissional.

Como contraponto à marca subjetiva da experiência, retomamos o pensamento deste autor para asseverar que a informação, embora valorizada pelas demandas líquidas da sociedade em que vivemos, configura-se como uma antiexperiência, pelo seu caráter objetivo e externo aos sujeitos (LARROSA, 2002), cujo acúmulo exacerbado cria arestas que impossibilitam a experiência.

De igual maneira, Pimenta (2012, p. 22) afirma que “[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente”, de modo que passam a refletir sobre sua ação individual em contextos de coletividade, em que as aprendizagens da docência passam a ser mediatizadas pelos colegas de trabalho e pelas relações construídas no espaço escolar. A autora reforça ainda que é na construção dos saberes da docência em processos formativos, sejam eles inicial ou continuados, que os sujeitos passam a “*ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor*” (PIMENTA, 2012, p. 21, *grifos da autora*).

Nesse processo, considerando os aspectos identitários e das marcas produzidas na experiência para a (trans)forma-ação docente, há outros saberes da docência que também corroboram para a demarcação de suas práticas, apresentados por Pimenta (2012) como sendo os saberes pedagógicos e o conhecimento. Para esta autora, os saberes pedagógicos sempre foram privilegiados em diferentes modelos de formação de professores, ao passo em que há um consenso de que estes saberes estão diretamente entrelaçados com os modos de ensinar, uma espécie de “saber-fazer” (PIMENTA, 2012, p. 27-28). O conhecimento seria, então, assim como a experiência, o oposto da informação, uma vez que este saber da docência está vinculado a aspectos psicológicos que possibilitam acessar, classificar, significar as informações.

Vale salientar, porém, que essa é considerada uma fragmentação dos saberes da docência, na perspectiva de Pimenta (2012), sobretudo pelo fato de que essa disposição fragmentada possibilita a ordenação e classificação em graus de importância de um saber diante do outro. Ao defender a necessidade de superar essa fragmentação, Pimenta (2012) aponta ainda que é necessário superar tal fragmentação, visto que, nos processos de formação (inicial e/ou continuada), os professores e professoras (re)significam suas ações a partir do que é de fato realizado nas escolas.

Nesse sentido, quando tratamos da formação profissional de professores, sempre apontamos para elementos externos que serão agregados ao percurso formativo desses sujeitos e que, conseqüentemente, influenciarão em suas práticas cotidianas. No entanto, acreditamos que o fazer docente cotidiano também se constitui como momentos de

formação e que são estes (os saberes advindos do fazer) que são a base da construção dos saberes pedagógicos.

Desse modo, ao trazer o fazer do professor (e do educador-alfabetizador) para tal problematização requer entendê-la enquanto uma prática social, permeada por sentidos advindos de um conjunto de saberes que constituem o desenvolvimento da sua atuação. Com isso, “[...] as práticas pedagógicas se apresentam nas ciências da educação com estatuto frágil: reduzem-se a objeto de análise das diversas perspectivas (história, psicologia, etc.). É preciso conferir-lhes estatuto epistemológico” (PIMENTA, 2012, p. 29).

Dessa forma, é a partir de tal crítica feita por Pimenta (2012) que fundamentamos o caráter essencial desta pesquisa, pois, no veio da Linguística Aplicada, em sua dimensão responsiva, propomos um estudo que evidencie o processo de construção dos saberes de alfabetizadoras em contextos de eventos e práticas de letramentos (docentes), evidenciados por meio de suas próprias práticas discursivas.

2.2 A CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORALIDADE ALFABETIZADORA: SOBRE TECEDURAS FORMATIVAS A PARTIR DAS EXIGÊNCIAS DA ENSINAGEM

Como refletimos até aqui, assumimos a professoralidade para muito além de um estado, de uma consciência crítica ou de uma postura ética. Ela está sempre em trânsito, no entrelugar das trajetórias profissional e pessoal de sujeitos que estão em constante atitude de entrega aos saberes-fazeres das práticas de alfabetização. Desse modo, a professoralidade é, pois, o não estático, a instabilidade e a consciência de si na e para a profissão.

Frente a isso, reportamo-nos a Freire (1996, p. 17), ao afirmar que

[...] Quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também.

Ante ao que nos diz Freire (1996), a consciência de si, da sua pertença à docência é, por si, dialógica. Na condição de ser alfabetizador(a), os(as) docentes refletem sobre seus posicionamentos e suas formas de agir na profissão, permeados pela interação com o outro e com o contexto, mediatizados pela palavra.

Com isso, corrobora Freire (2013) afirmando a palavra como um ponto de encontro do reconhecimento das consciências, assim como também é lugar de (re)encontro de si e do outro no desenvolvimento da atividade docente. Ainda em Freire (2013), notamos uma confluência com a perspectiva dos enunciados em Bakhtin (1997), quando o primeiro afirma que a palavra é autoral e flui da historicidade contextual e cultural de sua produção/criação, na medida em que o segundo afirma que

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Nesse sentido, inferimos que a construção da professoralidade se faz por meio do uso da palavra e dos enunciados, da interação entre os sujeitos da docência e da prática escolar, constituinte do diálogo permeado pela ação e reflexão que, em Freire (2013, p. 44), funda-se pela indissociabilidade de ambas no movimento de práxis. Segundo este autor, se neste processo de construção identitária (assumido, neste momento, como professoralidade) “sacrificarmos” a ação ou a reflexão, arriscamos incorrer em “verbalismo, palavreria e bla-bla-blá”

Desse modo, a professoralidade alfabetizadora é, por si, uma atividade transformadora de si e do outro, uma vez que os sujeitos da docência desta etapa escolar são direcionados ao trabalho de inserção de crianças no universo da cultura escrita, cuja tarefa crucial é oportunizar a estes sujeitos desenvolvimento para além das habilidades de escrita e da competência leitora: reconhecimento de si no mundo.

Como dissemos, a ação alfabetizadora é de natureza transformadora e os educadores-alfabetizadores, na interação com outros sujeitos, concretizam movimentos de práxis docente, sobretudo por buscarem, no seu agir docente, a transformação das aprendizagens das crianças, a transformação de si e do mundo. Para tanto,

Se o homem aceitasse sempre o mundo como ele é, e se, por outro lado, aceitasse sempre a si mesmo em seu estado atual, não sentiria a necessidade de transformar o mundo nem de transformar-se. O homem

age conhecendo, do mesmo modo que [...] se conhece agindo (VÁZQUEZ, 1968, p. 192).

Diante de tal afirmativa e perspectivando o uso da palavra como elemento constitutivo da professoralidade, Kleiman (2006, p. 79) situa que o linguista aplicado tem o papel de “subsidiar a resolução de problemas de comunicação que ocorrem na sala de aula e que impedem o sucesso no ensino e na aprendizagem”. Para tanto, refletirmos sobre os processos que envolvem a docência alfabetizadora e a professoralidade. Isso requer que tenhamos consciência do que as instituições formadoras têm na construção das representações sociais criadas sobre o fazer docente e perpetuadas nos discursos dos sujeitos-alfabetizadores e, conseqüentemente, se desdobrando em práticas alfabetizadoras.

Por conseguinte, a alfabetizadora Dandara situa sobre uma formação da qual participou, revelando o que Kleiman (2006) já discutia sobre o papel das instituições formadoras:

Eu trabalhei, por muito tempo, com o Educar para Vencer. Não sei se vocês conhecem. Eu peguei a preparatória do ler e escrever. Era uma proposta muito rica e rica em material. Era assim: a preparatória fazia atividades com 1º e 2º ano. Foi muito bom. Teve assim um aprendizado bom e não tinha muito foco em conteúdo, porque utilizavam o método... não sei se você já ouviu falar no Método Dom Bosco. Já? Porque eles focavam mesmo era na preparatória do aluno para ler e escrever... O foco era na letra e já seguia com a sílaba... E surtia efeito, viu? (DANDARA, alfabetizadora do 3º ano, 2019. Roda de Conversa 2).

Se pensarmos na gama de saberes que permeiam a prática docente (e conseqüentemente a prática docente na etapa da alfabetização), é importante considerar que sua atuação profissional é atravessada por práticas sociais que visam à socialização profissional e que são elementos centrais na construção da professoralidade. Com isso, frente às exigências da ensinagem, percebemos que os modos de representação da docência, seja por meio da formação inicial/continuada, pela inserção social da profissão e/ou dos modelos teóricos que foram (e são) difundidos, podem, segundo Kleiman (2006), orientar a prática do professor. Com isso, reforça a professora Dandara que, por mais que se participem de cursos de formação continuada, é o aluno quem fornece pistas para a sua atuação como alfabetizador. E assevera:

Quem ensina a gente a alfabetizar também é o próprio aluno. Já passamos pelo pró-letramento e pelo Pacto, mais recentemente, com foco em Português e Matemática. O Pacto vem nessa mesma linha do

Pró-Letramento, de ajudar o professor a alfabetizar para o letramento (DANDARA, alfabetizadora do 3º ano, 2019. Roda de Conversa 1).

Desse modo, notamos maior ênfase dada pela alfabetizadora ao saber da experiência e sinaliza ainda que a construção de saberes pedagógicos se pauta em uma perspectiva dialógica de alfabetização. Com isso, notamos que embora Dandara mencione o Pacto e o Pró-Letramento como programas de formação continuada que auxiliam o trabalho do educador-alfabetizador, a sensibilidade do olhar do alfabetizador para o que sinaliza o aluno é essencial para que o processo de ensinoaprendizagem ocorra de maneira satisfatória.

Isto posto, reflexões aqui trazidas, abordamos, pelo caráter transgressor e inter/trans/indisciplinar da Linguística Aplicada, que a professoralidade se constitui como uma interface da produção discursiva que é simultânea ao desenvolvimento da sua prática docente. Desse modo, é no agir docente (pela linguagem e pelo desenvolvimento de processos formativos de si e do outro, ao mesmo tempo) que permeiam seus discursos e saberes como forma de devir.

Consideramos, com isso, que a práxis docente é indissociável da professoralidade e, por isso, um movimento necessário para esboçar seus traços constitutivos, embora nosso interesse se dê na forma como as professoralidades são manifestadas nas práticas languageiras das educadoras-alfabetizadoras. De modo a compor o quadro teórico da complexa discussão sobre professoralidade, reforçamos, como explica Mizukami (2006, p. 9), que

[...] A prática, por si só, não supre o domínio dos conteúdos específicos de forma satisfatória e não oferece, de forma sistematizada e articulada, a base de conhecimento que o professor necessita para ensinar (e da qual todo formador deverá ter conhecimento), assim como para continuar seu processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

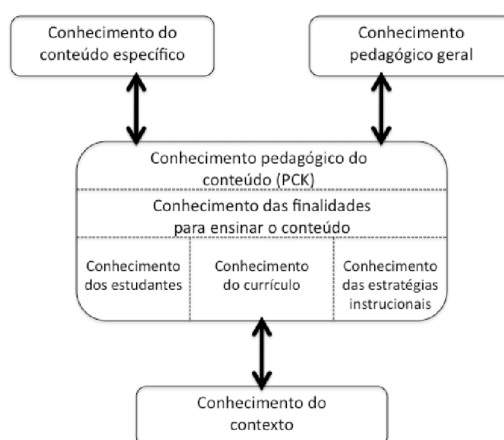
Isto posto, essa “base de conhecimento” necessária ao desenvolvimento da docência a que Mizukami (2006) se refere é fundamentada nos estudos de Shulman (2014), quando este autor problematiza os contextos de formulação de políticas públicas de formação docente e os referenciais nos quais essas políticas se baseiam. Complementa ainda este autor que, em se tratando de categorizar os conhecimentos necessários à docência, Shulman (2014, p. 206-207) apresenta:

[...] Se o conhecimento do professor fosse organizado num manual, numa enciclopédia ou em algum outro formato de aglomeração de conhecimento, como seriam os títulos das categorias? No mínimo, deveriam incluir:

- conhecimento do conteúdo;
- conhecimento pedagógico geral, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria;
- conhecimento do currículo, particularmente dos materiais e programas que servem como “ferramentas do ofício” para os professores;
- conhecimento pedagógico do conteúdo, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional;
- conhecimento dos alunos e de suas características;
- conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas; e
- conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica.

Nessa direção, Shulman (2014, p. 207) faz menção ao Conhecimento Pedagógico do Conteúdo como sendo aquele que identifica os “diversos corpos de conhecimentos necessários para ensinar”, como uma espécie de combinação do conhecimento do conteúdo com o conhecimento pedagógico, que distingue a maneira como um especialista em conteúdo e um pedagogo compreendem a docência. Para tanto, Grossman (1990) se baseia em Shulman (1987) para sistematizar esses corpos de conhecimento, conforme se apresenta na figura abaixo, apresentada nos estudos de Pereira, Viana e Silva (2015):

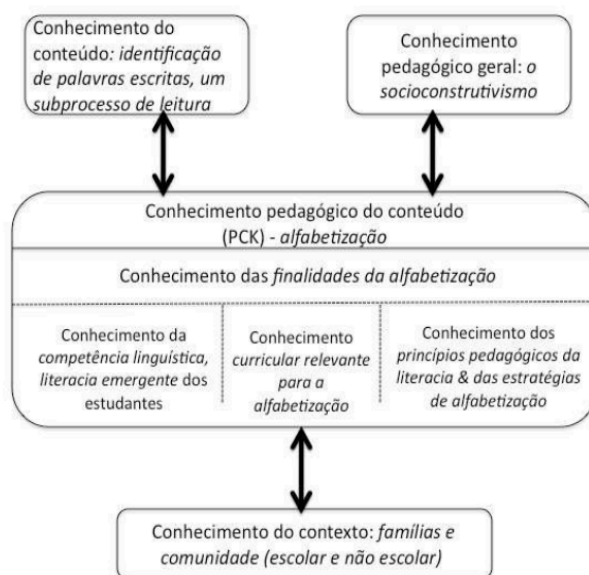
Figura 1 – Estruturação de conhecimento do professor, por Grossmann (1990)



Fonte: Pereira, Viana e Silva (2015, p. 239)

É importante ressaltar que, com isso, não intencionamos sobrepor esses conhecimentos e/ou fragmentá-los naquilo que compreendemos como desenvolvimento da atividade docente, mas consideramos como elemento fundante a compreensão dos processos de ensinoaprendizagem, levando em conta o papel que o educador-alfabetizador tem frente à complexa tarefa de alfabetizar. Ao pensarmos, pois, nessa base de conhecimento para a e no contexto da alfabetização, encontramos em Pereira, Viana e Silva (2015, p. 239), com base em Shulman (1986,1987), a proposição de uma espécie de “modelo de estruturação de conhecimento de base do professor-alfabetizador”, conforme aponta a figura abaixo:

Figura 2 – Estruturação de conhecimento-base do professor-alfabetizador



Fonte: Pereira, Viana e Silva (2015, p. 239)

Ao observarmos os modelos dispostos nas figuras 01 e 02, percebemos que Pereira, Viana e Silva (2015) adicionaram a significação dada a cada conhecimento, em seu modelo. A esses acréscimos, notamos menções aos elementos-chaves de cada conhecimento para o educador-alfabetizador: a) aos processos de leitura e de escrita como sendo elemento-chave; b) ao socioconstrutivismo como uma filiação epistemológica; c) às finalidades da alfabetização; d) à competência linguística e aos letramentos dos estudantes; e) às especificidades curriculares para a alfabetização; f) aos princípios pedagógicos dos letramentos e das estratégias de alfabetização; e g) aos contextos das famílias e das comunidades escolar e não escolar. A estes acréscimos, sobretudo no que

diz respeito aos processos de leitura e escrita, as autoras justificam que essa proposição se faz necessária, pois

A compreensão da pedagogia específica da alfabetização é dependente de um entendimento do processo de leitura (de linguagem verbal escrita). Sem esse entendimento, que tem origem tanto em abordagens de natureza cognitivista como sociocultural, pensar a pedagogia da alfabetização simplesmente não faz sentido (PEREIRA; VIANA; SILVA, 2015, p. 239).

Em se tratando dos letramentos e, aqui neste trabalho, dos letramentos docentes, notamos a filiação das autoras a uma perspectiva dialógica do processo de ensinoaprendizagem na alfabetização pautada em práticas sociais. Desse modo, podemos inferir que o reconhecimento de si e as (re)significações dadas ao seu fazer a partir dos conhecimentos que o educador-alfabetizador mobiliza (seja no desenvolvimento da docência ou em processos de formação) pode, oportunamente, (re)velar os traços constituintes da sua professoralidade.

Nessa perspectiva, retomamos as discussões propostas por Kleiman (2006), ao apresentar um estudo sobre os processos identitários na formação profissional, quando a autora busca nocionar também o importante papel que as instituições formadoras têm nas trajetórias profissionais e pessoais dos docentes. Com isso, elenca ainda dois “modos de representar” os professores que estão presentes nos cursos de formação, seja inicial ou continuada: o professor como mediador da aprendizagem e o professor como agente de letramento.

A partir dessa divisão, Kleiman (2006) problematiza os significados atribuídos à atuação do professor na condição de mediador. Segundo suas reflexões, a condição de mediador coloca o docente numa situação privilegiada, uma vez que este sujeito-docente está posicionado numa situação de intermediação entre os interessados (sujeitos aprendentes) e tem o papel central na construção do saber. A partir disso, inferimos que na condição de alfabetizador, o docente visto como mediador atua no ensino da escrita como prática autônoma em que “predominam as atividades que exigem a competência individual dos alunos” (KLEIMAN, 2006, p. 82).

A partir de tal ideia, Kleiman (2006) afirma que a noção do professor mediador adquiriu outros sentidos para além de onde este conceito se originou, na teoria vigotskiana. Seus sentidos, segundo a autora, passaram a não considerar, na mediação do

jogo das negociações entre dois interessados, o papel que eventos de letramento menos ritualizados (em contextos como em casa, na rua...) têm no processo de aprendizagem.

Em suas discussões, a autora evidencia ainda o segundo modo de representação do professor nos cursos de formação: o professor como agente de letramento, cuja proposição teórica é defendida pela autora como sendo não substituta, mas complementar à primeira. Na perspectiva de visualizar a figura do professor como um agente de letramento²⁹, Kleiman (2006) vai apontar que em uma situação de ensinoaprendizagem, “todos os participantes da interação são potencialmente mediadores” (p. 83). Com isso, trazemos a noção de que o professor é um agente de letramento, na medida em que compreendemos que o desenvolvimento da docência é permeado por práticas sociais mediatizadas pela linguagem e por práticas discursivas. Diante de tal posicionamento,

Se por prática social entendemos uma sequência de atividades recorrentes e com um objetivo comum, que dependem de tecnologias, de sistemas de conhecimento específicos e de capacidades para a ação – que permitem aplicar esses sistemas de conhecimento numa situação específica (ver Scribner e Cole, 1999, p. 236) –, então, uma das possíveis representações do professor, responsável pela inserção dos alunos nas práticas de letramento em contexto escolar, é a de agente de letramento (KLEIMAN, 2006, p. 84).

Por esta razão, trazemos essas definições ao perspectivarmos a professoralidade como uma forma de identificação em trânsito com esses modelos propostos pela autora, na medida em que os docentes-alfabetizadores exercem seu importante papel político permeado por práticas sociais, sobretudo no ensino da leitura e da escrita, além de oportunizarem também que os sujeitos em processo de alfabetização sejam inseridos em práticas de uso da escrita até então não conhecidas, por serem de grupos sociais diferentes aos quais eles pertencem (KLEIMAN, 2006).

Assim, é importante atentar ao fato de que mobilizar essa discussão sobre a professoralidade nos coloca diante do compromisso de estar disposto a ouvir e interpretar os discursos de docentes-alfabetizadores para compreender as dimensões sobre sua identidade profissional, suas motivações de inserção na docência (especialmente na docência no ciclo de alfabetização). Frente a isso, é possível compreender como articulam essa configuração identitária da professoralidade no trânsito entre o eu profissional e o ideal profissional, como tencionam Sales e Chamon (2011).

²⁹ Empreendemos esforços para trazer uma discussão mais aprofundada sobre o conceito de letramento e seus desdobramentos no capítulo 3 deste trabalho.

Logo, é possível notar como (re)significam socialmente a profissão, de modo a rever as tradições que fundam suas práticas e dizeres, na medida em que revelam a imagem de si (eu profissional) e os modelos que orientam o vir a ser docente (ideal profissional). Nesse sentido, no diálogo com as alfabetizadoras, percebemos que há um deslocamento do papel do ensinar, sobretudo quando afirmam:

[...] Outro dia, eu vi minha filha fazendo um origami pra meu neto. Mas eu não sei fazer. E como é que o professor ensina se não sabe? Mas aí eu me apeguei com os que sabem e eles me ajudaram ensinando aos outros (DANDARA, alfabetizadora do 3º ano, 2019. Roda de Conversa 2, 2019)

[...] Eu já trabalhei com dobraduras e eu não sabia muito e eles me ensinaram muito também. Fizemos barcos, chapéus, sapos, gatos.... (JOANINHA, alfabetizadora do 3º ano, 2019. Roda de Conversa 2, 2019).

Isto posto, é necessário problematizar que notamos, no depoimento destas alfabetizadoras, a instabilidade à qual Pereira (2013) se refere. Salientamos, contudo, que a relação de ensinoaprendizagem requer diálogo entre professor e estudante, sem considerar o papel fundante que o docente desempenha, como agente de letramentos e como condutor dos processos pedagógicos. Nesse sentido, não desconsideramos o fato de o professor aprender com o estudante, mas pontuamos a necessidade de o professor valer-se de saberes específicos da docência para a condução do seu agir formativo enquanto alfabetizador.

Vale salientar, desse modo, que a nossa discussão caminhou para revelar as marcas da professoralidade nos discursos das alfabetizadoras, a partir dos seus posicionamentos frente ao movimento de reflexão sobre a prática e sobre sua inserção sócio-histórica e cultural no universo da docência. Por esta razão, consideramos ser fundante abordar as relações entre a professoralidade e o letramento, especialmente ao dar posição central aos indícios de letramento docente e dos modos como lidam com as práticas sociais e as exigências da profissão no contexto do ciclo de alfabetização.

Para tanto, no capítulo que segue, trataremos de apresentar discussões sobre os letramentos, a partir dos Novos Estudos do Letramento³⁰, com vistas a situar a perspectiva plural que este conceito assume frente às demandas contemporâneas. Dessa maneira,

³⁰ Os Novos Estudos do Letramento (ou *New Literacies Studies*) é a denominação dada às pesquisas que focavam a perspectiva social do letramento, “como contraponto aos antigos estudos sobre *literacy*, ressignificando essa palavra com a finalidade tanto de impactar as abordagens teórico-metodológicas sobre o uso da escrita, quanto as políticas de alfabetização” (VIANA *et al*, 2016, p. 28-29). Estes novos estudos foram assim denominados por Gee (1991) como sendo elementos que promoveram a “virada social” dos estudos do letramento e compreendiam as pesquisas desenvolvidas no Brasil, Estados Unidos e em Londres nas décadas de 70 e 80 do século XX. Ampliamos tal discussão no capítulo que segue.

assumimos a pluralização dos letramentos como um deslocamento conceitual necessário e implicado, na medida em que problematizamos os letramentos docentes não no viés de particionar ou fragmentar seus estudos, mas na busca de teorizar sobre o vasto universo de saberes que estes sujeitos (re)produzem a partir da realização da sua atividade profissional.

3 O(S) LETRAMENTO(S) E AS PERSPECTIVAS CONSTITUINTES DA PROFESSORALIDADE NOS EVENTOS FORMATIVOS DO PACTO

[...] É sempre bom lembrar
Que um copo vazio
Está cheio de ar
Que o ar no copo ocupa o lugar do vinho
Que o vinho busca ocupar o lugar da dor
Que a dor ocupa metade da verdade
A verdadeira natureza interior[...]

Gil (1974)

Refletir sobre a formação e atuação de professoras-alfabetizadoras no (per)curso desta pesquisa nos faz compreender que se trata de sujeitos discursivos que não são um “copo vazio”. O “ar” que preenche o copo no lugar do “vinho” nos faz pensar nas condições subjetiva, política, histórico-social e cultural de docentes, constituídos por suas múltiplas identidades (dentre elas, a professoralidade), reveladas pelos papéis sociais que desempenham.

Os suspiros poéticos de Gilberto Gil evidenciados em epígrafe são provocações metafóricas que pretendemos apontar ao longo da escrita deste capítulo e vozeando a nossa pretensão em discutir sobre as práticas sociais (re)cobertas de significados que envolvem o ensinoaprendizagem no ciclo de alfabetização, com foco nos letramentos docentes oportunizados pela ação cotidiana na profissão, bem como nos processos de formação continuada.

Nesse sentido, é necessário pontuar que nossas reflexões sobre práticas sociais da linguagem emergiram a partir de duas categorias: a primeira delas é tomar a docência como uma prática social, permeada por múltiplos sentidos, relações de poder, gestos e saberes. Já a segunda é a nossa filiação ao conceito de letramento como prática social³¹, especialmente por entendermos que nossa pretensão está em compreender como as alfabetizadoras usam e o que fazem com os saberes da docência para configurarem suas práticas de letramento com crianças no ciclo de alfabetização.

³¹ Nos estudos de Street (2014), são apresentados dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. Para o autor, o letramento autônomo se centra no sujeito e nas capacidades cognitivas de uso da escrita, que podem ser medidas nos sujeitos, além de serem também as habilidades individuais de criação de soluções para problemas que envolvem a escrita. Por outro lado, há o letramento ideológico, em que o autor aponta como sendo práticas situadas que são “produtos da cultura, da história e dos discursos” (BUNZEN, 2014, p. 9). Street (2014) ainda reforça a necessidade de compreendermos que o letramento está em situações cotidianas concretas, cujas práticas letradas envolvem não somente a escrita, mas a oralidade, a leitura e outras práticas sociais em contextos espaço-temporais de cultura e sociedade.

Com isso, optamos pelo deslocamento do singular para o plural na escrita da palavra (letramento – *letramentos*) para nos referirmos aos letramentos múltiplos, apresentados pela historicização feita por Vianna *et al* (2016, p. 36), como sendo as inúmeras nuances e práticas que os estudos do letramento evidenciaram, cuja característica é apresentada pela autora como sendo uma “explosão conceitual”. Ao longo deste capítulo, abordaremos essa multiplicidade de conceitos a partir de três vertentes: dos eventos, das práticas de letramento e do letramento para o local de trabalho. Este último, por sua vez, é apresentado como sendo uma denominação genérica ao que aqui pretendemos discutir: os letramentos docentes.

Por esta razão, nossas discussões se voltam para as práticas sociais da docência na perspectiva dos letramentos críticos, ao passo em que apresentaremos os aparatos conceituais que embasam nossas discussões a partir de eventos e práticas de letramento. Com isso, abordaremos a perspectiva do letramento para o local de trabalho – que apresentamos enquanto letramentos docentes, sobretudo por caracterizarmos as aprendizagens e as construções dos/sobre os gêneros discursivos presentes no exercício da docência, com foco nos gêneros “sequência didática” e “memória pedagógica”.

Por fim, como já mencionamos, situamos tais perspectivas dentro das práticas de linguagem a partir da inserção de sujeitos da docência alfabetizadora em um programa de formação continuada – o Pacto-Bahia, pertencente à Política Estadual de Educação como *locus* de realização de letramentos docentes, a partir de suas diretrizes e concepções que orientam o fazer docente no ciclo de alfabetização, como estratégia para o alcance das metas estabelecidas para a alfabetização na Bahia, além de assegurar o cumprimento da legislação que prevê a formação continuada como um direito do professor.

3.1 LETRAMENTOS CRÍTICOS

Ao considerarmos o caráter plural das pesquisas sobre letramento(s), é possível compreender que as diferentes perspectivas atrelam este conceito a diferentes práticas sociais, sejam elas vinculadas ao local de trabalho, à cinematografia, dentre outros aspectos. Para tanto, tomamos a perspectiva dos letramentos críticos como elemento fundante desta pesquisa, sobretudo por estarem diretamente relacionados aos significados que diferentes sujeitos atribuem e constroem nas mais variadas situações sociais permeadas por práticas de linguagem.

Assim, a abordagem deste estudo sobre os letramentos críticos surge a partir da concepção de que estes são desdobramentos dos *New Literacy Studies (NLS)*. Este é um movimento de virada para abordagens teóricas e também metodológicas para o enfoque em práticas de linguagem envolvendo a leitura, a escrita e a oralidade como formas de realização da língua em contextos reais de produção comunicativa.

Nesse sentido, *News Literacy Studies* (Novos Estudos do Letramento) foi um movimento surgido no final da década de 80 e início da década de 90 do século XX, que visava apresentar propostas de reflexões sobre o letramento a fim de superar a tradição conceitual dicotômica que colocava a oralidade em oposição à escrita, além de considerar a divisão entre letrados e iletrados. A partir dos estudos de Street (2014), em que são considerados os modelos autônomo e ideológico de letramento, os NLS estariam centrados no segundo modelo, sobretudo por não tornar nenhum estudo como definitivo e reconhecer as múltiplas formas de realização de práticas permeadas pela linguagem – os multiletramentos.

Nesse sentido, a partir dos estudos de Street (2014), Pennycook (2001) e Monte Mór (2011), os letramentos críticos são abordados como um conjunto de conceitos que emergiram a partir das teorias críticas em Educação, em que foram (e ainda são) problematizadas as questões sociais para além de um projeto de emancipação³². A partir de tal perspectiva, os letramentos críticos são colocados por estes autores como sendo uma postura assumida diante de diferentes situações comunicativas que possibilitam a tomada de consciência em relação a apagamentos sociais e privilégios existentes. Com isso, tais estudos pretendem contribuir para a construção de sentidos em dimensões individual, coletiva e global (MONTE MÓR, 2011).

Sob a égide dos letramentos críticos, Street (2014) apresenta o conceito de flexibilidade, como sendo o exercício da reflexão crítica e dialógica sobre as interações que ocorrem a partir de práticas sociais. Nessa linha, Freire (2013) aborda a flexibilidade como um dispositivo de tomada de consciência para a mobilidade social. Para isso, o autor sugere que essa flexibilidade se configure como um dispositivo que favorece a confluência do uso da linguagem e das interações sociais que oportunizam os letramentos e a luta constante pela condição emancipatória de sujeitos.

³² Para compreendermos esse projeto emancipatório dos letramentos críticos, apresentamos a teoria freireana de emancipação, que projeta discussões ao colocar a posição de centralidade do sujeito enquanto um ser político, capaz de posicionar-se frente à sua relação com o mundo. Para Freire (1979, 1984, 2000), essa conscientização do sujeito para o despertar de sua condição no mundo também o coloca como um sujeito capaz de travar lutas sob o viés prático da transformação social.

Assim, Takaki (2012, p. 975) sugere que os conceitos de linguagem, identidade, conhecimento, cultura, poder, ensinoaprendizagem e realidade sejam “noções que se modificam e se apresentam ideologicamente porosas, motivo pelo qual estão sujeitas a constantes interpretações”.

Dessa forma, situamos os letramentos críticos como sendo a maneira como o sujeito constrói conhecimentos, levando em consideração a sua voz enquanto sujeito social, a sua criatividade, seus processos de autoria, rebeldia e identificação em concepções sobre sua condição de sujeito no mundo. Assim, consideramos, sobretudo, o fato de serem alfabetizadoras, autoras de suas práticas, cursistas do Pacto e sujeitos do discurso, conforme afirma Dandara:

Eu sou muito flexível... Eu pego o tradicional, depois abro mão para outro... eu vou e volto, vou e volto. No 3º ano mesmo, eu dou conteúdo. Vou voltando para as sílabas que eles têm mais dificuldade. Aí eu tenho que ir buscar os livros do Pacto, do PNAIC, do Pró-Letramento e aí é que eu vou lembrando de algumas experiências e vou fazendo a minha prática sem obedecer a um único padrão, mas sempre observando o que pode e o que dá certo (DANDARA, alfabetizadora do 3º ano, 2019. Roda de Conversa 4).

Notamos que Dandara já sinaliza uma miscelânea de práticas alfabetizadoras, considerando sua experiência na trajetória formativa. Nesse enunciado, há um reconhecimento de autoria permeada por elementos de diferentes perspectivas de formação. Nesse sentido, é também um traço constitutivo da professoralidade a sua condição inacabada e a autonomia com a qual considera propostas pedagógicas para inseri-las na docência. Desse modo, percebemos que a alfabetizadora reconhece-se como agente de letramento e concebe a docência de modo dialógico, de modo que mobiliza saberes da docência para a realização de suas escolhas pedagógicas.

Nossa opção por situar esta pesquisa nos letramentos críticos confere ao sujeito-professor a condição de um agente de letramento que, além do seu posicionamento social e criativo, oportuniza a realização de eventos e práticas de letramento a outros sujeitos que perpassam por sua vida, tanto no âmbito pessoal, quanto profissional.

3.2 AGENTES, EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO: O PROFESSOR COMO UM SUJEITO SOCIAL NA/PARA A DOCÊNCIA

A perspectiva ideológica de letramento e a concepção de letramento escolar apresentada por Street (2014) propõem discussões que trazem ao professor a condição de agente de letramento. Nesta esteira de raciocínio, Bunzen (2010, p. 101) conceitua o

letramento escolar enquanto “[...] um conjunto de práticas socioculturais histórica e socialmente variáveis, que possui uma forte relação com os processos de aprendizagem formal da leitura e da escrita”.

Nessa linha, Street (2014) se refere ao letramento escolar como sendo as diferentes formas de realização dos modelos de letramento na perspectiva da pedagogização do letramento, cujas práticas sociais são permeadas pela linguagem e, conseqüentemente, são práticas socioculturais coletivas e ativadas na esfera individual da comunicação humana, pelos sujeitos nelas imersos.

Ora, se considerarmos a escola como espaço de atuação do professor, entendemos que tais instituições apresentam relações dialógicas e recíprocas possibilitando múltiplas formas de letramento e (re)significação de saberes. Com isso, Buzen (2010, p. 103) esclarece que a escola se constitui como um lugar de “produção, utilização e recepção de determinados gêneros do discurso”, onde emergem as mais diversas formas de práticas discursivas socioprofissionais, favorecendo a criação de múltiplas cenas de letramento, atravessadas por sujeitos que exercem determinados e diferentes papéis sociais.

Nesse sentido, a escola está situada na esfera da criação ideológica (BUNZEN, 2010) e se configura como sendo um espaço em que circulam discursos orientados por diferentes posicionamentos políticos, culturais, históricos e sociais. Assim sendo, Bunzen (2010) afirma que a escola é composta por espaços de circulação e negociação de significações entre alunos em interlocução com professores e vice-versa.

Dessa forma, em consonância com este pensamento, Kleiman (2006; 2007) propõe vislumbrar a representação do professor como um “agente de letramento”. Dentre os modos de representação que discutimos no capítulo anterior, Kleiman (2007, p. 411) defende que “[...] a noção de agente de letramento está apoiada na premissa de que vir a ser um professor de alfabetização ou um agente envolve questões identitárias relacionadas à aquisição e ao uso da leitura e escritura”.

No entanto, as atividades de aprendizagem da leitura e da escrita não são restritas, segundo a autora, à aprendizagem da linguagem com um fim em si mesma. Por isso, a condição de agente de letramento requer “a mobilização de táticas, dos recursos, das estratégias, dos conhecimentos e da disponibilização das tecnologias realizadas por um agente de letramento” (KLEIMAN, 2006, p. 85). Essa condição roga que as atividades docentes sejam realizadas como ação social e não apenas com foco no que a referida autora vai chamar de razão escolar para aprender esta ou aquela prática de linguagem.

Corroborando ainda, vislumbrando uma ação docente na perspectiva de atuação de um agente de letramento, cuja atuação busca transformar a realidade dos sujeitos sociais imersos no contexto, que

O ensino visando a prática social caracteriza um tipo de atividade, cujo motivo está na própria realização da atividade, ao alcançar seus objetivos, e não a produção textual, objetivo da atividade escolar. [...]. Mesmo quando a atividade se inicia com o objetivo de se ensinar um gênero, que seria a matriz sociohistórica que permite o enquadramento do indivíduo na situação social (ver Matêncio, 2003), a atividade acaba desembocando no ensino do texto. Daí a importância de se focalizarem os aspectos do trabalho do professor, ligados à mobilização dos recursos da comunidade para a realização de uma atividade social, ou seja, aqueles que são próprios das atividades de um agente de letramento (KLEIMAN, 2006, p. 86-87).

Como um “agente humano” (KLEIMAN, 2007, p. 411), o professor apresenta um engajamento em situações autônomas, em que a responsabilização de suas ações é a ele atribuída, subvertendo a noção de “sujeito coagido” (p. 414). Desse modo, podemos perceber uma confluência com a noção bakhtiniana de “ato singular”, quando o autor afirma:

Cada um dos meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; é um dos atos de que se compõe a minha vida singular inteira como agir ininterrupto, porque a vida inteira na sua totalidade pode ser considerada como uma espécie de ato complexo: eu ajo com toda a minha vida, a cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir (BAKHTIN, 2017, p. 44).

Dada essa condição subjetiva do professor como responsável pela construção e (re)produção de eventos de letramento, Kleiman (2007) reforça o papel do professor como mobilizador de conhecimentos sobre os usos da linguagem, no intuito de auxiliar outros sujeitos a atribuírem sentidos à palavra. Nesse sentido, se pensarmos na condição de alfabetizadores, os professores atuantes no ciclo de alfabetização passam a exercer papel crucial nos eventos de letramento, uma vez que é nesta etapa de escolarização que o sujeito-aluno deve aprender formalmente a língua escrita, embora já se relacione socialmente com diversas formas de manifestação da linguagem antes mesmo de adentrar o espaço escolar.

Ainda na perspectiva de Kleiman (2007), a autora faz questão de enfatizar uma sutil diferença entre ser professor e estar na condição de agente de letramento. Para esta autora, ser professor corresponde à identidade profissional assumida pelo/para o espaço

de atuação docente. Já a condição de agente de letramento é conferida aos modos identitários de se relacionar com a escrita, a partir de suas práticas discursivas, em que o sujeito assume a posição de ator social, cujas ações são permeadas por aspectos políticos. A partir dessa construção identitária de agente de letramento que são criados os contextos para a mobilização de outros atores sociais.

Contudo, é necessário pontuar que essa diferenciação feita por Kleiman (2007) coloca-nos a refletir sobre a ocorrência de uma possível transição (de professor para agente de letramento). Se as identidades profissionais docentes são construídas de modo processual, pode haver conflitos, sobretudo se tomarmos por referência a noção de professoralidade alfabetizadora. Nesse sentido, a alfabetizadora Amarelinha assume:

Tem horas que eu tô um peixe fora d'água. Quando eu entrei no Pacto, achei que era muita coisa. É um programa rico, mas na verdade, não é a nossa realidade. Eu ainda penso que a gente teria que fazer individual, por escola, para o programa ser desenvolvido a partir de cada realidade, porque a realidade de Salvador não é a daqui. **E aí a gente pega e tá sempre copiando pra ver se acerta. Pra ver se acerta!** Aí você vem com a alfabetização, que, na verdade, você tinha que passar o aluno para o 2º ano já alfabetizado (AMARELINHA, alfabetizadora do 2º ano, 2019. Roda de Conversa 2, grifo nosso).

Quando a alfabetizadora assume a atitude de estar “sempre copiando pra ver se acerta”, essa consciência identitária da alfabetizadora coloca-a na condição de ser alguém que reproduz as ações vivenciadas no contexto da formação e do programa como um elemento a ser observado em sua ocorrência, para alcançar o objetivo ou não. Por outro lado, releva também a sua condição de inacabada e, por vezes, nega a autoria que lhe é peculiar, ainda que com práticas que evidenciem padrões situados.

Como profissionais do ensino/aprendizagem no ciclo de alfabetização e ao compreender que este processo é permeado por práticas sociais, a condição de ser político no contexto educativo faz com que, ainda que sejam reproduzidos modelos, os sujeitos da ação sejam potenciais autores e construtores de eventos de letramento.

Frente a isso, em se tratando dos contextos acima mencionados, trazemos à baila o enfoque dado por Heath (1982), na tentativa de conceituar eventos de letramento, por ocasião da realização de seus estudos etnográficos sobre práticas de letramento³³. Para esta autora, são eventos de letramento as “ocasiões em que a língua escrita é integrante da natureza das interações dos participantes e de suas estratégias e processos

³³ Para este conceito, apoiamos-nos em Street (2014), Kleiman e De Grande (2015) e Cerutti-Rizzatti, Mossman e Irigoite (2016), conforme apontaremos ao longo deste capítulo.

interpretativos” (HEATH, 1982, p. 319). Nesse sentido, também são eventos de letramento as situações concretas de uso da linguagem em contextos formativos (KLEIMAN; DE GRANDE, 2015). Com isso, os modos de interação aos quais Heath (1982) se refere correspondem às diferentes formas de realização da linguagem, a exemplo dos processos de ensinoaprendizagem mediados pela escrita (VIANNA *et al*, 2016).

No esteio dos eventos de letramento, apontamos o que postula Street (2011) acerca das contribuições de Heath (1982), principalmente pelo fato de aquele autor se referir a um conceito de grande relevância aos estudos do letramento. No entanto, Street (2011) afirma que a descrição desses eventos não dá conta da construção de uma teoria sobre as significações atribuídas e construídas sobre os usos da escrita. Frente a isso, o autor propõe a ampliação do conceito de eventos de letramento para sugerir que, a partir destes, surgem práticas de letramento.

Nessa linha, Street (2011) recomenda lançar olhares sobre os aspectos que evidenciam e elucidam padrões situados nos eventos, de modo que sejam observados os padrões que surgem a partir de um conjunto de eventos e não apenas em um evento de maneira isolada. Nessa perspectiva, Kleiman e De Grande (2015) trazem a ideia de que as práticas de letramento são práticas situadas que variam conforme as relações de poder, os participantes e instituições.

Vale ressaltar que Cerutti-Rizzatti, Mossman e Irigoite (2016) reelaboram um quadro conceitual para eventos e práticas de letramento, quando estes se diferenciam a partir da mediação da escrita no encontro do “eu” com o “outro” na esfera da atividade humana e nos atos de dizer presentes nos gêneros do discurso. Para elas, enquanto os eventos de letramento caracterizam o sujeito a partir da natureza de suas atividades com foco nas estratégias utilizadas em seus modos de dizer, as práticas de letramento são mobilizadas a partir das significações que são atribuídas aos projetos de dizer, suas experiências, vivências, situadas historicamente.

A partir desta noção conceitual, nosso foco, nesta pesquisa, dá-se nas práticas formativas de letramento do professor, materializados nos eventos oportunizados pela formação continuada no contexto de atuação de alfabetizadoras. Assim, nosso olhar se volta para as práticas formativas e os gêneros atualizados nos espaços em que os eventos ocorrem para contribuir para a ação docente, especialmente neste estudo, quando nosso interesse está direcionado aos indícios de letramentos das alfabetizadoras nos seus discursos sobre sua ação e nos planos de aula, nos aspectos da autoria, (re)produção,

construção de saberes, elaboração da rotina, criação de estratégias metodológicas e de avaliação, além das intenções didáticas a partir de cada escolha.

Com isso, discutiremos a seguir sobre um dos desdobramentos da pluralização do letramento: o letramento para o local de trabalho sob o enfoque dos letramentos docentes, abarcando os gêneros discursivos da docência, direcionados às sequências didáticas e às memórias pedagógicas. A partir destes dois gêneros, posicionamo-nos conceitualmente em duas perspectivas: a dos autores genebrinos (e seus desdobramentos nas pesquisas realizadas sobre sequências didáticas no Brasil) e a filiação teórica sobre memória pedagógica enquanto um gênero que oportuniza a realização de práticas de linguagem que refletem a/na prática docente alfabetizadora.

3.3 DO LETRAMENTO PARA O LOCAL DE TRABALHO AOS LETRAMENTOS DOCENTES: ASPECTOS HISTÓRICO-CONCEITUAIS E GÊNEROS DISCURSIVOS DA AÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

No movimento de reflexão teórica e na busca dos elementos para fundamentar as discussões postas, vimos a referência de diversas categorizações para marcar o caráter plural dos estudos do letramento. Diante disso, Kleiman (2008) caracteriza um dos desdobramentos dessa pluralização: o letramento para/no o local de trabalho. Segundo esta autora, tal denominação pertence a uma concepção multifacetada e multicultural das práticas de uso da escrita envolvendo a profissão docente.

Tomamos aqui o entendimento das escolhas preposicionais do letramento “para” e “no” local de trabalho, ao compreendermos as dimensões que orientam o nosso olhar sobre o fenômeno. Assertivamente, filiamo-nos a Kleiman (2008) ao afirmar que o letramento “para” local de trabalho são os saberes considerados essenciais para a ação profissional e que podem se desdobrar em práticas diversas. Nessa mesma linha, Vianna *et al* (2016, p. 38) propõem que tais saberes correspondem a “aspectos particulares da vida cultural, [por meio de] da identificação de práticas que podem ser nomeadas segundo esses aspectos”. Dessa forma, o local de trabalho passa a ser o contexto estruturado para diferentes aprendizagens e para os usos do letramento.

Em se tratando da outra categorização (o letramento “no” local de trabalho), entendemos que o processo de construção da professoralidade/identidade/aprendizagens da docência) não se dá exclusivamente no âmbito da formação, mas também na relação cotidiana a partir da convivência entre pares, com as condições de elaboração do

cotidiano. Isto significa dizer que a docência, nas suas diferentes formas de realização, também possibilita a reestruturação de saberes, a identificação de necessidades e a reconstrução de práticas profissionais e discursivas.

Nesse sentido, retomamos o pensamento de Kleiman (2008) quando reforça ainda que é no local de trabalho que o professor também é colocado na condição de aprendiz, uma vez que o aprender pressupõe colocá-lo frente ao seu reconhecimento enquanto um ser inacabado, assim como são inacabadas as diferentes práticas sociais. Para tanto, Vianna *et al* (2016, p. 44) reportam-nos ao fato de que

A noção de *letramento para o local de trabalho* emerge no seio de críticas que questionavam as concepções implícitas em avaliações feitas sobre professores, em geral descontextualizadas em suas práticas laborais. Kleiman (2001) reflete sobre a formação de professores, projetando um perfil de formação que parta da perspectiva do *letramento para o local de trabalho*, no qual seriam as práticas e exigências de letramento no local de trabalho as que orientariam as atividades de formação do professor (*Grifos das autoras*).

Nesse veio de raciocínio, buscamos a mesma inspiração em Kleiman (2001) para afirmar que pensar nas práticas e exigências necessárias que orientam as atividades do professor oportunizam gerar reflexões sobre a formação docente. Com isso, a autora projeta ainda que levar o professor refletir sobre os processos formativos assegurariam um movimento de práxis, necessário e consubstancial para transformar seu contexto social de atuação.

Nesse veio de raciocínio, trazemos o que evidencia a alfabetizadora Estrelinha, ao se referir ao desenvolvimento da docência na alfabetização e no contato com as exigências para o local de trabalho:

No dia a dia, por exemplo, a gente dá adição. Vamos dar a noção de adição, contas, probleminhas e vai observando aquela criança que, naquele dia, participou, que deu as respostas, a gente já vai anotando alguma coisa no **diário** da gente, pra depois fazer o **parecer descritivo**, pra orientar o trabalho do alfabetizador do ano seguinte (ESTRELINHA, alfabetizadora do 1º ano, 2019. Roda de Conversa 2, grifos nossos).

Aqui, a alfabetizadora deixa escapar situações em que a escrita para o local de trabalho tem uma importante função no contexto das práticas alfabetizadoras. Ao mencionar o diário e o parecer descritivo, a referida professora demonstra conhecer a função social que cada um destes gêneros tem no desenvolvimento da docência e ao longo do processo educativo da criança. Isso revela indícios de seus letramentos docentes, das etapas de produção de determinados gêneros (a exemplo de primeiro registrar no diário

para depois elaborar o parecer), bem como das especificidades e relação de complementaridade entre os gêneros.

Ao sinalizar o que é abordado em sala de aula, Estrelinha indicia que, além do conhecimento do conteúdo, há também a reverberação de conhecimentos pedagógicos gerais (SHULMAN, 2014) quando sinaliza a perspectiva dialógica da alfabetização e a forma como conduz a construção do planejamento de práticas curriculares na alfabetização.

Nessa linha, ao sairmos do âmbito geral do letramento para/no o local de trabalho, apontamos as especificidades das múltiplas condições e contextos de realização de outras formas de letramento: os letramentos docentes. Desse modo, as discussões que problematizam os letramentos docentes tiveram destaque por meio dos estudos de diversos grupos de pesquisa e centram-se no final da década de 80 e início da década de 90 do século XX. No Brasil, o grupo de pesquisa Letramento do Professor, constituído em 1991, no âmbito da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, trouxe significativas contribuições por enfatizar a formação do professor inseridos em contextos de alfabetização, no intuito de construir processos autônomos em relação à sua ação pedagógica para contribuir para a aprendizagem do aluno.

Dessa maneira, pensamos ser pertinente explicitar que o conceito de letramentos docentes ao qual nos filiamos

diz respeito às práticas de leitura e escrita necessárias e pertinentes ao local de trabalho – a escola –, isto é, práticas sociais de uso da escrita que os professores precisam conhecer para que possam se configurar em agentes de letramento (VIANNA *et al*, 2016, p. 49).

Por tais práticas necessárias, os letramentos docentes correspondem, em especial, a uma dada condição autônoma desse profissional, que possibilita a autorização desse sujeito para agir no seu contexto de atuação. Nesse sentido, Kleiman e Martins (2007, p. 274) afirmam que essa postura autônoma do professor o coloca numa condição de “agente de letramento”.

A escolha dessa caracterização do professor enquanto agente de letramento abordada por Kleiman (2006, p. 410) é um posicionamento da autora frente a duas possibilidades de identidade profissional, que não estaria vinculada às agências de letramento (sejam escolas ou movimentos sociais), embora não desconsidere que o papel dessas agências é sobremaneira importante para o (des)empoderamento dos sujeitos na

trajetória acadêmico-escolar. Ao pontuar sobre esse desempoderamento, ou desautoração, a autora assevera que as instituições de formação acadêmica e profissional fazem esse movimento quando propõem modelos como via única para o desenvolvimento das atividades docentes.

Dessa forma, ser agente de letramento numa condição do “vir a ser professor” (KLEIMAN, 2007, p. 411) apoia-se num engajamento identitário, sobretudo no que a escrita, a oralidade e a leitura representam para esse sujeito. Para tanto, a alfabetizadora Amarelinha versa:

Você vê que tem muito conteúdo nos livros, porque ele vem com uma sequência e na mesma sequência, ele já vem trabalhando ordem crescente, decrescente. Você vê que o livro faz um apanhado como se o aluno já soubesse daquilo tudo. E outra coisa que eu coloquei na minha mente: a gente também tem que parar de focar muito em conteúdo, porque o interesse do aluno é pra ele aprender a ler e escrever. Porque a gente leva um monte de informação (datas comemorativas, corpo humano...) e quando vai ver lá na frente, se ele não aprender a ler e escrever, ele vai ficar ali parado, com a gente ensinando um monte de coisa sem sentido (AMARELINHA, alfabetizadora do 2º ano, 2019).

Em face do exposto, notamos a valoração dada à leitura e à escrita como conhecimentos essenciais para o aluno e, conseqüentemente, a alfabetizadora situa como sendo o grande foco do professor e objetivo da etapa da alfabetização. Dessa forma, percebemos que a alfabetizadora coloca os conteúdos como “informações”, importantes para a formação do indivíduo, mas que, sem dispor das habilidades de ler e escrever, tais informações são secundárias e não significativas. Assim, é possível inferir que, para essa alfabetizadora, a leitura e a escrita são os meios pelos quais os alunos constroem seus conhecimentos. Esta é, por sua vez, uma posição identitária frente à docência na alfabetização.

No entanto, para chegarmos nessa condição de pensar sobre a identidade do alfabetizador em seu processo de formação, é necessário refletir sobre as motivações que fizeram emergir o letramento docente como campo de estudo. Nessa linha, Bronckart (2006, p. 203) aponta para uma necessidade de compreender o trabalho do professor, sobretudo pela sua opacidade quando comparado ao exercício de outras profissões. Por tal característica, esse mesmo autor problematiza o trabalho do professor ao evidenciar o

entrecruzamento da didática com o campo da ergonomia³⁴, uma vez que coube à didática a aplicação de saberes científicos e novas teorias na educação.

Assim, foi pelo insucesso dos procedimentos aplicacionistas que houve uma necessidade de deslocamento da didática para também se interessar pelo que os professores fazem na aula. Desse modo, é o que Bronckart (2006, p. 207) vai chamar de “realidade do trabalho educacional”. Isso não significa dizer que a aprendizagem do aluno passou a ter lugar secundário, mas que a atividade docente caracterizada, enquanto um trabalho, também

[...] requer capacidades e conhecimentos necessários para que os professores possam ser bem sucedidos naquilo que é a especificidade de seu ofício: a gestão de uma situação de aula e seu percurso, em função das expectativas e dos objetivos predefinidos pela instituição escolar e das características e das reações efetivas dos alunos (BRONCKART, 2006, p. 207).

Diante do que Bronckart (2006) coloca, Francescon, Cristóvão e Tognato (2018) abordam que é imperativo articular os saberes necessários ao professor, de modo que a formação docente seja direcionada aos saberes a ensinar e aos saberes para ensinar. Embora estes autores tratem os saberes numa proposição bipartite, estes reforçam sobre a consciência que os professores precisam ter acerca dos objetos do conhecimento e da dimensão didático-pedagógica do direcionamento do seu trabalho. Para tanto, Francescon, Cristóvão e Tognato (2018) ressaltam que os saberes docentes se transformam na medida em que são construídas as capacidades docentes. Por tais capacidades, as autoras afirmam, com base em Stutz (2012, p. 79), como sendo uma espécie de “[...] base sólida para que o professor se aproprie de capacidades de diversos saberes do *métier* do professor”.

Por conseguinte, estes saberes aos quais Stutz (2012) se refere são discutidos por Francescon, Cristóvão e Tognato (2018), a partir do referencial às publicações dos teóricos genebrinos, dentre eles, Hofstetter e Schuneuwly (2009) e Tognato e Dolz (2016). Desse modo, são colocados os saberes a ensinar, voltados aos objetos de ensino e às disciplinas escolares, ao passo que os saberes para ensinar, como sendo aqueles

³⁴ Baseado na ergonomia francesa, Bronckart (2006, p. 208) se apoia nesse conceito para estabelecer uma distinção entre o trabalho prescrito, como sendo aquele que representa o que é predefinido para a sua realização, e o trabalho real, que se refere ao agir efetivo em uma situação concreta.

referentes às metodologias de ensino, ou seja, que são objetos de trabalho do professor, inerentes à sua ação diária no desenvolvimento da docência.

Nesta esteira, Stutz (2012, p. 82) enfatiza que os “saberes a ensinar” se alteram e passam por processos de modificação que possibilitam a sua transformação em “saberes ensináveis”. Aqui, direcionamos o nosso olhar para os “saberes para ensinar”, definidos pela autora enquanto os objetos de ensino ou de formação, que envolvem a aprendizagem acerca dos instrumentos de trabalho do professor e confluem com aqueles fundamentados em Shulman (2014) e Pereira, Viana e Silva (2015), que abordamos no capítulo 2.

Desse modo, consideramos, na perspectiva de Rockwell (2012), que o ensino e, por consequência, o trabalho do professor. Nessa linha, ao apresentar uma variedade de padrões, a referida autora nomeia de diversidade cultural do ensino. A essa variedade de padrões, a autora revela também a existência destes nas interações em sala de aula e cita os modelos cristalizados em que o professor pergunta e o aluno responde. Com isso, Rockwell (2012) possibilita compreender o conceito de gêneros de ensino, ao direcionar para as múltiplas formas de interação em sala de aula e as características que estes gêneros assumem em determinados grupos sociais.

Para esta autora,

O conceito de gênero usado atualmente vai muito além das referências às formas literárias escritas e até então associadas ao termo, para enriquecer o estudo dos recursos comunicativos orais e não literários. Enquanto os gêneros escritos são relativamente fáceis de serem identificados, os gêneros fundados na oralidade são de difícil delimitação (ROCKWELL, 2012, p. 490).

Nesse sentido, é importante destacar a relevância que Rockwell (2012) traz aos gêneros orais juntamente com os gêneros escritos, de modo a não estabelecer uma relação de sobreposição entre eles. No entanto, ressaltamos o fato de a autora posicionar os gêneros orais na condição de imprecisos e permeáveis, confluindo com a noção bakhtiniana de gênero, ao assumir que estes são “tipos *relativamente* estáveis” (BAKHTIN, 1997, p. 280, grifo nosso).

Na perspectiva deste autor,

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Dessa maneira, compreendemos o ensino como uma esfera da atividade humana³⁵. Nele, estes gêneros são ampliados na medida em que emergem características advindas do uso cotidiano da linguagem neste contexto, emanadas pelas demandas da formação continuada, das políticas vigentes, dos estudos teóricos, das interações em sala de aula e da própria prática docente, uma vez que o sujeito da docência é autor de estratégias para a aprendizagem e agente de letramento nos eventos e práticas possibilitados pela escola, em paralelo com os saberes que advém do contexto de inserção de seus educandos.

Em suas práticas sociais permeadas pela linguagem, é importante destacar o papel que os gêneros discursivos, presentes no desenvolvimento da docência, têm na relação com os letramentos e, conseqüentemente, com as práticas sociais de uso da linguagem na escola e na sala de aula. Para isso, Rockwell (2012) enfatiza que os gêneros da docência se constituem na interação entre os sujeitos, a partir de caracterizações contextuais, de onde emanam as necessidades convencionais e a criação de dispositivos de registro, análise e controle, de modo que cada professor tem seu modo de incorporar e usar tais gêneros.

Segundo a mesma autora, além dessas formas particulares de incorporar e usar tais gêneros, é interessante observar também como os professores nomeiam os gêneros, uma vez que “nas práticas de sala de aula, gêneros específicos são usados para representar certos conteúdos, para sistematizar o conhecimento escolar e expressar experiências” (ROCKWELL, 2012, p. 493). Em consequência disso, buscamos compreender a maneira como as alfabetizadoras adotam e utilizam os gêneros da docência na sua prática escolar, a observar também os significados que atribuem e porque atribuem tal importância de um gênero em detrimento de outro no contexto escolar da alfabetização.

Para exemplificar a multiplicidade de gêneros da docência, trazemos à baila o que afirmou a professora Joaquina, no momento da segunda roda de conversa, quando dialogávamos sobre os textos, instrumentos e gêneros comuns no desenvolvimento da docência no ciclo de alfabetização:

Planos de aula, a aula, as tarefas, as avaliações, os diários de classe... Preenchemos o conteúdo do dia, a frequência do aluno. Ah! Tem também o diagnóstico que a gente preenche por semestre. E tem a avaliação qualitativa, que é por unidade. É a avaliação do desenvolvimento da criança que é baseada nos direitos de aprendizagem (JOANINHA, alfabetizadora do 3º ano, 2019. Roda de Conversa 2).

³⁵ Rockwell (2012, p. 493).

Nesse sentido, alguns dos gêneros mencionados são textos que servem de instrumentos avaliativos da condição de aprendizagem do aluno, como também servem de orientadores do processo de ensino nos anos seguintes, como é o caso da avaliação qualitativa, mencionada pela alfabetizadora como sendo periódica. No caso deste gênero específico, as alfabetizadoras fazem registros no diário de classe, nas folhas correspondentes a cada aluno. Tais registros, dessa maneira, orientam a construção do parecer descritivo, outro gênero da docência alfabetizadora em que o aluno é avaliado a partir de reflexões sobre as atividades e demais instrumentos avaliativos utilizados pelo professor.

Conforme sinaliza Rockwell (2012, p. 510), “os gêneros de ensino oferecem pistas sobre a sistematização do conhecimento escolar e a sua tradução em currículos vivos e, também, sobre o jogo entre tradição e inovação no ensino”. Complementa ainda que

A identificação dos gêneros do ensino em salas de aula contemporâneas causa problemas para a pesquisa. Os gêneros nunca emergem em uma forma pura, eles vão sendo constantemente modificados dentro da co-construção da ação e do significado em curso na sala de aula. Nesse processo, porém, os diversos gêneros geralmente preservam certas características que lhes permitem ser reconhecidos pelos participantes (ROCKWELL, 2012, p. 494).

Ante o exposto, cabe salientar que este estudo se volta para o uso de dois gêneros da docência específicos da ação alfabetizadora: a sequência didática e a memória pedagógica, que são abordados nas pautas formativas e nos planos de formação de programas pertencentes a políticas educacionais vigentes no contexto da “alfabetização com o letramento”³⁶ e que permeiam o fazer do professor desde o início desta última década nos programas de formação continuada.

3.3.1 Sequência Didática: estratégias de formação e de reflexão sobre o ensino

Como bem enfatiza Rockwell (2012, p. 494), intuímos que não é apenas “assumir que eles [os gêneros] estão presentes ou são relevantes”, mas “buscar evidências de

³⁶ Em Nascimento e Souza (2019), trazemos a discussão específica sobre a concepção de alfabetização do programa Pacto-Bahia, reveladas na Proposta Didática para Alfabetizar Letrando – PDAL, em que os professores são orientados a utilizarem a proposta a partir de uma rotina pedagógica de alfabetização com letramento, no sentido de mostrar que são processos que oportunizam aprendizagens de inserção da criança no universo da leitura e da escrita, sem perder de vista que estes saberes são inseridos em práticas sociais de uso cotidiano da linguagem.

codificação ou de adoção de certos gêneros” no contexto de ensino do espaço escolar pesquisado, considerando que se trata de uma escola atuante no contexto da alfabetização de crianças e de alfabetizadoras que apresentam trajetórias profissionais e formativas ora distintas, ora confluentes.

Desse modo, Francescon, Cristóvão e Tognato (2018) propõem uma análise de práticas de (trans)formação de professores com o objetivo de discutir acerca de como os instrumentos utilizados nesses eventos contribuem para o desenvolvimento das atividades profissionais. Dentre os instrumentos apontados, estes autores reconhecem a Sequência Didática enquanto um dispositivo que auxilia o professor a refletir sobre o ensino e também como este gênero pode contribuir para a aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, a sequência didática (SD) é um destes dispositivos que possibilita enxergar, conforme salientam os autores, os limites e os aspectos mais relevantes da inserção deste gênero na formação de professores, sobretudo no que se refere aos saberes necessários à atuação docente e intervenções no que concerne à aprendizagem dos sujeitos-alunos.

Como um gênero do ensino, Francescon, Cristóvão e Tognato (2018, p. 22) definem que

A sequência didática é um dispositivo para o ensino de expressão oral e escrita, com base em gêneros de textos, organizada sistematicamente em atividades escolares, que contribuem para o desenvolvimento de capacidades necessárias a fim de que o aluno consiga realizar sua produção oral e escrita [...], em situações de comunicação diversas.

Em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), as sequências didáticas são definidas como dispositivos cuja finalidade está em auxiliar o aluno a escrever/falar melhor em uma dada situação contextual de comunicação, assim como contribui para que o aluno domine melhor um gênero de texto. Ao trazermos os gêneros textuais ao cerne, reportamo-nos a Barton e Hamilton (2004, p. 114) quando estes autores afirmam que os “[...] textos são uma parte crucial dos eventos de letramento, de tal forma que o estudo do letramento é, em parte um estudo dos textos, da maneira como foram produzidos e foram usados”.

Notamos a centralidade que estes autores dão aos textos como formas de materialização da linguagem, como atividades promotoras do letramento nas atividades escolares. Frente a isso, Schneuwly e Dolz (2004, p. 51) afirmam que o trabalho com os gêneros textuais é fundamental para que sejam desenvolvidas as práticas de linguagem,

pois “o trabalho escolar, no domínio da produção da linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não”.

Em se tratando do contexto baiano, o Pacto com Municípios pela Alfabetização um programa que pertence à Política Estadual Baiana do Educar para Transformar, com o objetivo de assegurar a aprendizagem de crianças e a alfabetização até os 8 anos de idade, orientava os seus multiplicadores municipais a desenvolverem, junto aos educadores-alfabetizadores de suas redes, o seu trabalho didático-pedagógico a partir de sequências didáticas e de uma rotina pedagógica³⁷.

Para tanto, tendo como aporte teórico os estudos dos autores genebrinos, a organização do ensino a partir de sequências didáticas apresentam diversas finalidades, dentre elas a de desenvolver uma espécie de “projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação” (SCHNEWLY; DOLZ, 2004, p. 51). Em Bronckart (2010), percebemos que há uma abordagem do trabalho das SD associadas aos objetivos de ensino relacionados a quatro categorias, cuja sistematização é feita em Francescon, Cristóvão e Tognato (2018, p. 23), a saber:

a) à atividade de linguagem, em que se busca desenvolver capacidades para analisar a situação de comunicação, reconhecendo o gênero textual apropriado para a situação e produzir um texto a partir desse reconhecimento; b) ao conteúdo temático, com o propósito de pesquisar conhecimentos relevantes de acordo com a situação e organizá-los com base no gênero escolhido; c) aos tipos de discurso escolhidos para compor o texto e que, portanto, condicionam sua estrutura global; e d) ao domínio de mecanismos de textualização, os quais são responsáveis pela coerência temática e interativa do texto.

Ainda sob estas lentes, Schneuwly e Dolz (2004) definem objetivos do uso de sequências didáticas, sendo que o primeiro deles, para estes autores, é o de dar condições instrumentais aos alunos para que estes descubram, de maneira coletiva e colaborativa, sobre as situações sociais de comunicação a partir do uso efetivo de unidades linguísticas. No entanto, para o trabalho do professor, estes autores elucidam que o desenvolvimento de atividades a partir de gêneros textuais depende dos saberes que estes professores têm acerca das dimensões ensináveis de um determinado gênero. A partir disso, seria possível pensar na elaboração de tais sequências.

³⁷ No item 3.4 deste trabalho, pontuamos as caracterizações do Pacto Bahia nos aspectos didático-pedagógicos, sua proposta de trabalho que orientava o saber-fazer dos professores e os recursos didáticos que possibilitavam promover a aprendizagem dos professores a partir da sua concepção de alfabetização e letramento.

Desse modo, Bueno e Kleiman (2017) complementam que é também objetivo das SD “ampliar as capacidades de linguagem dos alunos”, por meio de atividades que possibilitem mobilizar quatro elementos: “o contexto de produção dos textos, o conteúdo temático, a organização textual e os recursos linguísticos empregados” (BUENO; KLEIMAN, 2017, p. 31). Em outras palavras, Francescon, Cristóvão e Tognato (2018, p. 23) vão definir que a estrutura básica da SD é composta por quatro componentes, a começar pela apresentação da situação, a produção inicial, os módulos e a produção final.

Ao direcionarmos as nossas discussões com foco nas SD como um gênero do ensino, perspectivamos, a partir de Francescon, Cristóvão e Tognato (2018), observar que é também objetivo das SD proporcionar as condições aos docentes para melhor trabalhar a articulação entre leitura e escrita. A partir desta acepção, Bueno e Kleiman (2017) reforçam ainda que, no desenvolvimento da docência,

As atividades de leitura e todo trabalho realizado visam a contribuir para que sejam feitas as avaliações formativas e inclusivas, já que [as SD] têm como objetivo oferecer ao professor meios de interferir para que o trabalho com os gêneros propicie ao aluno saber agir com aquele gênero e reagir a ele também (BUENO; KLEIMAN, 2017, p. 34).

Nesse contexto, pode-se inferir também que as sequências didáticas, como gêneros do ensino, podem objetivar também ao diagnóstico, ao conhecimento das dificuldades ocorridas na transposição didática, além de oportunizar aos docentes a reflexão sobre a revisão e o aprimoramento do trabalho desenvolvido, conforme salientam as autoras supracitadas.

No processo investigativo das rodas de conversa, as alfabetizadoras revelaram (re)conhecer a SD e seus usos no contexto da coência e identificam-na como sendo um conjunto de atividades em sequência, nas quais um determinado saber é trabalhado para assegurar a aprendizagem do aluno. As alfabetizadoras Estrelinha e Amarelinha, ao abordarem sobre a SD, expõem:

[...] Eu tô fazendo uma sequência de... voltada também para o Pacto. Que eu peguei as cantigas de roda, aí eu tô trabalhando a sequência. Aí hoje mesmo, de manhã, eu fui pra o pátio com eles [os alunos], brinquei com eles de roda. Mas todo um trabalho já vem sendo feito dentro desse tema (ESTRELINHA, alfabetizadora do 1º ano, 2019. Roda de Conversa 2)

[...] O livro de artes, né? *Tá* trabalhando bem essas sequências. Cantigas de roda, brincadeiras... É mais primeiro e segundo ano, mas já faz um tempo que os livros

didáticos já vêm assim. [...] Os livros do Pacto, por exemplo, são ótimos. Você vê que tem muito conteúdo nos livros, porque ele vem com uma sequência **e na mesma sequência, ele já vem trabalhando ordem crescente, decrescente**. Você vê que o livro faz um apanhado como se o aluno já soubesse daquilo tudo (AMARELINHA, alfabetizadora do 2º ano, 2019. Roda de Conversa 2).

Em seus depoimentos, notamos uma abordagem da SD representada por meio da ideia de “ensino em sequência”. A estruturação de atividades pedagógicas de modo sequenciado (que é visto na proposta do Pacto-Bahia e apresentado ao longo das vivências na formação) e que é exposto nos depoimentos acima, não necessariamente se enquadra no conceito genebrino de SD, embora seja o caminho para construí-la.

Embora abordem a organização sequencial e sistemática tanto na prática (depoimento de Estrelinha), quanto no livro didático (depoimento de Amarelinha), não tornam evidente a finalidade da ação pedagógica para o desenvolvimento de capacidades de linguagem, do domínio de gêneros para o trabalho com a oralidade e escrita em contextos reais de comunicação verbal. No entanto, no capítulo 4, fazemos uma apresentação de seus letramentos por meio das SD criadas pelas alfabetizadoras, a partir do reconhecimento deste gênero no contexto da alfabetização.

Nestas enunciações, mencionam os livros didáticos sempre em posição crítica, afirmando estarem estes dispositivos distantes da realidade dos seus alunos. Notamos, com isso, que essa centralidade dada à aprendizagem do aluno como algo alcançável é reverberado na voz da alfabetizadora Amarelinha, como em outras já pontuadas neste estudo, como sendo necessário o domínio de um saber pedagógico do conteúdo para modificá-lo, atribuir sentido e contextualizá-lo nas práticas alfabetizadoras.

Sob a perspectiva dos autores que fundamentam nossas discussões, notamos uma ênfase dada à identificação de uma estreita relação entre a teorização sobre sequências didáticas e os estudos do letramento na perspectiva dos letramentos múltiplos. Com isso, as SD se caracterizam dentro desta vertente na medida em que situam as capacidades e práticas de linguagem ao uso social deste gênero de ensino no contexto da docência, de modo a orientar o agir docente na realização de práticas escolares do trabalho com a leitura, escrita e oralidade, de modo articulado.

Desse modo, Bueno e Kleiman (2017) dão centralidade à alfabetização que, na perspectiva do letramento, assume a tarefa de ensinar um repertório de textos e atividades vislumbrando mediatizar situações concretas de uso da linguagem, como um movimento

de ação e reação aos textos que permeiam o contexto educativo como objetos de ensino e que são usados na vida para além da escola.

3.3.2 Memória Pedagógica: uma abordagem do gênero no contexto da formação do Pacto

No caso específico desta pesquisa, buscamos também situar um outro gênero que não apresentamos como um gênero de ensino, mas como um gênero discursivo presente nas interações do/no contexto da formação. Para tanto, reportamo-nos aos escritos de Dourado (2015), Souza e Dourado (2014) e Miranda (2016), quando evidenciam o potencial investigativo e formativo que a memória pedagógica apresenta, em virtude das múltiplas nuances que revelam e desvelam a subjetividade de quem a produz.

Antes mesmo de situá-lo enquanto um “valioso *corpus*” (DOURADO, 2015), perspectivamos mostrar que, em se tratando de uma narrativa autobiográfica³⁸, a memória (ou memorial de formação, como Dourado (2015) e Câmara e Passegi (2013) abordam) se constitui conceitualmente por uma história repleta de nuances e desdobramentos. Conforme discutem Câmara e Passegi (2013), a memória, enquanto um gênero autobiográfico, apresentou características diferentes com o passar das décadas.

Utilizado de diversas maneiras no meio acadêmico, tais narrativas já foram empregadas como dispositivo de ingresso e avaliação docente, com características próprias do *Curriculum Vitae* e como *locus* de constituição da subjetividade, também se configurando como dispositivo de pesquisa autobiográfica. Ressaltamos, contudo, que a memória pedagógica, no contexto deste trabalho, não foi vislumbrada a partir de traços (auto)biográficos, e sim sob a perspectiva da reflexão-ação oportunizada pela formação e por sua inserção no contexto da docência alfabetizadora.

Para tanto, referenciamos Dourado (2015, p. 38) ao pontuar que, nas décadas de 1930 e 1940, o fato de as memórias serem utilizadas para ingresso e avaliação docente, houve “pouco espaço para relatar aspectos da vida pessoal dos sujeitos”. Ainda neste período e estendendo-se entre as décadas de 1950 e 1970, houve também uma valorização do percurso acadêmico profissional. No entanto, é válido sinalizar que

³⁸ Nos estudos de Nóvoa (1995), notamos o destaque que o autor faz ao se referir ao interesse que as pesquisas e publicações demonstraram em relação trajetória formativa profissional dos professores, sobretudo no final dos anos 80 do século XX. Ressaltamos aqui sobre a centralidade dada às produções discursivas para evidenciarem estes e outros elementos, que foram fundantes para a construção de conceitos como a Professoralidade e os Letramentos Docentes, que estão em evidência, como vemos manifestado o nosso interesse e as recentes publicações sobre tal temática.

[...] essa transformação do gênero memória sinaliza o apagamento do sujeito diante das estruturas sociais com as quais deveria dialogar. Esse apagamento da subjetividade do autor dos memoriais é rico em desdobramentos porque sinaliza pistas importantes de pesquisa histórica sobre a relação desse tipo de escrita com o contexto político-social e a repressão imposta pelo regime militar, para se sondar o silenciamento dos intelectuais nessas escritas, enquanto uma das expressões da vida na academia (CÂMARA; PASSEGGI, 2013, p. 39)

Segundo Dourado (2015), esse apagamento do sujeito evidenciado por Câmara e Passegi (2013) oportuniza evidenciar o contexto de produção e recepção destas memórias e em que condições eram analisadas. Ainda segundo estas autoras, somente na década de 1980 que houve a reintrodução da memória como pesquisa autobiográfica, com destaque à produção de Magda Soares, escrito em 1981, no contexto de sua progressão funcional. Segundo Câmara e Passegi (2013), essa reintrodução da memória faz também surgir o enfoque dado ao autor no que se refere à sua subjetividade/singularidade.

Ora, se o texto de Magda Soares é considerado um marco para consolidar o memorial acadêmico como um gênero, isso passa a influenciar sobremaneira a maneira como o memorial de formação se consolida. Diante disso, ressalta Dourado (2015) que essa diversificação da memória enquanto um gênero é que oportunizou o surgimento do memorial de formação como outra vertente do memorial acadêmico.

Dessa forma, o memorial de formação, como uma narrativa autobiográfica, se configura como um gênero fértil para pensarmos a docência, uma vez que ele permite o entendimento dos percursos pessoal e profissional, descortinando assim as escolhas feitas e as implicações dessas escolhas no docente que sou (DOURADO, 2015, p. 36)

De modo confluyente, Câmara e Passegi (2013) elaboram reflexões consistentes ao caracterizarem o memorial de formação como um gênero, abordando as nuances no que compete ao tipo de escrita, os autores, a situação e o objeto da escrita. Conforme evidenciam as autoras, o memorial de formação apresenta uma escrita acadêmica, normalmente realizada a partir de uma ordem institucional.

Por isso, trata-se de um dispositivo escrito por profissionais em formação e é utilizado como um dispositivo de formação e avaliação. Além disso, as autoras sinalizam que se trata de uma produção acompanhada e sua defesa é opcional, ao passo em que a sua finalidade está em fazer com que o autor reflita sobre as suas formações intelectual, profissional e experiencial, de modo a enfatizar aspectos do curso que está em andamento.

Diante de tais características, Dourado (2015) tenciona reflexões sobre a escrita, na medida em que evidencia as diferentes funções que o autor, na escrita da memória, exerce, contrariando a perspectiva histórica do apagamento da subjetividade. Assim,

Na escrita do memorial de formação, o autor exerce funções diferentes: autor/ escritor/ personagem-protagonista. Como se trata de um memorial de formação, há um conteúdo específico a ser abordado: nossa formação e momentos da nossa vida que, de alguma forma, estão relacionados com nossa formação. É interessante que o sujeito traga para a escrita do memorial reflexões que surgiram a partir do curso do qual participa ou participou e as mudanças decorrentes disso (DOURADO, 2015, p. 40-41).

Vale ressaltar também o destaque dado por Souza e Dourado (2014) dão ao memorial de formação como objeto de investigação no escopo da Teoria Dialógica da Linguagem, ao potencializar este gênero como um espaço discursivo. Para isso, as autoras constatarem que “o uso da língua e suas modalidades de enunciação são realizados pelos sujeitos em suas convivências intersubjetivas como forma ou processo de interação” (SOUZA; DOURADO, 2014, p. 39). A partir de tal constatação que enfatizamos o memorial de formação, intitulado no Pacto-Bahia de “memória pedagógica”, como um gênero que se (re)faz e se (re)constrói nas relações sociais permeadas por práticas de linguagem, diante das múltiplas possibilidades enunciativas.

Conforme esclarece Miranda (2016, p. 45):

A adjetivação “pedagógicas” diz respeito aos outros sujeitos envolvidos, direta ou indiretamente, com a pesquisa, por meio de sua escrita. A memória, em nosso contexto de pesquisa, representa a reflexão de vivências realizadas pelos sujeitos, posterior a sua própria ação, evidenciando uma implicação direta com as práticas vividas. Um olhar crítico, contextualizado, implicado com as realidades educacionais.

Isto posto, Miranda (2016) faz um enquadre das memórias pedagógicas como um importante item do eixo “formação”³⁹, sobretudo ao destacar a função da escrita deste gênero no contexto da ação formativa. Ao fundamentar-se em Freire (1996), esta mesma autora afirma ser sumariamente importante a ação de registrar. Tal significação se dá em virtude compreender que o sujeito produtor do registro “estabelece conexões entre fatos

³⁹ O programa Pacto-Bahia é organizado a partir de três eixos norteadores da sua ação, a saber: gestão, formação e a avaliação. Neste trabalho de pesquisa, nosso olhar se volta para o eixo “formação”, por ser o que se aproxima e está imbricado com a problemática aqui exposta.

e coisas” (MIRANDA, 2016, p. 110), além de possibilitar que sejam realizadas observações e comparações.

Para Miranda (2016), a escrita das memórias no âmbito das ações formativas do Pacto-Bahia se constituía como uma experiência formativa, uma vez que os professores em formação construía e consolidavam registros de modo frequente, sobretudo ao destacar questões que eram consideradas desafiadoras da sua ação/formação. Isso revela também que considerar elementos da sua ação e formação como desafiadoras, a escrita das memórias pedagógicas como um gênero discursivo possibilitou revelar a construção de seus conhecimentos pedagógicos, enquanto estratégias subjetivas para (re)criar, (re)organizar, agir, (re)produzir estratégias para favorecer a sua ação.

Nesse sentido,

Uma das principais funções da escrita da memória, utilizada no Programa Pacto pela Educação, é a de desenvolver o potencial auto-formativo dos profissionais que as escrevem e da capacidade formativa coletiva no momento em que são lidas em sessões de estudo, além de se constituírem em dados para pesquisas científicas e pedagógicas (MIRANDA, 2016, p. 110).

Para tanto, é necessário enfatizar que, durante o processo de formação, as memórias pedagógicas e seus processos de produção eram abordados durante os círculos formativos (encontros que ocorriam bimestralmente) a partir de referenciais teórico-metodológicos que tinham a finalidade de orientar o escrito deste gênero.

Como fundamento norteador dos diálogos sobre as memórias pedagógicas, Miranda (2016), embora fundamente-se em Freire (1996) para enfatizar a importância do registro, faz uma distinção sobre este conceito, diferenciando-o da memória, especialmente ao afirmar que

[...]o registro tem papel relevante na escrita da memória, mas, quando pensamos na memória pedagógica enquanto instrumento auto-formativo e formativo, consideramos que a memória vai além do registro. A memória pedagógica pode estimular a reflexão sobre a própria prática dos profissionais da educação. A observação é o pré-requisito, seguido do registro, até a escrita crítico-reflexiva, a qual chamamos de memória (MIRANDA, 2016, p. 114).

Desse modo, como um ponto significativo de assumir tal filiação conceitual, as memórias passam a ocupar um importante lugar no contexto da formação do Pacto-Bahia, mormente por se constituírem como dispositivo de avaliação, ao passar a ser um dos critérios para a certificação. É necessário pontuar que nos estudos de Miranda (2016), a memória não é mencionada como um dispositivo de avaliação do professor-cursista (que

são os educadores-alfabetizadores), visto que as memórias pedagógicas passam a assumir tal função a partir do ano de 2015, quando o programa passa por mais algumas reestruturações, sobretudo nos eixos formação e avaliação, em especial com a ampliação e implementação da Proposta Didática de Alfabetização Matemática (PDAM) para o 2º ano do ciclo de alfabetização.

Ainda assim, a memória pedagógica é evidenciada a partir de algumas de suas características que se aproximam de práticas consolidadas ao longo da sua construção conceitual, sem perder de vista o seu caráter eminentemente dialógico e interacional, quando os sujeitos realizam práticas de linguagem para enunciar e anunciar suas experiências construídas no percurso da formação. Souza e Dourado (2015, p. 40) enfatizam ainda que essa característica discursiva da memória se apresenta como o lugar de exposição “reflexiva e autorreflexiva de suas vivências” na sua construção enunciativa.

Por referenciar o engendramento do conceito, das características e dos desdobramentos que as memórias (ou os memoriais, como alguns autores nomeiam) tiveram em sua consolidação ao longo dos anos e das práticas, Miranda (2016, p. 46) pontua que

A memória pedagógica, às vezes, tem seu significado associado ao memorial acadêmico e profissional. Isto é um equívoco, assim como, é um equívoco associar a memória pedagógica à (auto)biografia e história de vida. Em algum momento, é possível que autores cite fragmentos de suas vidas ou tenham como ponto de partida sua história de vida, sua trajetória educacional, mas, este não é o cerne, o foco das reflexões sobre a práxis pedagógica, pois após as escritas iniciais, de modo geral, tal tendência não aparece rotineiramente nos escritos.

Diante de tal exposição, podemos inferir que o foco das memórias pedagógicas está na maneira como os sujeitos expõem suas experiências pedagógicas e a maneira como compreendem-nas. Além disso, tais afirmações possibilitam coligir que é na produção das memórias que os sujeitos se permitem avaliar, (re)significar e se (re)posicionar na ação docente e na formação.

Desse modo, destacamos algumas características que consideramos essenciais na discussão sobre as memórias pedagógicas no contexto desta pesquisa, a saber: sua constituição como um gênero discursivo, seu caráter dialógico que releva o uso social da escrita no contexto da formação (e, portanto, revela indícios de letramentos docentes e marcas da professoralidade), sua adjetivação enquanto uma memória pedagógica que desponta experiências subjetivas, bem como o sujeito que a produz faz o exercício na

condição de “autor, como escritor e como personagem-protagonista” (SOUZA; DOURADO, 2015, p. 43).

No capítulo que segue, trataremos de expandir nossas reflexões no sentido de explorar, sob nosso olhar interpretativo, as práticas discursivas de educadoras-alfabetizadoras, como forma de apontar sistematizações do que realçamos como letramentos docentes e traços constitutivos da professoralidade.

4 PRÁTICAS DISCURSIVAS E(M) GÊNEROS DA DOCÊNCIA: VOZES DE ALFABETIZADORAS EM (EX)POSIÇÕES DA PROFESSORALIDADE E DE LETRAMENTOS DOCENTES

- Quando uso uma palavra – disse Humpty Dumpty em tom escarinho – ela significa exatamente aquilo que eu quero que signifique... nem mais, nem menos.
- A questão – ponderou Alice – é saber se o senhor pode fazer as palavras dizerem coisas diferentes.
- A questão, replicou Humpty Dumpty – é saber quem é que manda. É só isso. Alice ficou desconcertada demais para poder dizer qualquer coisa, e assim, depois de um minuto, Humpty Dumpty recomeçou: – Algumas palavras tem mau gênio, especialmente os verbos, que são os mais orgulhosos. Os adjetivos, você pode fazer o que quiser com eles, mas não com os verbos... Contudo, posso dominar todos! Impenetrabilidade! É o que eu digo.
- O senhor poderia me dizer, por favor – perguntou Alice – o que isso significa?
- Ah, agora você fala como uma criança sensata – disse Humpty Dumpty, parecendo muito satisfeito. Por “impenetrabilidade” eu quis dizer que já falamos demais desse assunto e não seria mau se você dissesse o que tem a intenção de fazer logo depois, supondo-se que não pretende ficar aqui o resto da vida.
- É muita coisa para uma palavra só dizer – disse Alice com uma inflexão pensativa.
- Quando faço uma palavra trabalhar tanto assim – explicou Humpty Dumpty – pago sempre extra.
- Oh – exclamou Alice. Estava desorientada demais para fazer qualquer outro comentário. (CARROLL, 2002, p. 196-197).

A partir das bases que fundamentaram esta pesquisa, trazemos a palavra pelas vozes das colaboradoras do/no processo. Nosso propósito era, além de rememorar os gêneros da docência estudados e construídos ao longo das formações do Pacto, compreender a maneira como se posicionam as educadoras-alfabetizadoras nas suas ações verbais na autoria de Sequências Didáticas e Memórias Pedagógicas, de modo a revelar letramentos docentes e traços constitutivos da professoralidade.

Nessa linha, a palavra é, para Bakhtin (2006, p. 15), “a arena onde se confrontam aos valores sociais contraditórios”. Nela, instauram-se conflitos, sobreposições sociais, reações distintas não apenas pelas formas linguísticas, mas pelos impactos que suas significações trazem.

No texto em epígrafe, situamos o diálogo entre Alice e Humpty Dumpty, da obra “Alice no País das Maravilhas” de autoria de Lewis Carroll, em que a palavra assume raízes de significações e é ponto de partida para problematizar as incertezas dos achados no percurso da protagonista. De igual modo, foi a partir da palavra das educadoras-alfabetizadoras que fizemos transitar as interpretações aqui apresentadas.

Ao longo deste capítulo, analisamos as confluências a teorização da Análise Dialógica do Discurso e da Criticalidade, ao passo em que reunimos as manifestações das professoralidades e os letramentos docentes são indiciados e/ou revelados em gêneros da docência. Aqui, como dissemos, com foco em SD e Memórias Pedagógicas, atentamos para as formas particulares que as educadoras-alfabetizadoras enunciaram e anunciaram seus saberes, seus posicionamentos e sua autoria nos gêneros anteriormente mencionados.

Para tanto, como já mobilizamos a Ordem Metodológica Bakhtiniana nas discussões anteriormente apresentadas, pudemos enxergar suas manifestações discursivas como elementos fundantes para a constituição de situações concretas em que a comunicação verbal se efetivou. E, nesse sentido, organizamos este capítulo de modo a considerar as particularidades dos gêneros que aqui analisamos, tomando como base a seguinte organização: I) As orientações dadas às alfabetizadoras por meio das Propostas Didáticas para Alfabetizar Letrando (PDAL) e Alfabetização Matemática (PDAM) como movimentos formativos sobre saberes e práticas da docência alfabetizadora; II) As manifestações de saberes docentes, da formação e do gênero da docência na construção de SD; III) A contextualização dos papéis das colaboradoras da pesquisa, as condições de produção das Memórias Pedagógicas e as valorações atribuídas aos saberes-fazerem da formação e do desenvolvimento da docência.

Por fim, registramos nossas interpretações, assim como nos capítulos anteriores, de modo dialógico com os enunciados das colaboradoras da pesquisa, a fim de legitimarmos as nossas análises como pesquisadoras que utilizam enunciações concretas e ressignificam, a partir de suas interpretações em práticas discursivas das interactantes (alfabetizadoras), como um movimento cíclico que se constitui na e para a linguagem.

4.1 A DOCÊNCIA ALFABETIZADORA (COM)POSTA A PARTIR AS PROPOSTAS DIDÁTICAS DO PACTO: AS ORIENTAÇÕES DADAS AO EDUCADOR-ALFABETIZADOR

Como uma proposta de formação continuada para professores no pleno exercício da docência nas redes municipais de educação do Estado da Bahia, a organização do trabalho pedagógico do Pacto se dava a partir de três importantes elementos: a formação, as orientações dadas a partir das Propostas Didáticas de Língua Portuguesa e Matemática e o material didático.

As formações tinham, nesse sentido, um movimento de estudo coletivo das propostas, atrelados à realização de vivências que tinham o objetivo de possibilitar ao professor vivenciar situações de aplicação das atividades. Por conseguinte, os professores recebiam as propostas didáticas em seus respectivos municípios e essas vivências eram construídas ao longo das formações em diálogo com os multiplicadores.

Como formadora, vivenciei a construção de pautas e realização de formações que tinham por princípio a apresentação da proposta de trabalho do Pacto ao multiplicador e ao professor, como sugestão didática para a concretização de situações de ensinoaprendizagem que favorecessem o alcance dos objetivos a serem iniciados, ampliados e consolidados ao longo do ciclo de alfabetização.

Durante os encontros formativos, eram realizados os momentos de apreciação das propostas e da realização de vivências, no intuito de experienciar as possibilidades de o educador-alfabetizador explorá-las na sala de aula. Desse modo, a Proposta Didática para Alfabetizar Letrando (PDAL) e a Proposta Didática de Alfabetização Matemática (PDAM) emergiram como dispositivos que fundamentam e orientam a prática docente na alfabetização, com a finalidade de nortear uma rotina pedagógica, favorecer a formação docente e assegurar ensinoaprendizagens.

Estes materiais, por sua vez, foram estruturados por equipes de professores especialistas nas áreas de Alfabetização em Linguagem e Matemática, sendo a PDAL produzida por uma equipe do Estado do Ceará (com colaboradores da Bahia) e a PDAM produzida por professores de universidades baianas e paulistas que pesquisam Educação Matemática, com colaboração de professores da Educação Básica que já estavam imersos em processos de formação de alfabetizadores.

Para tanto, organizamos aqui uma maneira de explorar as orientações dadas ao educador-alfabetizador como práticas discursivas que evidenciam os saberes

apresentados como necessários ao desenvolvimento da docência no ciclo de alfabetização. Nossa intenção em incluir as propostas didáticas se fundamenta no Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (2006), teoria legitimada em seus estudos que consiste em investigar a ação verbal e não-verbal em gêneros discursivos. Ao fazer menção ao trabalho do professor, Bronckart (2006) traz considerações importantes sobre a ação docente sob diferentes perspectivas, dentre elas, a dicotomia entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado.

Em se tratando do trabalho prescrito, este autor se refere como sendo aquele que se constitui “como uma representação do que deve ser trabalhado, que é anterior à sua efetiva realização” (BRONCKART, 2006, p. 208). Já o trabalho real “designa características efetivas das tarefas que são realizadas pelos trabalhadores em uma situação concreta” (*ibidem*). Desse modo, objetivamos, com esta seção, apresentar as leituras que fizemos das orientações dadas ao educador-alfabetizador, vozeadas nas Propostas Didática para Alfabetizar Letrando (PDAL) e de Alfabetização Matemática (PDAM), de modo a elencar os saberes e práticas sugeridos como forma de orientar o desenvolvimento da docência alfabetizadora.

As propostas supracitadas contêm, por sua vez, um conjunto de materiais disponibilizados aos educadores-alfabetizadores, dentre eles o “manual do professor”. Essa representação que organiza, predefine e “[...] que dão instruções, modelos, modos de emprego” (BRONCKART, 2006, p. 208) é também um potente dispositivo que, por mais que possua essas características, não desconsidera as outras dimensões da atividade docente, inclusive a de apresentar-se como sugestão e abrir possibilidades de inserção de elementos, da intencionalidade e da motivação do professor para o desenvolvimento de seus desígnios na sala de aula.

4.1.1 A Proposta Didática para Alfabetizar Letrando (PDAL): orientações para trabalho com práticas de linguagem

O ciclo de alfabetização é uma etapa importante da formação do indivíduo na sua inserção em práticas de letramento para os usos da leitura e da escrita em situações concretas. Nesse sentido, a Proposta Didática para Alfabetizar Letrando (PDAL), inspirada no desenvolvimento da docência alfabetizadora do modelo cearense do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PAIC), foi trazida ao contexto baiano perspectivando,

como dissemos, contribuir para reverter os índices educacionais revelados pela Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Nesse contexto, a proposta dispõe de suportes textuais diversos, conforme mencionamos, e orienta o alfabetizador a compreender a “alfabetização na perspectiva do letramento”, de modo a entender as especificidades dos dois processos (de alfabetizar e letrar) e, ao mesmo tempo, “alfabetizar letrando e letrar alfabetizando” (SIMONETTI, 2015, p. 16). Ainda segundo a proposta, em que está contido o Manual do Professor, há uma apresentação que mostra os fundamentos de uma docência alfabetizadora arrolada ao que se considera como essencial ao desenvolvimento do trabalho docente e da aprendizagem efetiva das crianças.

Desse modo, observamos que há uma forte interligação da PDAL com a base de conhecimentos apontada por Shulman (2014), visto que a proposta sugere o estudo e desenvolvimento de aspectos que, para nós, representam o que este autor intitula por Conhecimento Pedagógico do Conteúdo. Para Shulman (2014, p. 207), essa categoria

[...] identifica os distintos corpos de conhecimento necessários para ensinar. Ele representa a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula.

Nessa perspectiva, o autor reforça ainda que há fontes para essa base de conhecimento necessária ao professor e, dentre elas, está as “Estruturas e Materiais Educacionais” (SHULMAN, 2014, p. 208). Como uma importante fonte, essas estruturas e materiais educacionais, segundo este autor, são criados por instituições e intentam oportunizar ao professor uma familiarização com a proposta, de modo a possibilitar que o professor visualize as condições e os cenários de uso desses materiais.

É importante destacar que, ao longo das formações, as sugestões didáticas contidas na proposta eram abordadas na agenda de formação como “vivências pedagógicas”, intuindo experimentar, explorar e problematizar os usos dessas vivências no contexto da sala de aula e(m) seus limites e potencialidades, além das possibilidades de ampliação. A essas possibilidades de ampliação, destacamos que, como a proposta abrangia o trabalho com o 1º ano do ciclo de alfabetização, as formações sugeriam o modelo proposto na PDAL como possibilidade de uso nos demais anos, tendo como suporte o livro didático usado nas unidades escolares.

Nesse veio de raciocínio, além de apresentar os alicerces teórico-metodológicos da PDAL, essa proposta traz três engrenagens como elementos fundantes e necessários à sua realização: a) a Linguística; b) a Apropriação do Sistema Alfabético; e c) Organização Didática e Materiais. Dessa maneira, a Linguística fundamenta a proposta sob a égide de uma concepção interacionista da linguagem, de modo a fazer com que o educador-alfabetizador a compreenda sob os princípios da Sociolinguística (considerando a língua como prática social) e da Psicolinguística (pelos pressupostos da Psicogênese da Língua Escrita, com base na teoria de Emília Ferreiro e Ana Teberosky).

A segunda engrenagem, a Apropriação do Sistema Alfabético, é apresentada ao professor como necessária levando em consideração o estabelecimento da relação grafema-fonema, por meio de reflexões metalinguísticas. Segundo Simonetti (2015), trazer o fundamento da Apropriação do Sistema Alfabético para a proposta intenta que o professor seja capaz de mediar situações de aprendizagem e possa, ainda, evidenciar as reflexões supracitadas em nível restrito e em nível amplo⁴⁰. A terceira engrenagem, portanto, refere-se à Organização Didática e Materiais. Nesta engrenagem, notamos que a PDAL sugere ao educador-alfabetizador que assuma a posição de mediador, para conduzir os eventos e práticas de letramento a partir da relação triádica entre o professor, o aprendiz e o conhecimento.

Além disso, na apresentação da proposta, há uma menção aos “Elementos Conceituais e Metodológicos para a definição de Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento no Ciclo de Alfabetização” (BRASIL, 2012). Bronckart (2006), ao tratar da perspectiva ergonômica do trabalho docente, problematiza a construção de propostas de ensino prescritivistas e que preconizam o que o próprio autor chama de “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” que são apresentados de maneira universal, cuja definição é atribuída pelo autor como sendo “[...] apenas reformulações equivocadas dos **objetivos clássicos (behavioristas)**” (BRONCKART, 2006, p. 192, **grifo do autor**).

Nesse sentido, para Bronckart (2006), essas competências previstas são criadas com base na análise do trabalho prescrito e que não consideram as condições de trabalho

⁴⁰ Conforme explicita Simonetti (2015), as reflexões metalinguísticas em nível restrito ocorrem a partir da possibilidade de o estudante apresentar-se e compreender-se como um usuário da língua. Já o nível amplo é abordado como sendo representado pela consciência do estudante de se colocar como alguém que seja capaz de refletir sobre a própria língua(gem). Para isso, a PDAL mostra ainda que tal reflexão é possível a partir da realização de atividades estruturantes e alimentadoras, sendo que a primeira se refere às atividades de análise estrutural e fonológica, enquanto a segunda se refere à inserção dos estudantes em situações concretas de realização das práticas sociais de uso da língua(gem).

reais em que tais propostas seriam desdobradas. Contudo, destacamos que, embora a construção da PDAL tenha como fundamento os direitos e objetivos de aprendizagem, observamos que, nas discursivizações que orientam o trabalho do professor, a proposta busca fazer com que este educador-alfabetizador insira os estudantes em contextos reais de comunicação verbal.

Dessa maneira, a sugestão de trabalho a partir das reflexões metalinguísticas (tanto em nível restrito, quanto em nível amplo) busca oportunizar a formação de indivíduos autônomos e conscientes dos usos da linguagem situada em contextos, com a finalidade de “[...] melhoria das capacidades dessas pessoas para contribuir na transformação permanente dos pré-construídos de sua comunidade” (BRONCKART, 2006, p. 192).

De certo modo, o que enuncia Bronckart (2006) aproxima-se do que expõe Shulman (2014), pois para este último, é por meio do conhecimento pedagógico do conteúdo que é possível transformar conteúdos em aprendizagem por meio das ressignificações dadas ao que se é ensinado, sobretudo quando se leva em consideração as dificuldades e necessidades dos alunos. Para tanto,

[...] also includes an understanding of what makes the learning of specific topics easy or difficult: the conceptions and preconceptions that students of different ages and backgrounds bring with them to the learning of those most frequently taught topics and lessons (SHULMAN, 1986, p. 9).⁴¹

Ao que afirma Shulman (1986) sobre o fato de o conhecimento pedagógico do conteúdo contribuir para compreender as dificuldades dos estudantes, este autor reforça ainda a necessidade de o professor saber sobre (re)pensar e (re)organizar as estratégias que sejam oportunas e frutíferas para reorganizar o entendimento sobre as aprendizagens e não alimentar preceitos e equívocos que se possa ter.

É nesse aspecto que, por um lado, visualizamos a PDAL, no contexto da implementação das diretrizes da Alfabetização na Idade Certa da Bahia, como um dispositivo didático que orienta o trabalho não somente de educadores-alfabetizadores, mas apresenta-se como uma proposta sólida baseada para alinhar e direcionar a ação alfabetizadora de formadores e multiplicadores.

⁴¹ “[...] inclui também uma compreensão do que torna fácil ou difícil no aprendizado de tópicos específicos: as concepções e pré-conceitos que estudantes de diferentes idades e origens trazem consigo para o aprendizado dos tópicos e lições ensinados mais frequentemente” (tradução nossa).

Por outro lado, ressaltamos também que a ação docente, em Bronckart (2006, p. 212), “sempre é o resultado de um processo interpretativo”, o que coloca a PDAL como um instrumento que busca qualificar, dentro desse processo, a ação alfabetizadora. Ressaltamos que nomeamos de ação alfabetizadora, com base em Bronckart (2006), o agir orientado e implicado, com intervenções mobilizadas por uma pessoa particular para a (trans)formação de si e de outrem.

Nesse sentido, em sua estrutura, a PDAL está dividida em 4 (quatro) etapas para o desenvolvimento do trabalho ao longo de 1 (um) ano letivo, sendo que cada etapa representa o desenvolvimento da atividade alfabetizadora para cada bimestre. Em cada uma das etapas, são exploradas as unidades linguísticas (a relação palavra-letra, letra-alfabeto e texto-palavra), os respectivos objetivos didáticos, o trabalho com a consciência fonológico-fonêmica e a reflexão metalinguística com sugestões para explorar suportes textuais diversos.

Em se tratando da Organização Didática e Materiais, mencionada anteriormente como a terceira engrenagem, há um detalhamento do material de suporte pedagógico (fichas, cartazes, cartelas, trava-línguas...) e sua inserção no desenvolvimento da docência, bem como a sugestão de uma rotina pedagógica em que são explicitados os objetivos e elementos fundantes, geralmente pautados em pressupostos teóricos, para orientar seus usos em sala de aula.

Isso é evidenciado no interior da proposta, quando são detalhadas as atividades para a alfabetização, a exemplo do trabalho com “trava-línguas” (SIMONETTI, 2015, p. 35). Neste tópico, são apresentados os objetivos didáticos do trabalho, assim como sugestões metodológicas para a condução da atividade com esta temática. Além disso, há uma caixa de texto que destaca conceitos importantes para serem compreendidos quando da realização das atividades sugeridas. No caso específico dos trava-línguas, enfatiza-se os conceitos de aliteração, consciência fonológica e fonêmica, de palavra e sílaba a partir de autores que desenvolvem estudos na área.

Ainda no que se refere a este exemplo, a PDAL faz uma ênfase injuntiva sobre o agir docente a cada trava-língua apresentado, indicando que fonema deve ser explorado, ao enunciar:

[...] **B) LEIA E BATA PALMA NO INÍCIO DE CADA PALAVRA**
VENDEM-SE BARATO: BOTAS, BORDADOS BONITOS, BELAS
BONECAS.
VENDEM-SE BEM: BOLOS, BOLAS, BISCOITOS, BILROS,
BILBOQUÊ.

VENDEM-SE BASTANTE: BATON, BATATAS E BASCOS BEM BACANAS

Obs.: Professor(a), **explore** os fonemas /b/ e partir das palavras acima (SIMONETTI, 2015, p. 35, grifos nossos).

Além de direcionar o trabalho do professor, são evidenciadas as particularidades e intenções de tal abordagem na alfabetização. Dessa maneira, a PDAL se constitui como um elemento norteador que, para além de orientar, fundamenta o trabalho do professor com foco no ensinoaprendizagem lúdico.

Por conseguinte, essa proposta também se revela como um dispositivo que oportuniza ao educador-alfabetizador o acesso não somente a propostas de construção da aula como um gênero oral, mas também ao planejamento das aulas como sequências didáticas. Tais sequências são intencionalmente e estruturalmente sistematizadas para favorecer não somente ao processo de alfabetização (codificação/decodificação), como também apresentam possibilidades de inserção dessas situações concretas de uso da língua (eventos e práticas de letramento).

Nesse sentido, Nascimento e Souza (2019), ao realizarem um estudo acerca da PDAL e das orientações dadas para o trabalho com o material, afirmam que

[...] esse aparelhamento insere sugestões de práticas como modelos didáticos a serem utilizados pelo educador-alfabetizador como alternativas para a alfabetização, de modo a contextualizar a aprendizagem e o uso da língua escrita, dando destaque à relação indissociável entre teoria e prática. No entanto, embora seja reforçado que a PDAL foi elaborada em consonância com o seu referencial teórico, o desenho proposto para o fazer pedagógico em sala de aula necessita de reflexão por parte do professor, a fim de que este mobilize outros saberes da docência que favoreçam a autoria de suas práticas e não apenas a reprodução de ações elencadas nessa proposta didática (NASCIMENTO; SOUZA, 2019, p. 714).

A proposta se apresenta ainda como um constructo didático que pode contribuir para os letramentos docentes (a serem manifestados em gêneros da docência como aula, plano, sequência didática), bem como construir caminhos que orientam a professoralidade, a mobilizar e conduzir processos de identificação e reflexão da/na/sobre e para a prática alfabetizadora. Na relação de complementaridade, o Pacto dispunha ainda da Proposta Didática de Alfabetização Matemática, cujas orientações e análises serão apresentadas no item a seguir.

4.1.2 Alfabetização Matemática: a PDAM como elemento para (des)construir e problematizar o ensino da Matemática no ciclo de alfabetização

A Proposta Didática de Alfabetização Matemática (PDAM) apresentada aos educadores-alfabetizadores baianos argumenta que a “[...] Matemática está no mundo e com as pessoas” (SANTANA *et al.*, 2013, p. 7) e que, por esta razão, é de fundamental importância alfabetizar as crianças por meio dos números.

Com este fito, a PDAM enfatiza sobre a intenção de propor mudanças nas perspectivas tradicionais de ensino da Matemática e sugere, enquanto proposta didática, uma “[...] adaptação de tempos e espaços para mobilizar e redimensionar seus saberes [dos professores] em relação à Matemática e em sua capacidade de gerir sua sala de aula matematicamente” (SANTANA *et al.*, 2013, p. 8).

No conjunto que o constitui enquanto proposição didática, há o Manual do Professor que apresenta toda a estrutura do seu trabalho, os fundamentos teórico-metodológicos da perspectiva da junção entre a Psicologia da Educação Matemática e a Didática da Matemática. Nessa perspectiva, reverbera a solução de situações-problema como um significativo eixo para orientar a organização do trabalho pedagógico do professor, de modo a priorizar a alfabetização matemática.

Nesta proposta, assim como na PDAL, o professor é referenciado como um mediador de situações de ensinoaprendizagem para que nelas permeiam conhecimentos matemáticos de natureza diversa. A PDAM orienta ainda que a Matemática possa ser compreendida e trabalhada “como instrumento e linguagem que possibilitem o indivíduo entender aspectos sociais, políticos, econômicos, artísticos, culturais e tecnológicos presentes na sociedade” (SANTANA *et al.*, 2013, p. 8).

Consoante o conceito de letramentos, aqui assumido nesta pesquisa em sua forma plural e também como prática social, o trabalho do professor a partir da PDAM e das formações do Pacto-Bahia foram abordados ao longo do material como sendo um conjunto de sugestões didáticas para que seja possibilitado que as crianças compreendam “o papel da Matemática na realidade que os rodeia” (SANTANA *et al.*, 2013, p. 8). Nesse sentido, a proposta se estrutura sob a égide de quebrar paradigmas, pois afirmam buscar apresentar

[...] o lado “avesso” ao que normalmente se diz sobre o “rigor” presente nos conceitos matemáticos, com um rigor outro. Queremos falar de um processo de ensino e processo de aprendizagem de matemática cheio de

contentamento, de compreensão, de interação, de conexão com a realidade, sucesso e conquistas (SANTANA *et al.*, 2013, p. 8).

Como forma de orientação metodológica específica para esta proposta, a rotina sugerida ao professor contempla 3 (três) tempos didáticos: Matematizar com jogos e desafios, Matematizar na Roda de Conversa e Matematizar com registros. O primeiro deles faz menção a uma espécie de dinâmica para oportunizar o contato inicial com o conceito/conteúdo trabalhado que se desenvolverá ao longo da aula, por meio de proposição de uma situação-problema.

Já o segundo tem o intuito de assegurar a socialização, por meio de diálogos espontâneos, assim como observar e registrar coletivamente os saberes das crianças em relação a um quadro conceitual geral ou específico. Por fim, o terceiro tempo didático corresponde ao momento destinado ao registro individual da criança, quando se tem a oportunidade de observar a relação que esta já faz entre “as notações pessoais e a formalização matemática” (SANTANA *et al.*, 2013, p. 13).

A partir de tal organização, percebemos que o trabalho com a PDAM é orientado de modo a fazer com que o educador-alfabetizador aborde saberes de modo interdisciplinar, em que a leitura, a oralidade e a escrita permeiem todo o processo de alfabetização e que contribuam sobremaneira para a aprendizagem matemática. A partir disso, destacamos também que a referida proposta ainda orienta, por meio do manual do professor, a organização dos saberes matemáticos e seu desenvolvimento ao longo de 3 (três dias) na semana, sendo o 1º dia destinado à formação do conceito de número (inserido no eixo cognitivo “Números e Operações”) em constante interlocução com os demais eixos, a saber: “Tratamento da Informação”, “Grandezas e Medidas” e “Espaço e Forma”/Geometria.

Em se tratando dos dias subsequentes, caberia ao 2º dia o trabalho focado na leitura e da escrita numérica e ao 3º dia destinado ao desenvolvimento de atividades voltadas para noções de conceitos geométricos (topologias, relações intra e interfigurais de formas planas e espaciais) (SANTANA *et al.*, 2013, p. 13).

Assim como a PDAL, a PDAM também está dividida em etapas bimestrais, sendo um total de 4 (quatro) etapas ao longo do ano. Nela, estão contidas as orientações para a aplicação didática de suas proposições na sala de aula. Essas proposições metodológicas também são orientações dadas ao agir docente reveladas por meio das seguintes sugestões: questionamentos para mobilizar a participação do aluno, a inserção de jogos,

o trabalho com músicas e um roteiro para a elaboração da aula, a inserção de saberes matemáticos nas práticas sociais, visando a vivência do estudante em situações reais de uso dos saberes matemáticos e linguísticos.

Essas situações se revelam por meio do uso de diferentes gêneros e suportes textuais, a exemplo de passagens de ônibus, filas, calendários, ingressos de shows, etc, que integram saberes linguísticos e, ao mesmo tempo, saberes matemáticos. Com isso, a PDAM se apresenta como uma orientação teórico-metodológica ao educador-alfabetizador com vistas a “criar contextos didáticos que priorizem a alfabetização matemática” e complementa que, na condição de mediador, esse sujeito do ensinoaprendizagem possa desenvolver práticas com as crianças para que elas “sejam capazes de interpretar, analisar, discutir situações matemáticas” (SANTANA *et al*, 2013, p. 8) para que, na interação em sala de aula, sejam legitimados o desenvolvimento e a conquista de um novo saber.

Assim sendo, Nascimento e Souza (2018, p. 716) afirmam que

[...] nas diretrizes pedagógicas para o trabalho no ciclo de alfabetização, a partir do Pacto-Bahia, há a predominância da exploração de atividades com a escrita, apesar de se pautarem diferentes práticas de linguagem, norteadas pelos objetivos de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Frente a isso, destacamos, por um lado que, com essa perspectiva de autonomia do fazer docente, a PDAM orienta os educadores-alfabetizadores para direcionarem seu trabalho pedagógico na alfabetização a partir de sugestões didáticas, sem perder de vista que este sujeito está na condição de autor do seu próprio fazer e lida cotidianamente com gêneros discursivos produzidos nas/a partir das formações do Pacto, de maneira semelhante ao que orienta a Proposta Didática para Alfabetizar Letrando (PDAL).

Nesse sentido, Shulman (1986, p. 10) aponta que, além da base de conhecimentos do professor, há também formas pelas quais esse conhecimento é evidenciado: o saber proposicional (*propositional knowledge*), o saber episódico (*case knowledge*) e o saber estratégico (*strategic knowledge*). A esse saber proposicional, este autor refere-se como sendo os princípios, as máximas e normas, uma vez que, para ele, “*much of what is taught to teachers is in the form of propositions*” (SHULMAN, 1986, p. 10).

Além disso, enfatiza que esse saber proposicional é a essência do trabalho do professor, pois esses princípios, máximas e normas são embasados em pesquisas empíricas, elementos consubstanciais da prática e valores sociais. A essa forma de

conhecimento, enquadramos a PDAM como sendo um dispositivo desse saber proposicional, que estabelece objetivos e orientações didáticas ao educador-alfabetizador “para a aplicação de suas atividades de ensino diárias em sala de aula” (SANTANA *et al*, 2013, p. 12). Desse modo, o saber episódico explicitado por Shulman (2014) menciona protótipos, precedentes e parábolas como suas formas de manifestação em que, por meio de narrativas, o professor manifesta o seu saber.

A este conceito, interessou-nos observar essa manifestação do saber episódico na análise das memórias pedagógicas que analisamos na seção 4.2 deste trabalho. Evidenciamos, nesse sentido, que esse saber episódico revelado nos dizeres das educadoras-alfabetizadoras registram movimentos de ressignificação da prática docente, isto é, traços constitutivos de sua professoralidade que, por conseguinte, retratam discursivamente o saber estratégico. Ludke (2007, p. 29-30) defendem que esse saber estratégico “orienta a ação mediante uma situação em que duas diferentes proposições se encontram de forma conflitiva”. Envolve, portanto, uma tomada de decisão pedagógica pautada na sabedoria da prática.

Diante de todo o arcabouço teórico que consubstanciou nossas leituras sobre a PDAL e a PDAM, notamos que as duas propostas são sistematizadas para destacar a necessidade de o educador-alfabetizador conhecer os materiais didáticos vivenciados na formação para refletir sobre a sua utilização no cenário da sala de aula do ciclo de alfabetização, como “ferramentas do ofício para os professores” (SHULMAN, 2014, p. 206).

Dentro da perspectiva dos estudos de Bronckart (2006), as propostas se configuram como pertencentes ao trabalho prescrito sob forma de caracterizar o agir formativo, com a designação de atitudes e afirmação do papel a ser adotado pelo educador-alfabetizador: o de mediador do ensinoaprendizagem. Para tanto, dispõe ainda de uma “lógica de organização das aulas” (BRONCKART, 2006, p. 218) como a essência de sua proposição enquanto material didático do Pacto.

Nas duas propostas, notamos ainda que esse material dispõe do que Bronckart (2006, p. 218) chama de “temas” no que diz respeito ao trabalho do professor, a saber: as “capacidades ou competências requeridas dos professores”, sobretudo quando apresentam uma orientação teórico-metodológica, a exemplo da PDAL, quando, ao final da apresentação de cada etapa de desenvolvimento do trabalho, a proposta indica os conhecimentos que são necessários para a realização do ensinoaprendizagem:

O que você professor(a) precisa ler e estudar para desenvolver com competência teórica as atividades da primeira etapa:

1. Leia no Profa sobre: as hipóteses da criança na construção da escrita; a importância do nome como modelo estável; a psicogênese da língua escrita;
2. Assista aos DVDs do Profa, em especial as seguintes temáticas: Construção da Escrita e Construção da Escrita: Primeiros Passos (disco 1); Escrever para Aprender, Como Ler sem Saber e Ler para Aprender (disco 2); O Nome Próprio e os Próprios Nomes (disco 3); Textos Que Se Sabe de Cor (disco 4);
3. Leia no fascículo 4 do Pró-Letramento o texto: A Contribuição da Leitura na Formação Linguística do Aluno e na Sua Constituição como Sujeito Leitor.
4. Leia o livro *Escrever e Ler: como as Crianças Aprendem e como o Professor Pode Ensiná-las a Escrever e a Ler*. Vol 1. (SIMONETTI, 2015, p. 49).

Outro tema elencado por Bronckart (2006, p. 218) diz respeito às “reações possíveis dos alunos”, em que se identifica os possíveis obstáculos que se apresentam no decorrer das práticas alfabetizadoras na aula. Com isso, destacamos a PDAM, quando evidencia, ao longo da proposta, caixas de diálogo com os seguintes enunciados: “Fique por dentro” (na cor vermelha), “Fique sabendo” (na cor verde) e “Fique atento” (na cor amarela). Logo, a primeira corresponde às curiosidades sobre o conceito matemático em questão; a segunda traz informações e orientações sobre jogos, o uso de cartazes relacionados ao tema da aula, dentre outras abordagens. Já a última busca alertar o educador-alfabetizador sobre as dificuldades que podem surgir com as crianças e ainda sugere formas de agir para contornar tais situações, conforme explicita a proposta:

Fique atento(a)

Durante o jogo, o(a) professor(a) precisa observar as possíveis dificuldades que as crianças possam ter com os nomes, formatos e elementos dos sólidos geométricos. As dificuldades poderão ser discutidas nas rodas de conversa (SANTANA *et al*, 2013, p. 142).

Por fim, dentre os temas de trabalho do professor apontados por Bronckart (2006, p. 219) está o “desenvolvimento concreto e efetivo de uma aula”. Embora saibamos que as propostas para Alfabetizar Letrando e de Educação Matemática ofereçam uma estrutura para a realização de uma aula com a sequência linear dos conhecimentos a serem desenvolvidos pelos e com os alfabetizandos, sabemos que a sua realização pode não corresponder ao desenvolvimento cronológico efetivo. Ainda assim, o roteiro com a possibilidade de concretização das aulas proposto na PDAL e na PDAM busca estabelecer uma proximidade na relação entre o alfabetizando e o educador-alfabetizador, como

atores sociais: o estudante como um sujeito imerso em práticas de linguagem para desenvolver aprendizagens de “alfabetização com letramento” no universo da leitura, da escrita e dos números; e o professor como mediador da aprendizagem e, ao mesmo tempo, como agente de letramento, por promover a inserção do alfabetizando em práticas sociais de uso da língua e dos números.

Nesta seção, apresentamos e descrevemos as propostas didáticas como dispositivos norteadores tanto de práticas alfabetizadoras, quanto um agir formativo e propositivo que contribui para a construção de experiências e de saberes da docência. De certo modo, acreditamos que a maneira como as propostas direcionam o trabalho de educadores-alfabetizadores oportunizam também fundamentar, (re)significar e (re)enunciar movimentos de ensinoaprendizagem, além de evidenciar modos de (entre)ver a docência no ciclo de alfabetização. Na seção que segue, por sua vez, expandiremos nossas análises para as práticas sociais de linguagem que permeiam o saber-fazer do professor, com o olhar voltado para as Sequências Didáticas (SD). Desse modo, buscamos evidenciar e revelar letramentos docentes neste e a partir deste gênero da docência.

4.2 LETRAMENTOS DOCENTES INDICIADOS EM SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS (SD): INTERAÇÕES, CONTEXTOS E PRÁTICAS DE LINGUAGEM

Temos insistido, ao longo deste trabalho, em ratificar que compreendemos a docência como uma prática social e política permeada por diferentes linguagens, gêneros discursivos, ideologias e características. Como dissemos, as SD compõem o conjunto de gêneros da docência que está inserido na dinâmica de formação do Pacto-Bahia. Notamos que a ideia de “sequência”, para além do gênero que pretende desenvolver capacidades de linguagem em estudantes para o uso da leitura e da escrita, está presente também na linearidade intencional de práticas e conhecimentos contidos nas propostas PDAL e PDAM.

Para revelar os letramentos docentes, baseamo-nos na Ordem Bakhtiniana de Investigação e na proposta investigativa da Análise Dialógica do Discurso em Rohling (2014) como sustentáculo metodológico para manifestar, nas práticas discursivas de educadoras-alfabetizadoras, a maneira como constroem e utilizam as SD em suas atividades docentes. Em se tratando das análises dessas SD, tomamos o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) de Bronckart (2003) como referência para elencar os parâmetros

do contexto das produções desse gênero da docência, de modo que, segundo esse mesmo autor, são parâmetros que influenciam sobremaneira o agir pela linguagem, conforme apresentamos no quadro abaixo:

Quadro 4 – Parâmetros do contexto de produção dos gêneros da docência

ASPECTOS FÍSICOS	ASPECTOS SOCIAIS
O contexto físico: características do espaço-tempo em que a ação linguageira se realiza.	O contexto sociossubjetivo: normas, valores, regras e representações que o enunciador faz de si e do seu interactante.
O lugar físico em que o texto é produzido.	O lugar social.
O momento em que se deu a produção.	Os objetivos da interação a partir do texto que foi produzido.
O agente-enunciador do texto.	A posição social do agente-enunciador.
O agente-destinatário.	A posição social do agente-destinatário.

Fonte: Adaptado de Bronckart (2003).

Com isso, as produções das SD foram solicitadas no segundo encontro das rodas de conversa (em julho de 2019), quando tratamos de rememorar as orientações dadas pelo Pacto como diretriz para o trabalho na alfabetização durante os encontros formativos. Na oportunidade, as alfabetizadoras sinalizaram que já fariam uma SD para abordar o “Dia do Amigo” e a alfabetizadora Joaquina sugeriu que utilizássemos a mesma SD para a pesquisa, argumentando que se trataria inclusive de um gênero elaborado para uma situação concreta de realização da prática alfabetizadora.

Nesse sentido, as SD foram elaboradas em dois lugares físicos distintos: durante as Atividades Complementares (AC) do mês de julho, sempre realizadas às sextas-feiras na unidade escolar, e em suas respectivas casas nos finais de semana subsequentes, pelo fato de não terem tempo necessário para concluir nas AC. Enquanto pesquisadoras, não acompanhamos o momento da construção das SD, mas havíamos rememorado os elementos teórico-metodológicos das SD, a partir do que evidenciava o Pacto e(m) suas propostas didáticas.

No tocante às participantes da pesquisa, estavam, de um lado, educadoras-alfabetizadoras de anos distintos do ciclo de alfabetização, colaboradoras da pesquisa, participantes do Pacto e com anos de experiência distintos nesta etapa escolar. Do outro lado, a pesquisadora, também educadora e formadora estadual das ações do Pacto. Consideramos interessante destacar o registro da primeira roda de conversa, realizada em maio de 2019, quando da ocasião de apresentação da proposta da pesquisa, quando a pesquisadora enuncia:

Trago aqui as minhas implicações. Eu estou dentro do Pacto, eu vivo a alfabetização. Pra mim, a motivação está justamente nisso: conhecer o Pacto como formadora que atua em municípios distintos, com realidades distintas. Sempre tive muitos questionamentos sobre o desenvolvimento do Pacto no território que atuei. Mas agora eu quero olhar para vocês e com vocês. Quero conhecer os saberes de vocês e olhar para o programa a partir dos dizeres de vocês será, sem dúvida, muito gratificante pra mim e pra a pesquisa (PESQUISADORA, Roda de Conversa 1, 2019).

Logo após a apresentação da pesquisa, tratamos da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), quando uma das alfabetizadoras se posicionou:

Pra a gente, será muito bom. Com certeza, eu aceito participar da pesquisa porque sei que a troca de experiências será muito boa. Você é formadora e agora tá fazendo mestrado. A gente tem muito a aprender com você e também vai ser bom relembrar tudo que aprendemos nos encontros (AMARELINHA, alfabetizadora do 2º ano. Roda de Conversa 1, 2019).

Com isso, nas enunciações da pesquisadora e da alfabetizadora, percebemos a revelação da consciência da situação comunicativa e dos papéis que desempenham na oportunidade da realização da pesquisa, como elementos do contexto sociossubjetivo. É importante mencionar que temos ciência de que os enunciados dispostos nas SD são uma representação das educadoras-alfabetizadoras sobre a inserção da produção desse gênero no contexto da pesquisa. Para Bakhtin (1997), o nosso agir pela linguagem é sempre intencional e tem o outro (seu interlocutor) como horizonte. Nesse sentido, as colaboradoras da pesquisa elaboraram o seu agir languageiro levando em conta a finalidade do uso de suas produções na pesquisa, sem perder de vista o conhecimento sobre o trânsito identitário da pesquisadora que é, também e ao mesmo tempo, professora e formadora do Pacto.

Isto posto, as (com)posições discursivas contidas nas SD têm o que Bakhtin (1997, p. 271) chama de “natureza ativamente responsiva”, pois esses gêneros produzidos pelas educadoras-alfabetizadoras passaram a integrar o conjunto de instrumentos utilizados para gerar dados para este trabalho. No item a seguir, abordaremos as SD à luz do ISD, de modo a levar em consideração as ações languageiras materializadas nas estruturas e categorias das SD, com base em Francescón, Cristóvão e Tognato (2018).

4.2.1 O agir pela linguagem em Sequências Didáticas: indícios de práticas sociais da docência alfabetizadora

Fundamentadas nos estudos dos autores genebrinos e o desenvolvimento dos estudos sobre o ISD no Brasil, trazemos as discussões a partir do que Francescón, Cristóvão e Tognato (2018) pontuam, como elementos norteadores de nossas análises. Aqui, nosso olhar se voltou para cada uma as Sequências Didáticas produzidas pelas colaboradoras desta pesquisa, totalizando 4 (quatro) produções textuais docentes. Tendo, pois, situado as SD nos parâmetros do contexto de produção em Bronckart (2003), consideramos essencial evidenciar as bases nas quais fundamentamos as interpretações feitas sobre esses gêneros da docência, a partir da estrutura e categorias de SD sugeridas por Francescón, Cristóvão e Tognato (2018).

Ainda que seja do nosso entendimento, a partir de Bakhtin (1997) ao defender que os gêneros possuem características mais ou menos estáveis, perspectivamos refletir aqui sobre a dinâmica do ensinoaprendizagem e das particularidades discursivas de cada uma das participantes da pesquisa. Optamos por dar ênfase ao gênero e a essas características da relativa estabilidade das SD como forma de revelar a maneira como as educadoras-alfabetizadoras organizam a sua ação verbal, considerando os saberes construídos ao longo da formação, do desenvolvimento da docência e retomados na oportunidade da Roda de Conversa 2, quando dialogamos sobre o uso das SD nas formações do Pacto.

Como dissemos, as SD tinham como temática o “Dia do Amigo” e como as educadoras-alfabetizadoras atuam em anos distintos do ciclo de alfabetização, ponderamos a necessidade de abordá-las individualmente, registrando os elementos pautados na estrutura (apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final) e nas categorias (escolha do gênero considerado apropriado para o desenvolvimento de capacidades de linguagem, o conteúdo temático, os tipos de discurso utilizados e os mecanismos de textualização).

No quadro a seguir, sistematizamos a ordem das sequências didáticas que analisamos, que elenca as informações sobre a ordem de nossa apreciação, as educadoras-alfabetizadoras e os gêneros textuais abordados no contexto das SD.

Quadro 5 – As SD apresentada pelas alfabetizadoras

SD ANALISADA	EDUCADORA-ALFABETIZADORA	ANO DE ATUAÇÃO	GÊNERO(S) ABORDADOS(S)
Sequência Didática 01	Joaninha	3º ano	Bilhete
Sequência Didática 02	Dandara	3º ano	História em Quadrinhos e Bilhete
Sequência Didática 03	Amarelinha	2º ano	Poema
Sequência Didática 04	Estrelinha	1º ano	Lista de Nomes e Lista de Palavras

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

A primeira sequência foi elaborada pela alfabetizadora Joaninha, do 3º ano. A estrutura de sua sequência se aproximou de tópicos semelhantes ao plano de aula, por ter considerado os seguintes elementos: tema, público-alvo, duração, objetivos categorizados por eixo/componente curricular, justificativa, metodologia, materiais e avaliação.

Como tema, a SD da professora Joaninha apresentou uma situação comunicativa na qual o gênero textual “bilhete” foi inserido para o trabalho com seus educandos. Conforme registra em sua SD, essa educadora-alfabetizadora organizou a atividade para 1 (uma) semana e estabeleceu os seguintes objetivos:

OBJETIVOS:

- Leitura: Conhecer o gênero textual bilhete.
- Interpretação: Reconhecer as características de um bilhete e sua função social.
- Produção de texto: Produzir bilhetes para o Dia do Amigo.
- Artes: Construir desenhos.

(JOANINHA, Sequência Didática, 2019).

A partir dos objetivos, notamos, pelos verbos utilizados, que a alfabetizadora prevê a apresentação de um novo saber aos educados, bem como a inserção destes nas práticas sociais pelas quais o bilhete se insere, com suas características enquanto um gênero textual e sua função social.

Além dessa apresentação e inserção, observamos que há a intenção de orientá-los para a produção do gênero por parte das crianças, em uma situação concreta pela qual circulariam os bilhetes, conforme evidencia na justificativa da SD: “Apresentar o gênero textual bilhete, explicando sua estrutura e função social, bem como **utilizar esse recurso para expressar a amizade pelos colegas no Dia do Amigo**” (JOANINHA, Sequência Didática, 2019, **grifo nosso**).

Nesse sentido, notamos um indício de que já são elencadas as possibilidades intencionadas com o final da realização da SD, uma vez que revela o conhecimento estrutural, por parte da professora, dos itens que compõem esse gênero da docência. Ao abordar a “Metodologia”, são elencadas 5 (cinco) etapas de realização.

Metodologia:

1ª etapa – 1º dia (15/07/19)

- Roda de conversa sobre amizade.
- Explicação oral e escrita sobre o gênero textual bilhete.
- Apresentação da Caixa da Amizade.

2ª etapa – 2º dia (16/07/19)

- Escrita de bilhetes para os colegas.
- Utilização da Caixa da Amizade para colocar os bilhetes.

3ª etapa – 3º dia (17/07/19)

- Escrita de bilhetes para os colegas.
- Utilização da Caixa da Amizade para colocar os bilhetes.

4ª etapa – 4º dia (18/07/19)

- Construção de desenhos para os colegas
- Utilização da Caixa da Amizade para colocar os desenhos.

5ª etapa – 5º dia (19/07/19)

- Dinâmica: Casa, morador e terremoto. (Essa dinâmica destaca a união e atenção).
- Dinâmica: Teia com corda. (Essa dinâmica destaca a união, atenção e respeito).
- Roda de conversa sobre a importância da amizade, respeito, união e atenção.
- Entrega dos bilhetes e desenhos que foram confeccionados ao longo da semana.
- Entrega do barquinho da amizade com mensagem de amizade e um doce (confeccionado pela professora).

A primeira delas aproxima-se do que Francescón, Cristóvão e Tognato (2018, p. 23) intitulam de “apresentação da situação”, em que a situação comunicativa e o projeto a ser desenvolvido são apresentados aos alunos. Percebemos também que, na primeira etapa, o objetivo de inserir o aluno das discussões da temática “amizade”, revela que a educadora-alfabetizadora planejou o desenvolvimento de capacidades de linguagem e, neste caso, o desenvolvimento da capacidade de ação. Em Schneuwly e Dolz (2004), a capacidade de ação diz respeito à possibilidade de o agente-produtor da escrita representar o contexto de uso da linguagem na qual aquele gênero está inserido.

Além disso, destacamos também que a alfabetizadora pontua, ainda na primeira etapa, a “explicação oral e escrita sobre o gênero bilhete”. Interpretamos, desse modo, que essa proposição configura-se como sendo o referente textual, com vistas a articular o gênero ao que é orientado enquanto ação e produção discursiva.

Já segunda etapa, há a proposição de realizar a escrita inicial dos bilhetes. Como módulos de desenvolvimento da SD, estão as etapas 3 e 4, que seriam destinadas para a continuidade da escrita de bilhetes. Esse prosseguimento em módulos, em Francescón, Cristóvão e Tognato (2018, p. 25), seria a decomposição da atividade de produção textual, de maneira que possam ser trabalhados os elementos do gênero, os problemas apresentados na produção inicial objetivando, assim, construir conhecimentos e desenvolver as capacidades de linguagem.

Ressaltamos, porém, que embora a alfabetizadora Joaquina não aborde o detalhamento desses módulos, a SD é pensada de modo a favorecer a escrita e a reescrita do gênero como forma de alcançar os objetivos propostos. Com a repetição da escrita dos bilhetes em duas etapas, a educadora-alfabetizadora deixa escapar o seu conhecimento acerca da necessidade de desenvolver a capacidade discursiva no aluno. Esse encadeamento de produções de bilhetes pensadas e estruturadas na SD da educadora-alfabetizadora favorece ao aluno a possibilidade de fazer escolhas discursivas, desenvolvendo outra capacidade de linguagem que assim se caracteriza: as capacidades linguístico-discursivas.

As etapas 3 e 4, por sua vez, além de estabelecer uma relação com o componente curricular Artes como forma de alcançar o terceiro objetivo proposto, estabelece uma inter-relação com outras formas de manifestação da linguagem que, neste caso, seria materializado em forma de desenho.

Na última etapa da proposta, com os bilhetes já produzidos pelos alunos, a educadora-alfabetizadora planejou a realização de dinâmicas e rodas de conversa de modo a retomar a temática do “Dia do Amigo”. Nesse momento, notamos que Joaquina revela seu conhecimento do gênero SD ao possibilitar a inserção dos estudantes em situações concretas de utilização do gênero textual “bilhete” como forma de experienciar por meio da interação entre esses alunos por meio do gênero trabalhado ao longo da semana. Nesse sentido, refletimos que a última etapa apontada se caracteriza como sendo a “produção final”, pois, segundo as autoras,

[...] é a etapa na qual os alunos colocam em prática o que aprenderam sobre o gênero em questão. [...] Nesse momento, o professor tem a oportunidade de realizar uma avaliação somativa por meio de critérios pré-determinados e, preferencialmente, construídos com os alunos no decorrer das SD em consonância com a esfera de circulação social em que o gênero se insere (FRANCESCÓN; CRISTÓVÃO; TOGNATO (2018, p. 25).

No tocante à avaliação, conforme menciona as autoras acima, a alfabetizadora Joaquina (ex) põe sobre o que espera das atividades propostas na SD:

AValiação:

Essa sequência didática terá início com atenção aos conhecimentos prévios dos alunos, com a observação contínua para melhor conhecimento das habilidades adquiridas e desenvolvimento de competências relativas à escrita desse gênero para a atividade proposta (JOANINHA, Sequência Didática, 2019).

Observemos que é na avaliação que a educadora-alfabetizadora revela a sua condição de mediadora e agente de letramento, ao colocar a observação como forma de identificar as dificuldades dos alunos e revertê-las em aprendizagens.

A segunda SD analisada é da autoria de Dandara, alfabetizadora do 3º ano, que participou, para além das formações do Pacto desde 2011, de outros programas de formação quando da sua atuação como alfabetizadora. Considerando o contexto de a SD ser criada e realizada no mês de julho, as atividades escolhidas levam também em consideração que o período representa a metade do ano letivo e, ao mesmo tempo, os últimos meses do ciclo de alfabetização para o ensino-aprendizagem naquela turma. Assim, a SD de Dandara teve como tema “A de Amizade e Afetividade”.

Em se tratando dos aspectos da forma, sua estrutura apresenta relativa semelhança com a da alfabetizadora Joaquina, ao mencionar os elementos que constitui a SD: cabeçalho, tema, objetivos, duração das atividades, conhecimentos prévios, estratégias organizadas em 4 atividades, bem como a avaliação. Os gêneros escolhidos para a SD de Dandara foram história em quadrinhos e bilhete, este último gênero igualmente mencionado pela alfabetizadora Joaquina, que também é alfabetizadora do 3º ano. Dividida em 4 (quatro) etapas, além dos objetivos que buscavam tratar da amizade como tema central, havia 3 (três) deles direcionados a práticas de produção escrita, conforme expressou a alfabetizadora:

Objetivos:

- Conhecer e produzir uma história em quadrinhos;
- Expressar sentimentos por meio de músicas;
- Manifestar afetividade no contato com outras crianças;
- Produzir um texto em ordem alfabética;
- Conhecer e produzir um bilhete para o colega e participar do Correio do Amigo (DANDARA, Sequência Didática, 2019).

Decerto, a educadora-alfabetizadora demonstra ter ciência de suas escolhas quando elenca os conhecimentos prévios necessários para a realização da atividade, ao

dar destaque às habilidades de leitura, escrita e oralidade. Em virtude disso, suas escolhas metodológicas apresentavam estreita ligação com os objetivos acima mencionados. Nesse sentido, na primeira atividade, Dandara apresenta a proposição inicial de sua SD, ao mencionar a realização da roda de conversa para tratar dos objetivos relacionados ao tema geral de expressar sentimentos e manifestar afetividade, conforme menciona.

A partir dessa organização textual e linear da SD de Dandara, notamos um indício de letramentos docentes quando observamos o conhecimento da estrutura deste gênero da docência e da necessidade de articulação entre o que se estabelece como objetivo e o que se propõe em termos de estratégia metodológica, conforme apresentou:

Estratégias:

• **1ª Atividade: Roda de Conversa sobre a amizade (1º dia)**

Realização da dinâmica que se chama EU GOSTO DO MEU COLEGA PORQUE...

Cada criança vai falar um motivo porque gosta do colega.

Exemplo: Eu gosto do meu colega porque: ... ele brinca comigo.

Em seguida, em um cartaz, será feita a letra da música TODOS JUNTOS (Os Saltimbancos) acompanhando a pauta sonora das palavras. Após leitura, voltaremos para a roda de conversa para falar de união e de amizade, como mensagem deixada pela música, retomando a dinâmica.

Depois da leitura (que cada verso será lido por um aluno), será feita a leitura por mim e depois a música será cantada com a turma.

• **2ª atividade: (2º dia)**

Motivação para a escrita de um texto individual, em ordem alfabética, sobre o que é amizade. Será dado como exemplo:

Ser amigo é:

Ajudar o colega

Brincar muito com ele

Conversar(...)

• **3ª Atividade: (3º dia)**

- Retomada do Tema “A de Amizade e Afetividade”, com a explicação sobre História em Quadrinhos: as características e a sua função.

- Leitura da HQ da Turma da Mônica: “Cascão e Cebolinha em: Amizade” (ANEXO do 3º dia);

- Após leitura e identificação das características e da função da HQ, cada aluno vai produzir uma história em quadrinhos sobre ele e algum amigo, no papel que será entregue para ele desenhar e escrever (ANEXO do 3º dia).

- Cada aluno irá ler para a turma a sua história e fixá-la no mural da sala de aula.

- **4ª Atividade: (4º dia)**

Organização do Correio do Amigo: será feito um sorteio com os nomes das crianças como um amigo secreto.

Explicação oral sobre o uso do bilhete: o que é, quais as formas e o objetivo de uma pessoa escrever um bilhete. Será mostrado um tipo de bilhete (ANEXO do 4º dia).

Em seguida, cada aluno vai receber um papel para que escreva um bilhete para o colega que sorteou (DANDARA, Sequência Didática, 2019).

Outra evidência desses letramentos é a proposição de uma SD organizada em etapas, considerando, pois, a mobilidade, a retomada e a (re)construção de práticas textuais (orais e escritas) dos/com os alunos, com vistas à intervenção para consolidar os saberes esperados para a alfabetização da criança.

Vimos ainda nas ações verbais da alfabetizadora Dandara em sua SD que há uma proposta de inserção dos alunos em cenários reais de comunicação verbal, a exemplo do cenário de circulação de bilhetes (na ocasião do dia do amigo), articulado com outras práticas sociais de linguagem: o sorteio de nomes e a referência à prática do amigo oculto que culminariam com a realização do correio do amigo.

É relevante salientar que Dandara propõe um movimento cíclico entre as etapas de desenvolvimento de sua SD, de modo que destaca não somente os gêneros textuais a serem abordados e as vivências advindas de seus usos. Nesse sentido, a alfabetizadora estrutura as etapas metodológicas de modo a elencar os itens da base de uma SD (conforme Schnewly e Dolz (2014) apresentam), a exemplo da apresentação da situação com a produção inicial (produção oral na primeira atividade), os módulos com etapas que contemplam o diálogo e as orientações para as produções escritas (é também destinado o momento para a construção dos textos). Além disso, pontuamos que a nossa visualização das etapas dispostas na SD desta alfabetizadora confluem com a ideia de “módulos” para o alcance de cada atividade e, posteriormente, da SD como um todo.

Por esta razão, corroboramos, neste momento, que a SD organizada por Dandara se aproxima sobremaneira do que Silva (2013, p. 86) define por “Sequência de Ensino”. Para esta autora, uma Sequência de Ensino “designa um conjunto de lições/aulas organizadas sistematicamente para o estudo e/ou ensino e aprendizagem de um

determinado objeto”. Complementa ainda a autora que há também a ideia essa organização sistemática de que uma Sequência de Ensino pode ser em torno de um mesmo objeto ou de uma única aula.

Em Francescón, Cistóvão e Tognado (2018), uma Sequência de Ensino é constituída por uma ou mais SD, a partir do que se considera necessário frente às demandas do ensinoaprendizagem e definem como sendo aquilo que

[...] envolve o material e a mediação do professor, podendo ser composta por uma ou mais SD envolvendo possíveis alterações ou reajustes, inserções, adaptações e dinâmicas que acontecem em sala de aula, em virtude da implementação e das necessidades que podem emergir no processo de ensino e aprendizagem de línguas mediados pelo professor, suas escolhas e intervenções (FRANCESCÓN; CRISTÓVÃO; TOGNATO, 2018, p. 27).

Além disso, reforçam as autoras que as orientações contidas em livros didáticos direcionados à ação do professor, como vimos nas propostas didáticas PDAL e PDAM, contendo “instruções sobre como proceder no ato de ensino” (FRANCESCÓN; CRISTÓVÃO; TOGNATO, 2018, p. 27), são também outra forma de conceber as Sequências de Ensino. Isso é, sob nossa leitura, uma maneira de evidenciar aprendizagens que podem ter sido construídas tanto nas formações pelas quais a alfabetizadora participou, quanto pelo próprio material didático que é, por outras vias que não são as da formação do Pacto, a exemplo dos materiais distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD e de Programas como o PNAIC.

Percebemos, na descrição dos processos pelos quais as atividades seriam desenvolvidas, que Dandara faz o reconhecimento do seu papel como mediadora quando, a exemplo da 3ª atividade, a alfabetizadora menciona que retomaria a temática para explicar as características e funções da história em quadrinhos. A esse indício de letramentos docentes, acrescentamos a enunciação desta alfabetizadora ao referenciar que será feita uma “explicação oral sobre o uso do bilhete” na 4ª atividade e atrelar o desenvolvimento da referida explicação ao material escolhido por ela para apresentar a forma genérica pela qual o bilhete poderia ser produzido, conforme consta no que Dandara anuncia de “(ANEXO do 4º dia)”, contida em sua SD.

Já no item “Avaliação”, observamos outros letramentos docentes, sobretudo quando essa função, a de avaliar o que fora produzido pelo aluno ao longo das etapas da SD, é trazida como um tópico e como um elemento a estar contido neste gênero da docência. Desse modo, afirma Dandara que, na avaliação,

[...] Será observado se os alunos estão participando e realizando as atividades propostas. Será também acompanhado os registros de cada aluno, para identificar as facilidades e as dificuldades de cada aluno em se relacionar com o colega, entender sobre a amizade, bem como sobre as produções realizadas (DANDARA, Sequência Didática, 2019).

Aqui, percebemos que a educadora-alfabetizadora deixa escapar a ideia de que, além de mediadora, é também agente de letramentos ao apresentar-se como mobilizadora-observadora-interventora na dimensão da escrita do aluno, quando enuncia que iria identificar fragilidades e potencialidades nas/das produções realizadas, bem como na dimensão dos saberes sociais, especialmente quando menciona as relações interpessoais e o entendimento sobre amizade.

Além desses aspectos, queremos salientar o que expôs Dandara ao longo da Roda de Conversa 03:

[...] Como a gente alfabetizava antes, hoje em dia já é completamente diferente. Não tem como alfabetizar da mesma forma que nós fomos alfabetizadas. As crianças são outras, a era é outra. Tem que alfabetizar e letrar, colocar o aluno pra fazer textos de acordo com os gêneros que a gente trabalha (DANDARA, alfabetizadora do 3º ano, 2019. Roda de Conversa 3).

Em face ao exposto, notamos que a alfabetizadora compreende a necessidade de que as práticas educativas na alfabetização sejam ressignificadas para atender ao aluno, a partir não somente das demandas de aprendizagem, mas também das demandas sociais que permeiam o seu fazer, desdobradas em práticas de letramento.

A terceira análise que fazemos diz respeito à SD elaborada pela alfabetizadora Amarelinha, que atua com alunos do 2º ano, e tem como produção final um “poema”. Diante da temática sugerida, “Dia do Amigo”, a produção desse gênero textual pelo aluno foi planejada para a última etapa da SD, quando da realização de um “Festival da Amizade”. Em relação à estrutura da sequência proposta pela educadora-alfabetizadora, notamos que o ponto de partida para sua construção foi pelo estabelecimento de dois objetivos, sendo um deles para a aprendizagem e outro para o ensino.

Objetivo Geral de Aprendizagem: Vivenciar situações de reflexões quanto à importância de ser e ter amigos.

Objetivo Geral de Ensino: Promover momentos de interação que possibilitem ao aluno ampliar a compreensão sobre o valor da amizade (AMARELINHA, Sequência Didática, 2019).

Atribuimos destaque a este segundo objetivo, o de ensino, por revelar um importante traço de letramentos docentes: o reconhecimento de que é na interação que se pode compreender e ampliar a noção sobre um determinado saber. Assim, a educadora-alfabetizadora evidencia que é por meio de práticas de linguagem em situações concretas que o ensino-aprendizagem se efetiva. Embora tenha estabelecido um objetivo para o ensino e outro para a aprendizagem, Amarelinha revela que é na relação construída na e pela linguagem entre professor e aluno que ensinar e aprender são movimentos indissociáveis.

Nesta SD, notamos o registro feito pela educadora-alfabetizadora de que seria desenvolvido um trabalho a contemplar os componentes Arte, História e Língua Portuguesa, indiciando um movimento de visualização da sequência didática como um importante dispositivo que interconecta áreas do conhecimento e componentes curriculares, de modo que as práticas de linguagem permeiam todos eles na esfera discursiva que é a escola.

Também mencionado em outras produções discursivas docentes no contexto desta pesquisa, percebemos que a proposição de etapas (com seus respectivos títulos) como modo de organização das estratégias metodológicas atreladas oportunizavam visualizar de maneira sintética o que seria destrinchado em cada uma das fases de realização da SD.

Como exemplo disso, Amarelinha pontua que a primeira etapa foi intitulada de “Conhecimento prévio”, ao passo em que a segunda e a terceira levavam o título de “Aprofundando o tema” e, por fim, a quarta e última fora referenciada como “Etapa Final”. Em se tratando de cada uma das etapas aqui mencionadas, percebemos que em cada uma delas havia objetivos específicos, que indicavam práticas de linguagem a serem desenvolvidas durante o momento proposto. Assim foi apresentado o desenvolvimento da SD da alfabetizadora Amarelinha:

ETAPA 1 – CONHECIMENTO PRÉVIO

Nossos melhores amigos

Objetivos

- Conhecer o melhor amigo de cada aluno da turma;
- Discutir por que os amigos são tão especiais;
- Escrever texto com autonomia.

Estratégias

Mural – Nossos Melhores Amigos! - Distribuir vários corações para a turma e solicitar que pensem no seu melhor amigo e coloque o nome do mesmo dentro do coração, para compor o mural.

Após a montagem do mural, conversar com os alunos sobre o porquê de eles serem seus melhores amigos? O que eles têm de tão especiais que os fazem se destacar entre as outras pessoas? Se essas pessoas são tão especiais é por que você estabeleceu com ela um pacto de algo bom, assim, o que mais valorizam na amizade?

Recursos

Cartolina colorida, pincel, lápis, TNT, entre outros.

Avaliação

Fez colocações pertinentes ao tema?

Escreveu o texto com autonomia? Com ajuda? Não escreveu?

ETAPA 2 – APROFUNDANDO O TEMA

Isso eu valorizo na amizade!

Objetivos

- Refletir sobre os valores que permeiam a amizade;
- Ler em voz alta com autonomia;
- Escrever texto com autonomia;

Estratégias

Leitura compartilhada – Texto: O pequeno Livro da Amizade – Christine Coirault;

Interpretação Oral do Texto – Segundo o texto, o que os amigos costumam fazer juntos? O que a autora do livro sugere como o maior valor da amizade?

Tabela – O valor da Amizade - levar uma tabela previamente esboçada e solicitar a cada aluno que venha até a mesma, colocar seu nome e uma palavra para simbolizar o que mais valoriza numa amizade: sinceridade? Compreensão? Companheirismos?...

Recursos

Texto impresso, tabela, lápis, pincel, entre outros.

Avaliação

Fez colocações pertinentes quando aos valores que estão envolvidos numa relação de amizade?

Leu com fluência? Leu sem fluência? Silabando? Não leu?

Escreveu com autonomia? Com ajuda? Não escreveu?

ETAPA 3 – APROFUNDANDO O TEMA

Amigo é para respeitar e com ele contar

Objetivos

- Refletir sobre o respeito ao outro e a ajuda mútua;
- Fazer apreciação musical;
- Ler em voz alta com autonomia;
- Escrever texto com autonomia.

Estratégias

Apreciação Musical – Canção: É tão lindo – Balão mágico;

Leitura compartilhada – Letra da canção – É tão lindo – Balão mágico;

Interpretação Oral da canção – Segundo a canção o que é mais importante entre os amigos? Se sou verdadeiramente amigo de alguém como devo trata-lo? O respeito

ao outro é importante na relação de amizade? Por quê? Além de respeitar os amigos, o que podemos fazer estando com eles? Que tipo de atividades vocês costumam vivenciar com seus amigos?

Dinâmica – Com os amigos podemos... Confeccionar um coração grande, distribuir uma ficha em branco para cada aluno e solicitar aos mesmos que escrevam uma atividade que eles costumam fazer com seus amigos. Fazer uma síntese do apanhado das respostas, destacando que os amigos são para respeitar, pois com eles sempre podemos contar.

Recursos

Texto impresso, aparelho de som, pen driver ou celular, ficha, gravura de coração, entre outros.

Avaliação

Apreciou a canção?

Compreendeu que o respeito e a ajuda mútua são indispensáveis numa amizade?

Leu com fluência? Leu sem fluência? Silabando? Não leu?

Escreveu com autonomia? Com ajuda? Não escreveu?

ETAPA FINAL

A amizade tem valor!

Objetivo

- Participar de interações nas quais o trabalho em grupo e a ajuda mútua estejam presentes.

Estratégias

Festival Da Amizade - Fazer a divisão prévia da turma em grupos e encandear com antecedência, as seguintes atividades a serem desenvolvidas e apresentadas no grande grupo, conforme data a ser estipulada pelo professor.

Grupo 1 – Apresentação de uma música sobre amizade (a escolha deve ficar a critério do grupo);

Grupo 2 – Produção textual sobre a amizade – poema;

Grupo 3 – Brincadeira – os amigos se reconhecem (descobrir quem é o amigo através do toque das mãos, com olhos vendados);

Grupo 4 – Leitura ou contação de história sobre amizade (a escolha deve ser a critério do grupo, mediante pesquisa);

Após a realização das apresentações fazer o encerramento das atividades sobre o tema com uma grande roda de leitura para ler e cantar a canção – Eu quero apenas – Roberto Carlos (AMARELINHA, Sequência Didática, 2019).

Na primeira etapa, a alfabetizadora evidencia o trabalho com a oralidade e com a escrita. Nesse sentido, as estratégias mencionadas para a realização desta etapa objetivavam a construção de um mural e de extrair, a partir da espontaneidade do diálogo com os alunos, a significação do conceito de “melhor amigo”. Essa forma de abordagem da temática, conforme Amarelinha sugere na SD, possibilita que disponha de parâmetros para avaliar, como enuncia ao questionar, no item “Avaliação”, sobre a pertinência do

que os alunos colocariam no momento do diálogo. Nas etapas seguintes, aqui nos referimos a 2 e 3, percebemos que a alfabetizadora amplia o repertório textual como possibilidade de trabalho com o aluno (sobretudo ao agregar o conto e tabela) para desenvolver as atividades propostas.

Para tanto, destacamos aqui que a educadora-alfabetizadora Amarelinha torna evidente a centralidade que o texto e(m) suas modalidades ocupa(m) como possibilidade de materializar o que será avaliado (refere-se, neste caso, à oralidade e a leitura), como uma espécie de diagnóstico em relação à capacidade discursiva, linguístico discursiva, de ação e de significação, conforme enuncia na etapa 3: “Apreciou a canção? Compreendeu que o respeito e a ajuda mútua são indispensáveis numa amizade? **Leu com fluência? Leu sem fluência? Silabando? Não leu? Escreveu com autonomia? Com ajuda? Não escreveu?”** (AMARELINHA, Sequência Didática, 2019, **grifo nosso**).

Esses questionamentos, tal como foram enunciados nos trechos em destaque e contidos na avaliação da etapa acima mencionada, sugerem também uma possibilidade de inter-relação destes questionamentos com a competências/habilidades dispostas nos Direitos e Objetivos de Aprendizagem (BRASIL, 2012). Nesse sentido, as respostas advindas de tais perguntas também podem se configurar como elemento norteador para a construção de novas propostas interventivas.

Na etapa final da SD construída por Amarelinha, dentre os diversos gêneros apresentados, há uma menção para o gênero a ser produzido pelo aluno: o poema. Embora não tenha sido evidenciado pela alfabetizadora uma exposição conceitual ou outra estratégia de apresentação do gênero textual ao aluno, a proposição nela contida pode indicar que há um saber prévio construído pela criança sobre o poema e sua inserção social como prática de linguagem.

Essa característica, específica da SD que ora analisamos, configura-a como um gênero da docência que busca trabalhar a complexidade do(s) gênero(s) textual(is), sobretudo no que se refere às produções escritas e aos critérios de avaliação estabelecidos, que vão desde as proposições que inserem o aluno na atividade de produção textual àquelas que buscam articular a temática em questão com a maneira como fora estruturado o texto produzido.

Finalmente, a última SD analisada foi elaborada por Estrelinha, educadora-alfabetizadora do 1º ano. Essa sequência também abordou a temática do dia do amigo e, do mesmo modo, foi organizada em 5 (cinco) etapas. Dentre as particularidades desta SD, atribuímos destaque ao período para a sua realização, prevista para 1 (um) dia. Com o

intuito de contemplar os componentes de Língua Portuguesa, História e Arte, essa SD, do ponto de vista dos elementos que a constitui, assemelha-se à SD da alfabetizadora Amarelinha, ao iniciar enunciando “Objetivos para o aluno” (que interpretamos como sendo os objetivos para a aprendizagem) e os “Objetivos de ensino”. Ambos os objetivos, sob nossa ótica, revelam a apropriação de um saber da professora em relação à construção textual da SD como um gênero da docência, especialmente por antever movimentos de interação na e pela linguagem.

Outra particularidade desta SD diz respeito ao que é evidenciado no desenvolvimento das etapas, por construir uma proposta que considera as especificidades do 1º ano, levando em conta que os alunos ainda não possuem o pleno domínio do Sistema de Escrita Alfabética, cujas atividades sugerem a realização de produções textuais a envolver lista de nomes próprios e lista de palavras como gêneros. Além disso, é apresentada a atividade escrita de construção coletiva de cartaz como suporte textual, conforme explicita a alfabetizadora em sua discursivização sobre as etapas da SD:

ETAPA 1 – Conhecimento Prévio: Breve exposição quanto ao Dia do Amigo, com investigação da realidade do aluno quanto aos laços de amizade.

- Hoje, 20 de Julho, comemoramos o DIA DO AMIGO. Na vida é muito importante construir laços de amizade, pois isso nos engrandece, estende nossa família para além da nossa casa. Isso por que podemos ter amigos na rua, no trabalho, na escola, na vida. Nesse sentido, gostaria de agora fazer uma investigação com vocês, quanto ao melhor amigo de vocês, na vida e na escola e depois iremos discutir o porquê deles serem tão especiais para vocês.

Sugestão de atividade: Cartaz ilustrado com lista de nomes

ETAPA 2 – Leitura do Livro: Ninguém é igual a ninguém (de Regina Otero e Regina Rennó)

Apresentação do Livro (capa, autor, ilustração, do que irá tratar?)
Leitura com entonação e alegria.

ETAPA 3 – Interpretação contexto do livro:

No livro as autoras mostram a rua onde morava um garoto.

- Alguém lembra qual o nome desse garoto?
- Como eram os coleguinhas da Rua de Danilo?
- Como os meninos da rua viam Danilo?
- Vocês acham que é correto sair por aí apelidando as pessoas, as chamando por coisas e não pelo seu próprio nome?
- Vocês se sentiram confortáveis em serem apelidados de gordo, magrelo, preto, branquelo, feioso, vareta, anão, etc.?
- Para você considerar alguém como seu amigo, o que é preciso ele ter?

Atividades: Quadro de palavra – Lista coletiva de palavras (escritas pelos alunos)

ETAPA 4 – Brincando com os amigos: Escolher o contexto de brincadeiras na rua e ou na escola, fazer uma representação em desenho ou em texto, onde mostre você brincando com seus melhores amigos. Apresentar no grande grupo as produções.

ETAPA FINAL – Cantar coletivamente a canção: você não é igual a mim, eu não sou igual a você. Após termino da música, propor um grande abraço coletivo.

A partir de tal organização, salientamos que a alfabetizadora Estrelinha seleciona objetivos e indica ações para o desenvolvimento da aula que se aproxima das categorias apresentadas por Bronckart (2010) e referenciadas por Francescón, Cristóvão e Tognato (2018, p. 23), a saber: a) a atividade de linguagem; b) o conteúdo temático; c) os tipos de discurso; e d) o domínio de mecanismos de textualização. Ao lançarmos nosso olhar sobre esta SD, relacionamos a primeira delas que é a atividade de linguagem. De acordo com as autoras, esta categoria tem o objetivo de “desenvolver capacidades para analisar a situação de comunicação” (FRANCESCÓN; CRISTÓVÃO; TOGNATO, 2018, p. 23), perpassando também pela escolha do gênero apropriado para o contexto e para a produção resultante dessa escolha.

Na SD elaborada por Estrelinha, notamos essa categoria de forma marcante logo na primeira etapa, quando a educadora-alfabetizadora enuncia que será feita uma “breve exposição quanto ao Dia do Amigo, com investigação da realidade do aluno quanto aos laços de amizade” (ESTRELINHA, Sequência Didática, 2019). Desse modo, sugere o gênero “lista de nomes” a ser construído em um cartaz ilustrado.

Essa lista de nomes da etapa 1, assim como a lista de palavras contida na etapa 2, demonstra também um indício de letramento docente em se tratando do reconhecimento do conteúdo temático, segunda categoria das SD, como forma de mobilizar conhecimentos prévios dos estudantes e estabelecer uma relação com os gêneros textuais escolhidos e com as etapas seguintes da SD.

Mencionamos, nesse sentido, que a SD de autoria de Estrelinha também apresenta uma relação tênue com a terceira categoria: os tipos de discurso que compõem o referido gênero da docência. A esses tipos de discurso, referimo-nos aos enunciados que materializam as consignas e os indicativos de realização das atividades, conforme estão postos nas etapas 1 e 3:

[...] Hoje, 20 de Julho, comemoramos o DIA DO AMIGO. Na vida é muito importante construir laços de amizade, pois isso nos engrandece, estende nossa família para além da nossa casa. Isso por que podemos ter amigos na rua, no trabalho, na escola, na vida. Nesse sentido, gostaria de agora fazer uma investigação com

vocês, quanto ao melhor amigo de vocês, na vida e na escola e depois iremos discutir o porquê deles serem tão especiais para vocês.

[...] No livro as autoras mostram a rua onde morava um garoto.

- Alguém lembra qual o nome desse garoto?
- Como eram os coleguinhas da Rua de Danilo?
- Como os meninos da rua viam Danilo?

(ESTRELINHA, Sequência Didática, 2019).

Por fim, a última categoria que aqui refletimos refere-se ao “domínio dos mecanismos de textualização, os quais são responsáveis pela coerência temática e interativa do texto” (FRANCESCON; CRISTÓVÃO; TOGNATO, 2018, p. 23). Levando em consideração que esses mecanismos de textualização se fazem presente na SD como um gênero da docência, destacamos essa categoria sendo revelada a partir da relação dos objetivos pretendidos com a realização da SD juntamente com as escolhas discursivas para enunciar as atividades.

Desse modo, é possível visualizar a progressão das aprendizagens em etapas como uma escolha docente, a continuidade temática frente à variedade de ações em cada atividade (e que também é mobilizadora de saberes e de práticas textuais orais e escritas), assim como a articulação entre as etapas para o alcance dos objetivos apresentados no início da sequência e que se materializam na etapa final.

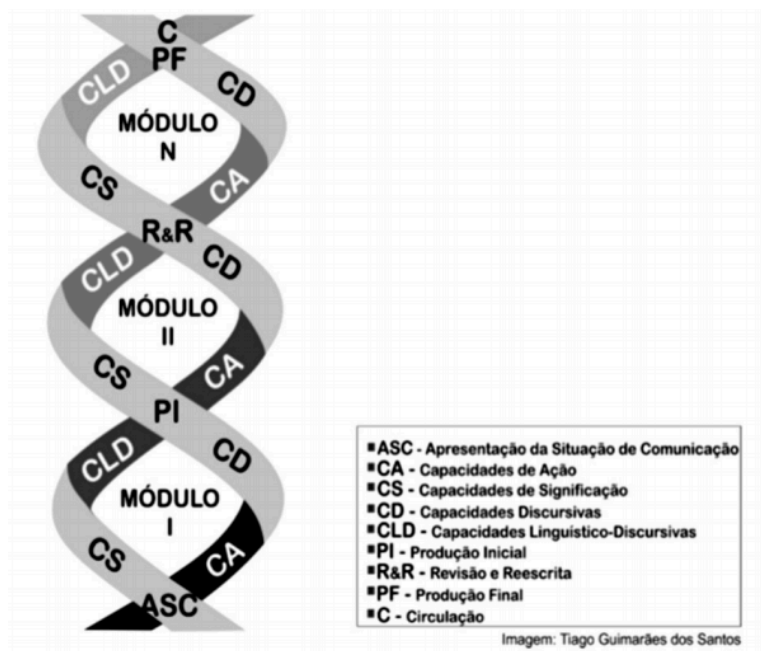
Diante das sequências didáticas ora analisadas, percebemos que as educadoras-alfabetizadoras reconhecem a SD como um dispositivo que sistematiza as intenções e procedimento da ação docente, de maneira que os elementos que a compõem se entrecruzam e são interdependentes. Frente a isso, compreendemos que

[...] na medida em que cada gênero, necessariamente, é objeto de avaliações sociais, ele é visto como sendo adaptado para comentar um determinado agir geral, como possível de ser mobilizado em uma ou outra situação de interação ou como tendo um determinado valor estético. Além disso, esses gêneros são também objeto de processos de conhecimento (eles foram descritos, estudados, etc.), no fim dos quais, encontram-se dotados de rótulos que podem ter menor ou maior estabilidade (BRONCKART, 2008, p. 88).

Ainda assim, as alfabetizadoras demonstraram reconhecer a estrutura-base das SD e, em suas autorias, tornam-na dinâmica e possibilitam aproximar do esquema reconfigurado por Miquelante, Cristóvão e Pontara (2017) que, com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), propõem uma estruturação da SD como sendo semelhante ao movimento de DNA do corpo humano. Tal analogia se justifica, cuja ilustração está contida em Francescón, Cristóvão e Tognato (2018, p. 24), face à “mobilidade e

plasticidade do ensino e aprendizagem de línguas pelo movimento contínuo e articulado das capacidades de linguagem”, conforme é demonstrado abaixo:

Figura 3 – Esquema de SD com base no movimento do DNA



Fonte: Miquelante, Cristóvão e Pontara (2017)

No tocante aos seus letramentos, notamos que as SD materializam o reconhecimento do gênero da docência em suas condições mais ou menos estáveis, que variam conforme cada uma delas constrói e (re)enuncia, de modo que seus direcionamentos propõem o desenvolvimento de eventos e práticas de letramento, fazendo uma espécie de cadeia espiralizada no ir das práticas sugeridas, no vir do diálogo (seja com o aluno, com pares ou nos momentos de formação) e no devir, ou seja, das transformações decorrentes da docência a partir interação.

Tal reflexão nos faz lembrar que o fato de que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 79). Com isso, as atividades propostas por meio do gênero da docência em evidência neste item revelam também o domínio das dimensões dos letramentos, tanto no que concerne à criação de SD (prática social de linguagem na e para a docência), quanto na criação de estratégias para alfabetizar crianças na perspectiva do letramento.

Assim, realizamos uma análise da estrutura e das categorias dos objetivos de ensino que abrangem a SD não dando enfoque à sua efetivação em sala de aula (o trabalho

realizado), mas olhar para as ações verbais que revelam o reconhecimento desses elementos como forma de manifestar e indiciar letramentos docentes. E na seção que segue, nossos sentidos se voltam para apresentar nossas interpretações sobre a produção textual de memórias pedagógicas produzidas pelas alfabetizadoras, com vistas a evidenciar traços constitutivos da professoralidade alfabetizadora nas reflexões, significados e ressignificações que dão à docência, às formações e a sua participação nesta pesquisa.

4.3 MEMÓRIAS PEDAGÓGICAS (MP): PRÁTICAS DISCURSIVAS SOBRE PROFESSORALIDADES ALFABETIZADORAS E LETRAMENTOS DOCENTES

Nosso entendimento de memória se fundamenta na proposição conceitual de Benincá (2002, p. 176), ao afirmar que se trata de uma produção textual configurada como um momento de reflexão e reorganização da própria prática. Desse modo, a partir das possibilidades de reinvenção da docência, Benincá (2002) complementa que a finalidade de uma memória intui a exposição do que se compreende a partir da experiência pedagógica e ainda possibilita que o seu significado seja avaliado no tocante à sua formação.

Diante disso, além de autor de práticas discursivas que refletem o seu fazer, o educador assume um papel ativo na (re)construção de conhecimentos, tornando-se ator na condução de seus saberes. Desse modo, tal como afirma Miranda (2016, p. 45),

A memória, em nosso contexto de pesquisa, representa a reflexão de vivências realizadas pelos sujeitos, posterior a sua própria ação, evidenciando uma implicação direta com as práticas vividas. Um olhar crítico, contextualizado, implicado com as realidades educacionais.

Por esta razão, visualizamos as memórias pedagógicas sob a perspectiva de que, como um gênero da docência explorado e construído em processos formativos do Pacto, apresenta modos de enunciar a subjetividade das educadoras-alfabetizadoras e relevar traços constitutivos das professoralidades, tal como indícios reveladores de letramentos docentes. Ora, se considerarmos a professoralidade como uma “marca que se produz no sujeito” (DOURADO, 2015, p. 20), como um traço subjetivo da “diferença de si que o sujeito produz coletivamente” (PEREIRA, 2013, p. 22), conseguimos visualizar que as memórias pedagógicas reúnem construções discursivas que objetivam externamente, por

meio dos enunciados nela produzidos, a natureza subjetiva das educadoras-alfabetizadoras.

Assim, podemos inferir que as memórias pedagógicas (re)(des)velam traços subjetivos da construção do eu-alfabetizador materializadas em enunciados contextualmente situados no desenvolvimento da pesquisa, quando da interação entre as participantes com a pesquisadora e vice-versa. Pontuamos, nesse sentido, que essas (com)posições discursivas contidas nas MP são “o produto da interação entre indivíduos socialmente organizados” e ressaltamos para o fato de serem produzidas com ciência do contexto da pesquisa, as enunciações postas nestes textos (re)verberam as percepções de si no coletivo da esfera discursiva que é a escola.

Por esta razão, consideramos a evidência dos saberes da docência e da formação como temas que permeiam os discursos das alfabetizadoras. Todavia, face a esses temas emergidos por meio das/nas memórias pedagógicas, nosso olhar se volta para as (re)significações dadas à prática alfabetizadora por meio dos letramentos críticos e letramentos para o local de trabalho, conforme pontuaremos na seção a seguir.

4.3.1 Modos enunciativos de discursivizar professoralidades e letramentos docentes: temas e (re)significações revozeados nas memórias das educadoras-alfabetizadoras

A esses modos enunciativos que apresentam temas e (re)significações da docência alfabetizadora, referimo-nos às reflexões de Bakhtin (2006, p. 131), quando afirma que os temas são o sentido da enunciação completa e se formam pela composição linguística, bem como por elementos da situação concreta da comunicação verbal. Logo, podemos inferir que não há como separar o tema e o “instante histórico ao qual ele pertence” (BAKHTIN, 2006, p. 132) e isso faz com que o tema seja “individual e não reiterável” (*ibidem*, p. 131).

Por um lado, o caráter individual do tema se dá pela particularidade das escolhas discursivas do sujeito. Por outro lado, o fato de não ser reiterável está justamente na relação com o momento no qual a comunicação verbal se realizou. Desse modo, os enunciados, quando socialmente partilhados, apresentam uma unicidade temática, cujo sentido se constrói no contexto, pelos sujeitos que nele estão inseridos.

Já a significação é (de maneira contrária, porém indissociável) uma espécie de “aparato técnico para a realização do tema” e apresenta uma relação direta com “as formas

de suas relações morfológicas e sintáticas, da entoação [...], etc” (BAKHTIN, 2006, p. 132). A significação é, pois, reiterável e idêntica: a primeira característica se dá ao fato de que um mesmo enunciado pode, materialmente falando, ser repetido em diversas instâncias comunicativas, utilizando as mesmas formas de expressão. Daí resulta a ideia de que, em Bakhtin (2006), um tema é formado por (con)textos, ou seja, escolhas discursivas materializadas pelas formas da língua e pelos sentidos produzidos no contexto comunicativo/momento histórico da enunciação.

Nas Memórias Pedagógicas analisadas, destacamos seus temas e (re)significações como forma de manifestar e corroborar “uma reação da consciência em devir ao ser em devir”. Isso nos leva a afirmar que os traços constitutivos da professoralidade aqui situados fazem evidenciar o “devir-professor-em-mim” (PEREIRA, 2013, p. 52), ou seja, as MP das educadoras alfabetizadoras são dispositivos que revelam o que/como estão sendo e ao que podem vir a ser (DOURADO, 2015), em virtude da “teia de alteridade que nos envolve e nos move” (PEREIRA, 2013, p. 187), no trânsito da subjetividade e coletividade na e para a docência.

Nesse sentido, as MP enfatizadas resultaram da proposição feita às educadoras-alfabetizadoras durante a realização da pesquisa. Construídas em dezembro de 2019, esses textos se desenvolveram durante a AC realizada neste mesmo mês e concluídas por suas autoras em momentos distintos de produção. Como esfera discursiva, as memórias consideraram o fato de ser na e por meio da escola que seus saberes são (re)(des)construídos pela inserção em eventos e práticas de letramento (proporcionadas pelo desenvolvimento da docência e/ou pela formação) para o local de trabalho.

Na oportunidade da realização da roda de conversa nº 05, as alfabetizadoras destacaram as dificuldades com a escrita das memórias em razão no final do ano letivo e da necessidade de cumprir as exigências e responsabilidades que lhe competem nesse período letivo, a exemplo da construção de pareceres, diagnóstico final, preenchimento de avaliações qualitativas no diário de classe, dentre outras.

Destacamos, contudo, que o diálogo sobre a produção das MP fora apresentado no encontro realizado em agosto de 2019, quando, na oportunidade, fora discutido sobre as memórias nas formações do Pacto. Realçamos a consigna dada às alfabetizadoras, face à construção da memória:

[...] Vocês já produziram várias memórias durante os anos que participaram das formações do Pacto. E aqui eu trago a memória pedagógica na mesma concepção, como a oportunidade de refletir sobre as formações, as práticas e a condição de

alfabetizadora de cada uma. Vou reforçar a ideia do teórico Benincá, quando ele diz que o registro são as notas da observação e a memória é a reflexão crítica que vai além do registro. Lembrem de que, no Pacto, não havia um roteiro a ser seguido, como também não havia um gênero específico? Pois é isso. É a partir dessa ideia que vocês irão fazer as memórias (PESQUISADORA, Roda de Conversa 4, 2019).

Durante a realização dos encontros formativos do Pacto, enquanto formadora, vivenciei momentos de leitura e de organização da agenda formativa para assegurar o espaço de estudo e socialização de memórias pedagógicas. Sempre reforçava, a partir das discussões sobre memória pedagógica tal como é concebida no Pacto, o que Benincá (2002, p. 178) pontua sobre a diferenciação entre registro e memória, sendo o primeiro como “o resultado de uma leitura de contextos sociais” como o espaço em que o sujeito produz a compreensão de uma dada realidade, ao passo em que a segunda é a expressa subjetivação, como oportunidade refletir criticamente sobre a experiência pedagógica individual.

Nas formações do Pacto, quando do final desse momento destinado ao estudo sobre a função e a importância da memória como dispositivo de (auto)reflexão, os cursistas socializavam suas produções referentes ao encontro ou ao dia anterior. Essa mesma prática era orientada e desenvolvida nas formações dos cursistas-multiplicadores com os alfabetizadores nas redes municipais.

Diante disso, ao recebermos as memórias pedagógicas ainda no mês de dezembro de 2019, observamos a diversidade de gêneros textuais que as educadoras-alfabetizadoras apresentaram em suas produções, conforme quadro abaixo:

Quadro 6 – Gêneros textuais de apresentação das Memórias Pedagógicas

EDUCADORA-ALFABETIZADORA	GÊNERO APRESENTADO
Estrelinha	Carta
Amarelinha	Cordel
Dandara	Carta
Joaninha	Acróstico

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Diferente da maneira como manifestamos nossas análises nas Sequências Didáticas e em consonância com a perspectiva de fazer revelar temas e significações nas/das memórias, reunimos, em nossas análises, “as prefigurações, (contra)posições, regularidades discursivas e as manifestações em que se (re)enunciam discursos” (ROHLING, 2014, p. 50), como forma de analisar “as formas das distintas enunciações,

dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos” (BAKHTIN, 2006, p. 127).

A partir disso, concebemos as produções discursivas das educadoras-alfabetizadoras como dizeres cuja significação é interindividual. Em Bakhtin (2006, p. 44), isso se dá pelo fato de que

[...] não pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes senão aquilo que adquiriu um valor social. É por isso que todos os índices de valor com características ideológicas, ainda que realizados pela voz dos indivíduos (por exemplo, na palavra) ou, de modo mais geral, por um organismo individual, constituem índices sociais de valor, com pretensões ao consenso social, e apenas em nome deste consenso é que eles se exteriorizam no material ideológico.

Frente a isso e diante das nossas leituras das memórias pedagógicas, observamos 3 (três) temas que se desdobram em aspectos recorrentes, a saber: a) (Re)significações dadas à docência; b) (Re)Significações dadas às formações; e c) (Re)significações dadas às participações como colaboradoras da/na pesquisa. Isto posto, reunimos enunciados dispostos nas MP como forma de apresentar tais temas sob perspectivas individuais no movimento da interação pela língua(gem). Há casos em que notamos um entrecruzamento dos temas, conforme apontaremos a seguir.

Ao evidenciarmos as (re)significações dadas à docência e o entrecruzamento com os aspectos relacionados à formação, notamos uma menção ao que Pereira (2013) chama, como já mencionamos, de “devir-professor-em mim”, quando da abordagem feita pela professora Estrelinha:

Quando iniciei no Pacto em 2011, não tinha a exata noção da magnitude do desafio que me esperava. Lembro-me que fiquei apavorada com tamanha responsabilidade diante das crianças. Foi uma batalha absorver tantas informações e responsabilidades. Mas foi inovador. Permitiu a todos nós, minhas colegas de trabalho e eu, uma reflexão sobre a prática da sala de aula e abriu novos caminhos para um trabalho mais dinâmico e eficiente em relação à alfabetização (ESTRELINHA, Memória Pedagógica, 2019).

Nesse sentido, destacamos o que a alfabetizadora expõe ao afirmar sobre as mudanças para a prática ocorridas em decorrência da participação nos momentos formativos. A partir dessa ideia de desafio, Pereira (2013) aponta para uma espécie de chamamento que essas mudanças fazem e do quanto geram a instabilidade/insegurança para abrir mão de um caminho seguro (do que já se tem consolidado) em razão de uma necessidade de atualizar-se. Nesse veio de raciocínio, a alfabetizadora complementou que

a sua inserção nas formações contribuiu para subsidiar sua ação alfabetizadora, ao destacar a “construção de aprendizagens dos números, da leitura e da escrita” como tópicos centrais da alfabetização.

Com isso, notamos a (re)significação dada por Dandara ao seu percurso formativo (e posteriormente às formações do Pacto) e que reverberavam em suas práticas:

Nunca gostei muito de ginásio, porque minha prática mesmo era com crianças e eu não queria trabalhar com os adolescentes. **E eu usava tudo aquilo que aprendi nos estágios do magistério, atividades, planos, brincadeiras e conseguia ensinar as crianças.** Elas aprendiam mesmo. Só que eu ficava inquieta com os alunos que não aprendiam e eu não sabia muito que fazer. Eu sempre gostei muito quando tinha cursos para ajudar o professor. Participei de muitos e ficava bastante feliz porque orientava bastante a maneira de trabalhar na sala de aula (DANDARA, Memória Pedagógica, 2019, grifo nosso).

Na voz de Dandara, compreendemos que a educadora-alfabetizadora deixa escapar a sua identificação com a docência com crianças, assim como a sua inquietude diante do reconhecimento de não saber como agir frente aos alunos que não apresentavam, sob seu ponto de vista, dificuldades em aprender. Aqui, é perceptível que a formação é evidenciada como sendo um aporte para o trabalho docente na orientação e práticas de sala de aula.

No que se refere à docência, Dandara revela ainda um reconhecimento da necessidade de modificar as práticas alfabetizadoras ao afirmar que “não adiantava a gente encher o aluno de conteúdo se ele ainda não sabia o básico: ler e escrever” (DANDARA, Sequência Didática, 2019). Nesse caso, notamos que a alfabetizadora reconhece a função da docência na etapa na qual leciona e destaca o saber “ler e escrever” como centralidade da alfabetização em relação aos conteúdos trabalhados nesta etapa.

Vale salientar também que o início da MP da educadora-alfabetizadora Joaquina traz o entrecruzamento da formação com a docência, apresentando a seguinte enunciação:

Com frequência ouvimos falar na graduação, em formações e palestras que alfabetizar é lindo, prazeroso, mas pouco se fala sobre os grandes desafios que o professor enfrenta para conseguir alfabetizar seu aluno. No ano de 2019, **leccionei em uma turma de 3º ano, que mais parecia uma turma multisseriada**, alunos que ainda não conheciam as letras e tinha aluno que ainda não escrevia e não lia, juntamente com alunos que liam, que escreviam e interpretavam. Vale ressaltar alguns fatores que tornava esse percurso de alfabetizar ainda mais complicado: **lecionar sem o auxílio de nenhum livro de português** e os demais em quantidade insuficiente, **falta de interesse de alguns alunos** e destaque como mais complicado e preocupante a **falta de apoio dos pais**, muitos só aparecem na escola quando

solicitados e poucos se preocupam com o aprendizado dos filhos (JOANINHA, Memória Pedagógica, 2019, **grifo nosso**).

Notamos aspectos sobremaneira importantes no que enuncia Joaquina e que, de certo modo, mostram uma contraposição em relação ao que disse Dandara sobre os significados atribuídos à formação para a docência: uma crítica feita aos discursos reverberados em formação como uma espécie de romantização do ato de alfabetizar e, ao mesmo tempo, do pequeno espaço que ocupam as discussões sobre os desafios de alfabetizar. Isso nos possibilita compreender que Joaquina concebe as formações com características que se distanciam do fazer pedagógico na alfabetização. Além disso, notamos o destaque dado a aspectos como a ausência ou insuficiência de livros didáticos, o desinteresse do aluno e a ausência ou tímida participação dos pais, como forma de reconhecer o que ela própria intitula por “desafios enfrentados pelo professor para conseguir alfabetizar seu aluno” (JOANINHA, Memória Pedagógica, 2019).

Como contraposição discursiva, em sua memória, a alfabetizadora Joaquina ressalta:

Em meio aos desafios encontrados ao longo do ano, não posso deixar de falar sobre o quanto é gratificante ver a evolução dos alunos. **Tive um aluno (repetente na mesma série por vários anos) que não conseguia ler e tive o prazer de ver esse aluno concluindo o ano lendo, é uma alegria que não tem explicação.** É o que eu digo sempre: **dar aula na alfabetização tem que conhecer a realidade do aluno, fazer diagnóstico o tempo todo, fazer atividades diferentes e ainda mais que tem que ser lúdico** (JOANINHA, Memória Pedagógica, 2019, grifos nossos).

Diante de tais afirmações, destacamos duas características realçadas pela alfabetizadora: a primeira delas, como contraposição aos desafios de alfabetizar, há um reconhecimento do alcance de objetivos quanto à alfabetização ao se observar que o aluno demonstra evoluir (ler) diante de um histórico de reprovação. Já no segundo trecho em destaque, notamos que a alfabetizadora aponta caminhos como sendo necessários para a condição de alfabetizadora, ao mencionar o conhecimento da realidade do aluno, a realização constante de diagnósticos, as atividades diferenciadas e o trabalho com o lúdico.

Ainda a trazer as evidências de (re)significações dadas à docência, destacamos o que diz a alfabetizadora Amarelinha, em sua MP:

Essa é a memória pedagógica
Do que lembra o coração
Sobre a minha prática docente
No 2º ano da alfabetização

**Tem desafio grande
De ensinar a ler mais além do decodificar
É entender o sentido
Pra assim se alfabetizar [...]**

(AMARELINHA, Memória Pedagógica, 2019, grifos nossos).

Frente ao que expôs Amarelinha, notamos um deslocamento dado ao sentido do que é alfabetizar, na perspectiva da educadora-alfabetizadora. A ideia de “ensinar a ler mais além do decodificar” mostra que a alfabetização não é apenas a decodificação e isso faz (re)significar também o papel do professor, visto que a necessidade está no entendimento do sentido (que nos aproxima da ideia apontada na PDAL, ao orientar o trabalho de alfabetização com o letramento como conceitos distintos e inseparáveis).

Na continuidade de suas reflexões contidas na MP, complementa Amarelinha, ao trazer a alfabetização na perspectiva do letramento como tema da enunciação:

**Letrar o aluno para a vida
Para saber como agir
Pra escolher o texto certo
Que a situação exigir**

[...] Ano que vem tem tudo de novo
Turma nova vai chegar
E eu estarei aqui
Pronta para **alfabetizar-lettrar**

(AMARELINHA, Memória Pedagógica, 2019, grifos nossos)

Aqui, notamos uma ênfase dada à indissociabilidade da alfabetização com o letramento e, para além, notamos implicitamente a (re)significação dada à docência, ao afirmar, nos dois primeiros versos em destaque, sua percepção sobre a ação docente para o letramento ideológico do aluno, realçando o texto como forma de manifestação do letramento em uma dada situação comunicativa, frente às exigências sociais.

Essa afirmação é, sob nosso ponto de vista, além de um traço constitutivo da professoralidade, um indício de letramento docente, como forma de identificar o papel do alfabetizador na orientação sobre o uso de gêneros textuais contextualizados com o momento da interação verbal por meio de textos.

Como segundo tema que extraímos das Memórias Pedagógicas, as (re)significações dadas às formações foram manifestadas quase sempre atreladas à ideia de orientação e transformação da prática, como notamos nos enunciados abaixo:

Gosto de cursos

De encontros de formação
Que me faz crescer
E olhar melhor pra profissão

(AMARELINHA, Memória Pedagógica, 2019)

Me preocupo muito em sala de aula, **em usar e adaptar os conceitos trabalhados nos cursos que já participei à realidade do aluno**; busco realizar as atividades considerando os níveis de escrita e de leitura dos alunos, incentivando-os a descobrir e construir conhecimentos de forma dinâmica e participativa, promovendo espaços de interação social, **principalmente no tempo para gostar de ler, na roda de leitura e oralidade e matematizar com jogos e desafios**. (ESTRELINHA, Memória Pedagógica, 2019).

Ao observarmos o que diz Estrelinha, destacamos a (re)significação dada à docência ao enunciar os tempos da rotina didática das propostas didáticas PDAL e PDAM como uma marca discursiva de sua participação nos encontros formativos do Pacto e da inserção dessa rotina didática no contexto da sala de aula. Ao abordar sobre a adequação de atividades considerando o que o aluno já sabe (sobretudo ao mencionar os níveis leitura e de escrita) coloca o aluno como sendo a centralidade do trabalho docente desenvolvido. Além disso, é revozeado pela alfabetizadora Estrelinha o caráter dialógico da alfabetização em seus espaços de interação social, bem como a importância que é dada por ela à ideia de colocar o aluno como sendo um sujeito ativo no ensinoaprendizagem.

Nessa linha, complementamos nossas interpretações a partir do que diz a alfabetizadora Dandara:

Tem uma coisa que o Pacto é bom, porque **as formações ajudavam muito a gente a tentar descobrir os caminhos do aluno para ler e escrever**. [...] Uma coisa que tenho ressalva no Pacto é que os livros são muito bons, mas a gente não recebia sempre. **Com eles, a gente conseguia fazer o aluno aprender também**, mesmo trazendo sempre uma atividade diferente e nova. **O mais interessante desses cursos que fiz é que eles iam mudando a minha maneira de ver a prática da alfabetização** (DANDARA, Memória Pedagógica, 2019).

Ante o exposto, percebemos que Dandara reconhece e reforça a sua trajetória docente não apenas no Pacto, mas, ao usar “desses cursos”, em sua forma plural, revela também a sua inserção em outros contextos formativos, como menciona:

Participei do Educar para Vencer, já trabalhei com cartilhas (a Casinha Feliz), fiz o PROFA, fiz o pró-Letramento e participei do Pacto, depois veio o PNAIC e com muitas idas e vindas, só com o Pacto. [...] **o que mais me marcou em relação ao material do Pacto foi já trazer sílabas mais complexas para o aluno desde sempre**, como foi o caso de quando eu ensinei a palavra “abutre” lá em 2012, a última vez que dei aula no 1º ano (DANDARA, Memória Pedagógica, 2019, grifos nossos).

Além de mencionar as transformações dadas à docência, Dandara expõe ainda alguns conteúdos da alfabetização, a exemplo desse trabalho com sílabas contendo encontros consonantais, consideradas como sílabas complexas, como um avanço em relação a sílabas canônicas, cujas combinações de consoante-vogal lembram formas de alfabetizar pautadas em cartilhas, como registra em parte de sua experiência.

Decerto, os enunciados que fazem emergir a formação e para a docência como temas de práticas discursivas nos fazem pensar sobre a construção da subjetividade, tal como Pereira (2013, p. 113), aponta:

a produção da subjetividade responde a uma espécie de orquestração de forças, visíveis e invisíveis, que compõem o mundo do sujeito. Quero dizer que aquilo que sou agora é uma forma que resulta de certa combinação de traços acumulados em minha vida, revitalizados pela interferência de forças outras, visíveis [...] e invisíveis [...]. (PEREIRA, 2013, p.113)

Nesse sentido, fizemos insurgir traços da subjetividade das educadoras-alfabetizadoras quando destacamos, em suas Memórias Pedagógicas, elementos de (re)significação da experiência pedagógica como elementos que mostram, confluentes ou não, características particulares em seus modos de enunciar, especialmente assumem o ensinoaprendizagem como marca indispensável do que lhes constitui (como ensinanteaprendizes na formação ou na ação alfabetizadora).

Com isso, trazemos as (re)significações dadas à participação na pesquisa enquanto tema das enunciações das alfabetizadoras, como forma de demarcar, por meio das memórias pedagógicas, a condição de colaboradoras nesse processo. Nossa participação, como dissemos, ocorreu sempre às sextas-feiras, nos dias das Atividades Complementares (AC) e os momentos destinados às discussões da pesquisa transitavam entre uma atividade e outra que eram realizadas nos encontros. Na MP de Estrelinha, destacamos uma referência à participação na pesquisa, quando afirmou:

Em relação à pesquisa, ocorrida nos meses de maio a dezembro de 2019, em Valença, foi um tanto corrido, até porque nós sempre nos encontramos em momentos de AC e pelas tarefas imensas que temos. Estudamos, relembramos tanto do que fizemos e pareceu que nós estávamos trabalhando juntas há bastante tempo. **Você sempre fez questão de dizer que nós lhe ensinávamos muito, só que também aprendemos muito. Nós falamos de temas importantes como alfabetização, letramento, letramento do professor, aprendizagem.** Nos encontros presenciais, na escola, tivemos a oportunidade de expandir nossos conhecimentos, compartilhamos e trocamos muitas experiências, **porque você já conhecia muita coisa do programa**

e da alfabetização. Surgem desafios todos os dias e o maior deles é **fazer surgir a cultura da leitura e do estudo entre nós alfabetizadoras** para termos mudança na prática pedagógica. Ocupo-me todos os dias em ser para os meus alunos uma professora apaixonada pelo que faz, pela leitura e pelo conhecimento (ESTRELINHA, Memória Pedagógica, 2019, grifos nossos).

Trazemos este enunciado de modo a dar certo realce ao aspecto da linguagem utilizada, especialmente por se tratar de uma carta à pesquisadora. Nela, a alfabetizadora ressalta que os encontros que realizamos se configuraram como oportunidades de rememorar os estudos realizados por meio das formações do Pacto, ao passo em que reconhece a pesquisa como um momento formativo, de ensinoaprendizagem.

Além disso, Estrelinha menciona os temas que foram apresentados durante os encontros e (re)significa sua participação na pesquisa como lugar de partilha de experiências, ressaltando ser ciente da condição de pesquisadora que também estava situada no contexto formativo do Pacto.

Um traço constitutivo da professoralidade que evidenciamos no discurso de Estrelinha se dá no momento em que menciona a leitura (neste caso, a formação de alfabetizadores-leitores) como sendo indispensável para o desenvolvimento da docência na alfabetização, considerando que acredita que figura de alfabetizadora reflete também na formação do aluno-leitor.

Isso reforça o que vimos em Kleiman (2010), quando da realização de uma pesquisa sobre “Trajetórias de acesso ao mundo da escrita”, no revozeamento de discursos de alfabetizadoras que reconhecem a necessidade da construção de uma identidade leitora como forma de legitimar que a condição de alfabetizador requer enxergar-se “como leitores competentes, capazes de ensinar a ler e escrever, de formar outros leitores e de interessá-los na leitura” (KLEIMAN, 2010, p. 392-393).

Como um desdobramento da (re)significação da participação na pesquisa, exploramos o que afirma a alfabetizadora Dandara, ao trazer a sua condição de participante na pesquisa como forma de revelar letramentos docentes:

Uma coisa interessante que **essa pesquisa me lembrou foi quando eu aprendi a fazer sequência didática.** Depois da nossa conversa, fiquei me perguntando onde eu tinha aprendido a fazer e **lembrei que no pró-Letramento já dava umas pinceladas. Só que foi no Pacto mesmo, quando a minha formadora chegava com a PDAL na mão e mostrava uma forma diferente e lúdica de planejar.** Eu acabei levando a rotina pedagógica não só para dar aula de Português, mas **também das outras disciplinas.** Era cansativo participar das formações, mas era proveitoso. **Aprendi sobre o letramento do professor e nunca tinha parado para pensar que o plano de aula, por exemplo, era um gênero somente do trabalho do professor** (DANDARA, Memória Pedagógica, 2019, grifos nossos).

Observamos, a partir do que expõe Dandara, que a pesquisa oportunizou refletir sobre o entendimento do que mobilizou a aprendizagem da Sequência Didática. Vimos, nesse sentido, que a alfabetizadora apresenta a formação como um *continuum*, sendo que as primeiras aprendizagens sobre a SD antecediam o Pacto e a consolidação desses letramentos a partir do trabalho durante as formações deste programa.

Ressaltamos, desse modo, a concepção de SD como um planejamento da ação e o movimento de utilizar a rotina didática do Pacto não somente para os componentes curriculares que eram o foco da ação com o material didático (neste caso, Língua Portuguesa e Matemática), mas estendendo a outras áreas.

A essa reconfiguração da prática a partir da inserção no contexto formativo do Pacto, atribuímos como tema a evidência de letramentos docentes, sobretudo pela recharacterização dada às sugestões didáticas do Pacto, o reconhecimento de seus significados na ação docente (seus usos sociais) e os desdobramentos advindos pela capacidade (re)criativa da alfabetizadora. Além disso, a alfabetizadora pontua sobre as aprendizagens mobilizadas quando da oportunidade de participação na pesquisa, pela consciência de gêneros da docência, especialmente destacado o plano de aula. Tal característica também ficou marcadamente expressa na MP de Joaquina, quando afirma: “participei da pesquisa sobre os letramentos do professor foi bastante interessante, começando pelo tema que não conhecia” (JOANINHA, Memória Pedagógica, 2019).

Na continuidade enunciação de Dandara, sua MP traz ainda um outro desdobramento do tema que potencializa as (re)configurações dadas à sua participação na pesquisa, que é a mobilização da consciência do seu pertencimento à alfabetização, ou seja, uma marca da professoralidade alfabetizadora justificada na descoberta constante de sua identificação com a docência nesta etapa, pois, como revela, “mesmo sabendo que em breve vou me aposentar, eu vejo que aqui é meu lugar como professora. Mesmo com tantas dificuldades, é magnífico ver o aluno ler” (DANDARA, Memória Pedagógica, 2019). Isso nos possibilita compreender que o sentimento de pertença da alfabetizadora está diretamente relacionado com o alcance do objetivo da docência alfabetizadora: o ato de alfabetizar, isto é, possibilitar que o aluno leia e escreva com fluência.

Além dessa característica apresentada na MP de Dandara, notamos a potencialidade da condição de colaboradora da pesquisa como forma de tomada de consciência quando à capacidade de transformação da vida dos interactantes da

alfabetização e dos letramentos para que essa transformação ocorra, ao evidenciar conteúdos da alfabetização na MP de Amarelinha:

Ainda teve a pesquisa
Que me fez parar pra pensar
Com quantas vidas eu trabalho
E preciso transformar

A importância que se tem
No ato de planejar
Faz sequência didática, faz jogo e brincadeira
Tudo para conseguir letrar

Letrar o aluno para a vida
Para saber como agir
Pra escolher o texto certo
Que a situação exigir

Saber fazer uma fábula
Ler e em tudo colocar o sentido
Gêneros, tipos e produção de texto
E tudo mais que for permitido

Carta, bilhete, apresentação
Música, poema, até peça teatral
Desenvolver a leitura, a escrita
E a expressão oral

(AMARELINHA, Memória Pedagógica, 2019)

Isto posto, notamos a centralidade dada aos letramentos, como práticas sociais permeadas pela linguagem, são abordados na MP de Amarelinha como sendo essa capacidade de transformar a vida do aluno. Com isso, a alfabetizadora cita conteúdos da alfabetização e(m) gêneros textuais e eixos do objetivo desta etapa escolar, a exemplo da leitura, da escrita e da oralidade. Aos gêneros textuais mencionados, trazemo-los como indício de letramentos docentes, visto que, nas SD, esses letramentos perpassam pela escolha dos gêneros a serem trabalhados com os alunos, como sendo uma tomada de decisão do alfabetizador na indicação do gênero apropriado para a situação comunicativa.

Como trecho que se mostra, a nosso ver, como um traço constitutivo da professoralidade e também de letramentos docentes, elencamos o que enuncia Amarelinha (2019):

[...] Memória que me fez pensar
De como sou e de onde eu vim
Do quanto aprendi
E não vai parar por aqui.

(AMARELINHA, Memória Pedagógica, 2019)

Destacamos, a partir deste trecho da memória como um elemento importante para repensar a sua trajetória na docência, bem como ressaltar a consciência do inacabamento, ao deixar escapar as aprendizagens já desenvolvidas e a necessidade de atualização, como forma de manifestar o seu dever.

Nesse veio de raciocínio, a alfabetizadora Joaquina ressalta:

Eu posso até dizer que a pesquisa me fez crescer como alfabetizadora, porque eu parei para pensar nos desafios de ensinar no 3º ano e ao mesmo tempo de estudar para ver como eu iria superar e fazer os alunos aprenderem. As conversas durante a pesquisa foram proveitosas, porque me fez pensar em muita coisa do que via na faculdade, nos livros do Pacto. Eu também fiquei muito reflexiva e resolvi me basear em textos sobre alfabetização, atividades diferenciadas para trabalhar com os alunos com mais dificuldades (JOANINHA, Memória Pedagógica, 2019).

Queremos dar ênfase, a partir do que vozeia Joaquina, a dois aspectos importantes: o primeiro deles corresponde à “significação”, tal como afirma Bakhtin (2006, p. 132), o meio pelo qual se constrói o tema, revelada à escrita da sua MP para apresentar duas formas de comunicação genérica, sendo uma em forma de relato reflexivo e a outra em forma de acróstico, conforme situam a citação anterior e esta que segue:

Amar a profissão
Leitura e pesquisa
Fazer acontecer
Ajudar
Buscar novos conhecimentos
Emoção
Trabalho
Inovar
Zelo
Aprendizado
Realização

(JOANINHA, Memória Pedagógica, 2019).

Já o segundo aspecto que realçamos diz respeito ao tema em si, por expressar a professoralidade por meio da compreensão do ato de alfabetizar para além da palavra, recoberta de seus significados sociais e repletas de (re)significação. As iniciais do acróstico, como forma de induzir, na interação, a base do que se compreende por alfabetizar traz uma consciência de uma produção subjetiva de sentido para a docência

e(m) seus objetivos quando da sua atuação, envolvendo características, saberes, formação, identificação, sentimentos, dentre outras características.

Atentamos também ao fato de ter escolhido a palavra “realização” como sendo a última do seu texto, de modo que nos leva a compreender que há certa confluência com o que disse Dandara acerca da sua pertença à alfabetização, de modo que a realização do ato de alfabetizar consiste no alcance de seus objetivos: oportunizar o acesso do aluno ao universo da leitura e da escrita, na perspectiva do letramento.

Diante da análise que realizamos das memórias, observamos que há marcas do que fora mobilizado acerca das memórias nas formações do Pacto, sobretudo pela diversidade de gêneros apresentados, bem como pelas características discursivas que os textos apresentaram. Como enunciados concretos em uma dada situação da comunicação verbal no contexto da pesquisa, notamos aspectos recorrentes nas memórias, que fizeram demarcar professoralidades e letramentos como produções subjetivas acerca de sua inserção na docência, em contextos formativos (nos quais o Pacto está incluso) e nos seus (com)posicionamentos discursivos como colaboradoras da pesquisa.

Assim, os temas reverberados em seus discursos fizeram emergir elementos do gênero MP e SD no contexto da formação, bem como a rememoração das atividades do Pacto por meio da pesquisa. Ficaram evidenciadas também as nuances e os desafios da docência alfabetizadora, assim como a representação das formações docentes como oportunidades de devir, fazendo gerar a consciência do inacabamento e da necessidade constante de atualização.

Na seção a seguir, construímos uma análise das (re)enunciações das educadoras-alfabetizadoras a partir do diálogo estabelecido, a fim de discutir e refletir sobre seus dizeres nas memórias pedagógicas, como forma de extrair temas e compreender a perspectiva do que já foi dito por elas, considerando que as releituras das memórias fazem surgir um outro contexto comunicativo.

4.4 (RE)ENUNCIÇÕES REFLEXIVAS PELO JÁ DITO: DIÁLOGOS INTERPRETATIVOS SOBRE AS MEMÓRIAS PEDAGÓGICAS

Ao propormos o estabelecimento de um diálogo com as educadoras-alfabetizadoras sobre suas (ex)(com)posições nas Memórias Pedagógicas, intentamos extrair temas que (re)significassem o “já dito” como forma de revelar uma espécie de responsabilidade da própria enunciação. Conforme salienta Bakhtin (1997, p. 290),

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor.

Como forma de realçar nossa interlocução na pesquisa, a realização das releituras das Memórias Pedagógicas fez gerar um movimento (re)interpretativo, sobretudo ao problematizarmos temas antes enunciados como forma de ampliar nossas possibilidades de compreensão na extração de outros (novos) temas e de assumir a nossa atitude responsiva-ativa na comunicação verbal que se materializa nas análises aqui contidas. Além disso, enfatizamos seus dizeres a partir da (dis)(re)(com)posição discursiva daquilo que, no diálogo, destacou sob nosso olhar.

Realizada em fevereiro de 2020, a última roda de conversa ocorreu na semana pedagógica da escola, em uma reunião da equipe escolar para planejamento e organização do ano letivo. Nesta reunião, fizeram-se presentes a coordenadora da escola, as colaboradoras desta pesquisa e as professoras do 4º e 5º anos. Em virtude de o nosso trabalho ter sido realizado apenas com as alfabetizadoras, reunimo-nos para realizar a releitura das MP. Como um momento breve de diálogo, esta roda de conversa foi realizada ao longo de 37 minutos, cuja organização se deu a partir do seguinte roteiro: abertura do diálogo com o esclarecimento do retorno ao campo da pesquisa, a leitura individual das Memórias Pedagógicas e, por fim, nossas problematizações e as enunciações das educadoras-alfabetizadoras.

Durante as (re)leituras, após um distanciamento do texto (visto que a entrega se deu em dezembro de 2019), foi comum observar reações de interação com a própria escrita, por meio de manifestações de riso, aprovação e reprovação de dizeres, bem como de ênfase na entonação de alguns enunciados. Como forma de socializar as memórias que foram produzidas individualmente, esse momento se caracterizou também como forma de exposição dos temas surgidos, das similitudes e das diferenças entre os pontos abordados, bem como das particularidades discursivas em cada uma das MP.

Após esse movimento, esclarecemos sobre a intenção de realizar as releituras como forma de “refletir sobre as reflexões” já estruturadas na memória e ampliar nossas possibilidades interpretativas. Desse modo, revelaremos os temas (re)surgidos no desenvolvimento deste tópico.

Durante as (re)leituras, fizemos anotações acerca de pontos que nos saltaram aos olhos e resultaram em questionamentos posteriores, no intuito de observar a valoração e a razão de aquele enunciado ter sido manifestado enquanto memória. Tais anotações, por sua vez, geraram temas problematizadores para as (re)enunciações no diálogo sobre as MP. A primeira problematização se deu após a socialização das memórias, fazendo emergir um tema relevante para a docência na alfabetização, que é a tomada de decisão sobre seu modo de agir. Quando enfatizamos o enunciado da alfabetizadora Estrelinha a esse respeito, foi dada a seguinte de sua resposta:

[...] A senhora assinalou, em sua memória, que grande parte dos alunos desenvolveu aprendizagens importantes ao longo do ano de 2019. A partir de que elementos considerou a não-aprendizagem dessa outra parte dos alunos? (PESQUISADORA, Roda de Conversa 6, 2020).

É porque quando fazemos as atividades, os planos... a gente fica atenta às habilidades que a gente precisa garantir. No final de cada unidade, eu preencho a avaliação qualitativa que tem no diário do professor, que a gente anota tudo de acordo com as habilidades, se o aluno alcançou ou não. Aí, quando chega no final do ano, a gente consegue ter uma noção geral sobre o que cada aluno aprendeu ou não. É por isso que dá pra saber o que ele aprendeu. Mas aí, no meu caso que tô com o 1º ano, não tenho muita coisa a fazer quando chega no final do ano e vejo que ele não aprendeu, porque o ciclo faz o aluno passar para o 2º ano assim mesmo. Por isso que eu tenho que ficar ligada pra fazer o que eu posso durante o ano inteiro (ESTRELINHA, Roda de Conversa 6, 2020).

Como forma de fazer compreender sua maneira de se relacionar com o ensinoaprendizagem, questionamos sobre sua (re)ação diante de movimentos de aprendizagem e não-aprendizagem. A partir disso, a educadora-alfabetizadora revela um traço importante do que orienta a sua prática em sala de aula e deixa escapar a sua atenção ao aluno a partir de habilidades previamente estabelecidas. A partir do que nos diz Bronckart (2006), vimos que a prática alfabetizadora de Estrelinha se pauta também em elementos do trabalho prescrito, como forma de se manter alinhada a ele. No entanto, destacamos que a alfabetizadora apresenta ideias sobre o ciclo de alfabetização e assume, como traço da sua relação com a docência alfabetizadora, o compromisso de realizar estratégias que oportunizem o desenvolvimento das habilidades mencionadas, já que o aluno não é retido em razão da não-aprendizagem.

Sendo um tema (re)enunciado pela alfabetizadora, ao ponderar sobre sua inserção no contexto formativo do Pacto, assim foi dialogado:

Você afirma que, no início do Pacto, foi uma batalha pra “absorver tantas informações e responsabilidades”. Por quê? (PESQUISADORA, Roda de Conversa 6, 2020).

Ah! Realmente! A gente já sabia trabalhar na alfabetização, só que o Pacto trouxe uma nova roupagem, principalmente na hora de planejar. Antes, a gente só tinha os livros didáticos, mas depois que o material do Pacto chegou, parecia que a gente tinha que aprender a ser professor tudo de novo. A rotina, mesmo, era bem diferente daquela que a gente aprendeu lá no Magistério. Incluía objetivos de aula para só depois escolher o conteúdo. Outra coisa foi que eu fiquei mais atenta ao comportamento do aluno quando ele ia fazer qualquer atividade, porque aí eu sabia de cada um, individualmente (ESTRELINHA, Roda de Conversa 6, 2020).

Como se pode observar, vimos reverberar a ideia de que a sua inserção no Pacto oportunizou reconstruir o seu agir docente, bem como possibilitou vislumbrar outras perspectivas de uso e configuração do plano de aula e da rotina. Tal característica foi observada também quando, no diálogo com a alfabetizadora Joaquina, ressaltamos trechos da sua MP que tratavam das atividades consideradas por ela “diferenciadas” que estão situadas nos “livros do Pacto”:

Pra falar a verdade, no início, eu achava difícil usar o material do Pacto. Depois eu fui vendo que era uma maneira diferente, mais intencional para ensinar ao aluno. A PDAM e a PDAL tinha só para o 1º ano. Aí, nas formações, a gente trabalhava maneiras de ampliar aquela forma de fazer lá no 1º para o 3º. Aí a gente aprendia muito fazendo, porque não tinha livro do Pacto para o 3º ano. As alfabetizadoras do 3º ano tinham que se virar mesmo e pegar os objetivos de aprendizagem para o 3º ano e fazer tudo de acordo. A gente pegava livro didático, os textos e atividades dele pra trabalhar. E funcionava, viu? (JOANINHA, Roda de Conversa 6, 2020).

A esse (re)enquadre, notamos também uma reconstrução de seus letramentos e de sua professoralidade. Esta última é trazida ao cerne do enunciado como forma de compreensão de um “agir em trânsito” na docência. A essa transitoriedade e instabilidade, atribuímos o surgimento da (re)significação da docência pelo percurso em eventos formativos que asseguram sua inserção em eventos e práticas de letramentos docentes, bem como no devir da professoralidade. Além disso, notamos que, da voz de Joaquina, emergem significações para a autoria de práticas mobilizada pelas orientações e vivências da/na formação.

Esse mesmo tema emerge do que revozeia Dandara, quando dialogamos sobre as novas perspectivas de abordagem dos conteúdos da alfabetização a partir dos “livros do Pacto”:

A senhora sinalizou que o material didático do Pacto trazia conteúdos diferentes e se referiu à inclusão do trabalho com sílabas complexas. Que significado a senhora deu essa mudança? (PESQUISADORA, Roda de Conversa 6, 2020).

Sabe o que é? É porque antes a gente trabalhava muito com sílabas canônicas. Então era “ba-la”... “ca-ma”... E trazer sílabas já com encontro consonantal logo de cara...? Não era assim que a gente fazia, só por acreditar que o aluno não ia entender. Com o Pacto, eu não ficava mais presa na palavra em si, mas queria falar do significado da palavra, letra inicial, letra final, até chegar na relação som-letra. Aí, o que antes era considerado impossível ganhou importância pra mim, de não ficar imaginando que o aluno não vai aprender desse jeito (DANDARA, Roda de Conversa 6, 2020).

Frente ao que pontuou Dandara, vimos uma reconfiguração dos conteúdos da alfabetização a partir de sua inserção nas formações do Pacto. Isso também possibilitou refletir sobre o ensino/aprendizagem de modo a não estabelecer previamente os limites da aprendizagem dos alunos. Como um traço da professoralidade, visualizamos a intrínseca relação e o valor atribuído ao diálogo com o aluno como forma de desvelar a opacidade da ação docente na alfabetização.

Como temos visto ao longo de nossas análises, a inserção das educadoras-alfabetizadoras em contextos formativos amplia conceitos, mobiliza, desestabiliza e transforma a ação docente. Nesse sentido, nas interpretações da MP de Amarelinha, notamos muitas menções a palavras como “alfabetizar”, “letrar” e “alfabetizar-letrar”. E, quando da (re)leitura desta mesma memória, vimos maior ênfase na entonação dessas expressões. Por esta razão, estabelecemos o seguinte diálogo com esta alfabetizadora:

Quando estava lendo e interpretando as memórias de vocês, me deparei com o cordel de Amarelinha e fiquei encantada. Vi muitas manifestações das palavras “alfabetizar” e “letrar”. Aconteceu também de aparecerem juntas, como uma palavra composta, como foi o caso de “alfabetizar-letrar”. Aqui, no momento da leitura, notei uma entonação maior para dar destaque às mesmas palavras. Pode comentar mais sobre essas ênfases e aquela que foi dada ao último verso “Estarei pronta para alfabetizar-letrar” (PESQUISADORA, Roda de Conversa 6, 2020).

(Risos). Isso me lembrou muito quando a gente fazia as leituras dos textos da gente na formação, porque lá explicava que alfabetizar é uma coisa, letrar é outra, mas que é tarefa da gente saber a diferença, mas fazer as duas coisas. Isso tudo porque parecia que a alfabetização sozinha não dava mais conta de muita coisa. Aí o aluno precisa ser alfabetizado-letrado porque só assim ele não vai aprender só a decodificar, mas também entender o sentido do que tá lendo e escrevendo. Ele vai ter condições de escrever um texto e saber por que escreve e pra quem. Hoje em dia, a gente tem

muito suporte pra isso, porque os livros didáticos, mesmo, já traz tudo de forma contextualizada (AMARELINHA, Roda de Conversa 6, 2020).

Dado esse posicionamento, pudemos perceber que a alfabetizadora situa os momentos de formação como oportunidades de refletir e (re)conceituar a alfabetização para torná-la, na perspectiva do letramento, o caminho para a inserção do aluno em práticas de linguagem por meio da leitura, da escrita e da oralidade, assim como na formação para o posicionamento crítico. Além disso, suas práticas discursivas foram se tornando cada vez mais dialógicas, sendo que as educadoras-alfabetizadoras passaram a manifestar suas (com)posições na interação com as Memórias Pedagógicas umas das outras, fazendo surgir temas das enunciações do coletivo em suas manifestações subjetivas. Na oportunidade, das discussões sobre os sentidos de alfabetizar, direcionei o diálogo para a alfabetizadora Joaquina:

Vi que, na sua memória pedagógica, você trouxe um acróstico e enunciou que naquele gênero estaria posto o sentido do que a senhora entende por alfabetizar. Que significados isso trouxe para que a senhora fizesse essa escolha para finalizar a memória? (PESQUISADORA, Roda de Conversa 6, 2020).

Você também observa tudo, né? (Risos). Eu até fiz o acróstico pra falar da noção que tenho do que é alfabetizar para mim, mas eu acho que, nas palavras que eu escolhi, deu pra entender que eu dei o significado da alfabetização bem próximo do que é letramento, né? Porque não adianta o aluno ler se ele não entender. É essa queixa que a gente tem no 3º ano, né, Dandara? Os meninos chegam sabendo somente copiar. A gente chama de copistas, mas na hora de ler, não lê direito com fluência, tem a maior dificuldade pra interpretar e não consegue escrever sozinho, criar um texto. É aí que começa a nossa luta (JOANINHA, Roda de Conversa 6, 2020).

Como conhecedora do gênero “acróstico”, em suas formas e significados, percebemos que Joaquina menciona a palavra “alfabetizar” para compor a palavra-mote do final da sua MP e, ao refletir sobre sua produção na releitura da memória, notou que os enunciados escolhidos para materializar os sentidos de “alfabetizar” estavam próximos do que compreendia por letramento. Dessa forma, ao realizar essa constatação, a educadora-alfabetizadora justifica esse deslocamento por ela realizado em virtude de conceber que os dois processos, de alfabetizar e letrar, estão imbricados. Além disso, associa a esse entrelaçamento os significados e os desafios de ser alfabetizadora do 3º ano, para assegurar a realização desses dois processos na vida escolar dos estudantes.

No que tange aos desafios da docência revozeados tanto nas memórias, quanto no diálogo das rodas de conversa, destacamos um tema sobremaneira veemente nas práticas

discursivas das alfabetizadoras do 3º ano: a organização do ciclo de alfabetização e as condições de reprovação dos alunos no último ano desta etapa escolar. Para isso, em diálogo com Dandara, ponderamos:

Dandara, em sua memória, você afirma que nem todos os alunos conseguiram ser aprovados. O que possibilita essa retenção do aluno nas classes de 3º ano? (PESQUISADORA, Roda de Conversa 6, 2020).

É muito complicado o contexto do 3º ano, viu? Isso porque fica na nossa mão a responsabilidade de reprovar ou não. Como Estrelinha disse, né? Se ela tá no 1º ano e não pode fazer muita coisa quando descobre que o aluno não aprendeu, a gente, no 3º ano, recebe uma bola de neve que vem se acumulando desde o início. Joaquina vive bem isso nas turmas dela também. Tem aquela história: os pais não acompanham e torna tudo muito difícil pra mim. O aluno não faz tarefa, não lê, não escreve... Complica passar ele de ano se ele não aprendeu ainda o que era necessário aprender nos três anos do ciclo, entendeu? Faz o que? Passa ele de ano e deixa a bola de neve só crescer? Só que eu preciso também avaliar o aluno com base nos objetivos de aprendizagem. Se ele não alcança o que se espera para o 3º ano, fica difícil aprovar (DANDARA, Roda de Conversa 6, 2020).

Notamos que Dandara enuncia o que já havia sido mencionado por Joaquina em sua MP. Isso nos possibilita compreender que esse traço subjetivo de Dandara, ao abordar os significados da reprovação na condição de alfabetizadora do 3º ano faz ainda lembrar o que nos diz Pereira (2013), ao enfatizar que a professoralidade e a subjetividade estão intrinsecamente relacionadas e, de modo indissociável, nos permite ressaltar que a professoralidade também é refletida como forma de acordos discursivos, isto é, uma espécie de eco sobre aspectos da experiência pedagógica, por meio da partilha de sentimentos e sentidos que permeiam a prática alfabetizadora.

Foi possível perceber, nesse contexto de (re)leitura das MP, menções aos direcionamentos dados pelas formações não somente do Pacto, mas também de outras instituições, quando da oportunidade do diálogo sobre a memória de Joaquina:

[...] Queria falar sobre esse trecho que Joaquina colocou na Memória dela, quando disse que a pesquisa fez ela refletir sobre o que viu na faculdade e nos livros do Pacto. Como você se insere nesse paralelo entre os saberes construídos na formação universitária e nas formações do Pacto? (PESQUISADORA, Roda de Conversa 6, 2020).

Olhe, pra ser bem sincera, eu quero falar mesmo é das diferenças, porque o que a gente vê na faculdade, a gente não vê muito na prática. Quase nada mesmo! Só que a gente passar por isso é importante porque a Pedagogia dá o embasamento. No Pacto, no Pró-Letramento e nos outros tem uma outra pegada, porque a gente faz, cria, constrói, planeja para a prática... E tem mais: a gente troca muita experiência, estuda e faz as vivências... (JOANINHA, Roda de Conversa 6, 2020).

Neste enunciado, é apontado que a alfabetizadora visualiza os saberes construídos na universidade com dimensões diferentes dos saberes da formação continuada. Enquanto situa a formação inicial para assegurar o embasamento teórico, enquadra a formação continuada como sendo o lugar da práxis, em que a indissociabilidade teoria-prática é bem demarcada em seu discurso, ao afirmar que nos programas que participou havia maior direcionamento para a ação (prática), sem deixar de mencionar os momentos de estudo (aprofundamento teórico).

De igual modo, apresentamos 3 (três) enunciados das educadoras-alfabetizadoras que revelam as (re)significações dadas ao seu fazer em razão de suas participações nos contextos de formação do Pacto:

[...] No início, eu achava estranho essa coisa de fazer leitura deleite e deixar o aluno ler por ler, ler pra distrair, pra pegar o gosto mesmo. Eu lembro que a minha formadora, lá no início, dizia: “por que didatizar a leitura o tempo todo, Estrelinha? E o prazer pela leitura que não seja para responder tarefas e perguntas?”. Depois que comecei a fazer o deleite, todo dia os alunos pediam (JOANINHA, Roda de Conversa 6, 2020).

[...] Eu trabalhava leitura e oralidade como se fosse a mesma coisa. Por exemplo: se eu pedisse ao aluno pra ler em voz alta, eu achava que tava trabalhando a oralidade. Só que aí a minha formadora explicou sobre oralidade e oralização, lá em 2015. Aí foi que eu vim ter consciência sobre o que faz um e outro serem diferentes (AMARELINHA, Roda de Conversa 6, 2020).

[...] Os alunos ficavam mais participativos com os cartazes. No meu caso, no 1º ano, os jogos do material do Pacto me ajudavam a observar os níveis de escrita, por exemplo. As atividades dos cartazes, mesmo, já me dão uma ideia pra trazer outras coisas, outros textos, outras músicas. É como se a proposta ajudasse o professor a fazer e ir além (ESTRELINHA, Roda de Conversa 6, 2020).

Além das menções aos diversos conteúdos da formação e do direcionamento do trabalho por meio das formações e do material didático, percebemos um realce dado à sua inserção no Pacto como sendo o que oportunizou às alfabetizadoras a enxergarem-se como autoras da expansão do material a partir dos desdobramentos da prática. Visualizamos, nessas releituras e nesses enunciados, a colocação dos momentos formativos em como forma de reposicionar conceitos e abordagens ligados aos conteúdos da prática.

A esses (re)enquadres conceituais, vislumbramos a inclusão de conceitos e a construção de novas práticas como forma de reposicionar também suas professoralidades e seus letramentos. Por isso, as mudanças mencionadas nos enunciados acima, para além de serem refletidas na prática, requisitam das educadoras-alfabetizadoras uma tomada de

consciência e de atitude em relação à maneira como conduzem suas práticas no desenvolvimento da docência alfabetizadora, como revela Dandara:

[...] Quando você me pediu pra fazer a memória, eu lembrei que tinha muita coisa pra escrever, até porque já são muitos anos de sala de aula. Agora que eu reli o que escrevi, imaginei uma coisa: que o magistério me ensinou muito, que os programas me ensinaram muito e que a sala de aula me ensinou muito. Sua pesquisa também me ensinou muito. Sempre quis ser uma excelente professora e ficava agoniada quando tinha aluno que terminava o ano sem conseguir ser alfabetizado. Essa memória me fez lembrar outra memória, outra lembrança, no caso. Teve uma vez que uma coordenadora chegou pra mim e disse: “tenha calma, Dandara. Aluno é igual a flor. Você tem que esperar a primavera dele, o tempo dele desabrochar”. Isso era pra eu aprender que cada aluno tem seu ritmo e eu acompanho esses ritmos dando o melhor que eu posso (DANDARA, Roda de Conversa 6, 2020).

É importante salientar que Dandara, em um comentário espontâneo realizado ao final da roda de conversa, vozeia que formas de se perceber na docência alfabetizadora, no percurso para a constituição desses traços da professoralidade.

Com isso, sintetiza os temas abordados nas memórias como forma de repercutir as (re)significações dadas à docência, às formações e a sua participação na pesquisa. Para tanto, insere a troca de experiências e a aprendizagem com pares como sendo oportunidades para a reconstrução de si frente aos caminhos para a prática de sala de aula.

Podemos assim afirmar que a docência alfabetizadora, pelo que revelam as colaboradoras da pesquisa, é constituída por movimentos internos (do pertencimento, da identificação, dos quereres...) e por mobilizações externas (formações, provocações, experiências, vivências, saberes) que (re)significam e também possibilitam realizar reposicionamentos e prefigurações do devir-professor.

Nas análises aqui expressas, revelamos nossas interpretações sobre as situações concretas de comunicação verbal por meio das produções discursivas, que possibilitaram um entrelaçamento de aspectos que permeiam professoralidades e letramentos docentes para manifestar concepções de si, dos seus percursos profissionais e acadêmico-formativos, assim como das práticas sociais que permeiam cada um desses traços que compõem a forma subjetiva de se perceber como alfabetizadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo
dois passos, ela se afasta dois passos.
Caminho dez passos e o horizonte corre dez
passos. Por mais que eu caminhe, jamais
alcançarei. Para que serve a utopia? Serve
para isso: para que eu não deixe de caminhar
(BIRRI, 1994, p. 310)⁴².

É preciso afirmar, sob nosso ponto de vista, que a apresentação das considerações “finais” cumpre o rigor científico de encaminhar o trabalho de pesquisa para o seu desfecho. No entanto, levamos em conta de que esse anúncio de um possível fim é uma atitude responsiva e mobilizadora de outros pontos de vista e de outras vistas para os pontos aqui realçados.

Diante desta clareza, sabemos que as reflexões aqui postas e materializadas sob forma de uma dissertação são, desse modo, uma “[...] reação da palavra à palavra” (BAKHTIN, 2006, p. 147), em que “o discurso citado é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação” (*ibidem*, p. 147), ao passo em que também falamos sobre o discurso e, conseqüentemente, sobre a enunciação. Para além disso, como forma de evidenciar a perspectiva dialógica de nossa pesquisa e(m) compreensões ativas dos discursos, trazemos o entendimento de que a linguagem humana é, pois, uma obviedade complexa por diversas razões, seja pelas interações existentes a partir de seus usos, como também pelos diferentes temas, sentidos, formas e relações com as quais e por meio das quais se materializa.

Neste espectro, a reação da palavra à palavra se manifestou por meio da nossa palavra, quando reunimos reflexões cujos enfoques enunciaram aspectos conceituais e metodológicos, além das valorações dadas pelos sujeitos às percepções de si na relação com a docência e com os gêneros que nela se inserem.

Ainda em Bakhtin (2006, p. 136), apoiamo-nos na ideia de que o caráter interacional da língua(gem), tal como a concebemos, para além de seus temas e significações, apresenta um “acento apreciativo”. Sem essa apreciação, a palavra que

⁴² Este trecho refere-se a uma citação de Eduardo Galeano, ao mencionar o que fora proferido pelo diretor de cinema Fernando Birri, quando da ocasião de uma conferência em que participaram juntos em uma universidade situada em Cartagena das Índias (Colômbia). Na oportunidade, um estudante se dirigiu a Birri questionando-lhe sobre “o que é utopia”. Este texto em epígrafe foi a resposta dada pelo diretor de cinema ao estudante e, posteriormente, foi referenciada por Galeano na obra “Las palabras andantes”, publicada em 1994.

compõe o discurso não atinge suas potencialidades e fica presa à matéria formal e composicional tal como se apresenta. Dessa maneira, ao trazermos as enunciações das educadoras-alfabetizadoras, compomos uma espécie de teia discursiva, que entrelaçam e interligam infinitos particulares de significação, como forma de compreender manifestações de professoralidades e letramentos docentes.

Como já dito, as primeiras inquietações que manifestaram o desejo de pesquisar esse tema partiram da experiência da pesquisadora na condição de formadora das ações do Programa Estadual de Alfabetização na Idade Certa – Pacto-Bahia, pela vivência com grupos de multiplicadores da ação em redes municipais, seja nos encontros formativos (em contato com o material didático, agendas formativas e partilhas) ou nos acompanhamentos que eram realizados junto a educadores-alfabetizadores das redes municipais de ensino. Nesse sentido, optamos por apresentar os questionamentos que mobilizaram as inquietações da pesquisa em diálogo com os efeitos de nossas reflexões, a fim de estabelecer maior afinamento com as escolhas metodológicas aqui feitas.

É importante destacar que, em face da atitude responsiva a que nos referimos, os temas emergidos a partir dos enunciados das educadoras-alfabetizadoras possibilitaram-nos afirmar a inserção desta pesquisa no escopo da Linguística Aplicada em seu caráter inter/trans/indisciplinar. Para tanto, apoiamo-nos na ordem metodológica de investigação do discurso em Bakhtin como forma de lançar olhares sobre situações concretas de comunicação verbal que revelam traços subjetivos das educadoras-alfabetizadoras em práticas sociais da linguagem, seja para (ex)por suas relações com a docência no ciclo de alfabetização e do devir-professor e/ou para apresentar as manifestações de uso da língua(gem) em gêneros da docência.

Para tanto, as entradas teóricas que consubstanciaram a análise dos dados trouxeram os letramentos críticos, a professoralidade e a criticalidade como forma de apreciar as produções discursivas reveladas nos instrumentos e técnicas da pesquisa a partir da interseção de seus pressupostos. Além disso, entrelaçamos as nossas observações relacionadas aos enunciados das propostas didáticas PDAL e PDAM a partir das perspectivas teóricas do Interacionismo Sociodiscursivo. A escolha dos instrumentos de pesquisa esteve pautada na inspiração à Etnografia Colaborativa, como forma de estabelecer a corresponsabilidade e oportunizar às alfabetizadoras a análise crítica de seus dizeres.

Nesse sentido, realizamos 6 (seis) rodas de conversa no período de maio de 2019 a fevereiro de 2020, como momentos particulares de partilha e favoráveis ao diálogo,

elemento norteador da nossa compreensão sobre a língua(gem). Para a realização no movimento necessário de triangular os dados gerados no processo de pesquisa e considerando a inserção das professoras no contexto de formação do Pacto entre os anos de 2011 e 2019, escolhemos as Sequências Didáticas e a Memória Pedagógica como gêneros da docência que possibilitaram revelar letramentos docentes e traços constitutivos da professoralidade alfabetizadora.

Ressaltamos que a inserção da pesquisadora como formadora desse mesmo programa (entre os anos de 2015 e 2019) possibilitou-nos ter uma percepção da sua estrutura e desdobramentos, surgiram as primeiras reflexões sobre os impactos dessa ação no contexto da sala de aula, seja pelos eventos formativos, pelo uso do material didático ou pelas interpretações dadas pelas participantes.

Nesse veio de raciocínio, o caráter dialógico desse movimento investigativo nos fez assumir o posicionamento de compreender e interpretar os enunciados das colaboradoras da pesquisa como forma de manifestar nossa apreciação e compreensão ativa, assim como dissemos no objetivo geral, que consistiu em explorar práticas discursivas de educadoras-alfabetizadoras sobre a formação do/no Pacto-Bahia, os saberes da profissão e para a autoria de gêneros da docência, a fim de interpretar e extrair indícios reveladores de seus letramentos docentes e traços constitutivos da professoralidade.

Nessa linha, os capítulos 2 e 3 desta dissertação oportunizaram discutir as perspectivas conceituais acerca da professoralidade e dos letramentos docentes, que foi apresentado como o primeiro objetivo específico da pesquisa. Os demais serão apresentados ao longo dessas nossas considerações, por entendermos que apresentam uma estreita relação com os temas surgidos no percurso investigativo, atrelados às respectivas questões norteadoras.

Diante do contexto de surgimento da pesquisa, dos objetivos e das escolhas metodológicas, mobilizamos o seguinte questionamento: que orientações para o letramento de educadoras-alfabetizadoras são evidenciadas nos processos formativos do Pacto, a partir do que discursivizam as suas propostas didáticas? Nesse sentido, nossa escolha metodológica se deu por meio da apresentação e descrição propostas didáticas para Alfabetizar Letrando (PDAL) e de Alfabetização Matemática (PDAM), perspectivando interpretar, a partir de suas evidências discursivas, os saberes da docência e as exigências do agir formativo na e para a docência alfabetizadora. Nesse sentido, percebemos um direcionamento para orientar o alfabetizador ao desenvolvimento de um

trabalho alfabetização na perspectiva para o letramento. Realizamos nossas leituras a partir do Manual do Professor e dos materiais didáticos de suporte para a atividade docente.

De igual modo, há, nas duas propostas, uma junção de sugestões didáticas sequenciais e intencionadas que se apresentam, em nosso ver, como modelo pedagógico para as práticas de alfabetização ao sugerirem um roteiro que insere alfabetizando e alfabetizador em contextos de letramento. Desse modo, as atividades contidas na PDAL e na PDAM sugerem um trabalho a partir de práticas de linguagem que direcionam o alfabetizador para a realização de um trabalho que articula os procedimentos de análise linguística ao uso concreto da linguagem em cenários da comunicação verbal.

Com base nos estudos de Bronckart (2006), inferimos que as propostas didáticas em questão, como formas de traçar o percurso de trabalho do alfabetizador no desenvolvimento da docência (trabalho prescrito), apresentam possibilidades para um agir (auto)formativo, perspectivando ao alfabetizador a assunção do papel de mediador do processo de ensinoaprendizagem.

Nessa linha, evidenciamos que, de certo modo, as sugestões didáticas contidas na PDAL e na PDAM nos possibilitam evidenciar o que Shulman (2014) afirma ser o conhecimento pedagógico do conteúdo. A esse tipo de conhecimento que, segundo o autor, compõe a base de conhecimentos do professor, estão atribuídas as representações úteis, as analogias, os exemplos, a contextualização, etc, que favorecem pensar o ensinoaprendizagem como indissociáveis, em que as práticas são desenvolvidas a partir das necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Logo, notamos que as orientações dadas pelas propostas didáticas e as mobilizações que podem refletir nas práticas alfabetizadoras se inserem sob uma estrutura sequenciada, cuja intencionalidade também permeava, a partir da experiência que a pesquisadora tem como formadora, as atividades desenvolvidas nos encontros formativos, com ênfase aos gêneros da docência que destacamos nesta pesquisa.

Para além dessas orientações, a vivência como partícipe das ações do Pacto permitiu-nos lançar olhares para o trabalho a partir de Sequências Didáticas como um elemento norteador da alfabetização na perspectiva do letramento, como forma de desenvolver capacidades atreladas às práticas sociais de uso da linguagem. Diante disso, surgiu-nos outro questionamento na composição de nosso tema de pesquisa: de que maneira as educadoras-alfabetizadoras estruturam e inserem Sequências Didáticas (SD) como práticas de linguagem da/na/para a docência?

Destarte, buscamos analisar as práticas de linguagem evidenciadas em sequências didáticas a partir da sua estrutura e inserção no desenvolvimento da docência alfabetizadora e notamos que as participantes da pesquisa apresentaram, em suas produções, estruturas que variaram em suas (com)posições, sem perder de vista a relativa estabilidade que confere a condição de gênero discursivo à SD. Como dissemos, nossas análises estiveram embasadas nos autores genebrinos de modo confluyente com o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), no que tange aos aspectos da estrutura e das categorias presentes nestas sequências, considerando as capacidades de linguagem, os módulos, as situações comunicativas e a interação prevista entre alfabetizadoras e alfabetizandos.

Como forma de revelar o lugar que as SD ocupam nas práticas das alfabetizadoras e, conseqüentemente, de modo a revelar seus letramentos docentes, visualizamos estruturas que seguiam uma espécie de roteiro, ao conter elementos como os objetivos, as etapas (metodologia) e a avaliação (como forma de materializar o produto final). Por um lado, notamos que a estrutura das SD também se assemelhava à maneira como os enunciados se dispunham nas propostas didáticas que analisamos, sobretudo no que se refere à PDAL.

Além disso, as SD revelaram ainda trechos que registravam possibilidades enunciativo-interventivas como forma de direcionar seu próprio trabalho, como vimos em sugestões de interposição na SD de Amarelinha, ao colocar: “[...] Leu com fluência? Leu sem fluência? Silabando? Não leu? Escreveu com autonomia? Com ajuda? Não escreveu?” (p. 135 desta dissertação). Em nossas análises, vimos o reconhecimento das SD como um dispositivo que faz prospecções e antevê situações de ensinoaprendizagem e sistematizam etapas como forma de orientar o agir docente, como forma de um trabalho prescrito por si e para si mesma.

Como elemento fundante de reconhecimento dos indícios de letramentos docentes estão os registros da representação do contexto de uso dos gêneros textuais como forma de construir cenários de comunicação verbal em que estes gêneros sejam considerados adequados. Para além disso, as educadoras-alfabetizadoras evidenciaram seus letramentos ao reconstruírem e modalizarem as Sequências Didáticas, assim como nas formas como se desdobram seus usos. Assim, transfiguraram os gêneros para além das orientações contidas nas propostas didáticas e revelaram, dessa maneira, um deslocamento da condição de mediadoras do ensinoaprendizagem para agentes de letramento, ao assumirem a condição de autoras de eventos e práticas de letramento.

Para tanto, há também outro aspecto sobremaneira importante para evidenciar esses letramentos que é a articulação entre os objetivos e a metodologia escolhida. A esta última, para além de se configurar como um roteiro de ação docente com o passo-a-passo da atividade a ser desenvolvida, apresenta-se enquanto espaço em que se planeja as possibilidades de interação com e por meio dos gêneros textuais a serem trabalhados com/pelos os alunos.

Por fim, ainda em se tratando de situar a inserção das SD como práticas de linguagem do contexto da docência alfabetizadora, notamos que as participantes nos permitem evidenciar o reconhecimento de si, enquanto mediadoras do ensinoaprendizagem, e do aluno como um indivíduo ativo e interactante do processo. Nesse sentido, como marca idiossincrática desse reconhecimento de si, vislumbramos a Memória Pedagógica como sendo gênero utilizado na formação docente no contexto do Pacto, intentamos trazê-la, como produção discursiva e compor esses indícios de letramentos docentes, assim como os traços subjetivos que constituem a professoralidade alfabetizadora.

Foi nesse sentido que surgiu a última questão norteadora: que reflexões e (re)significações da prática alfabetizadora são dadas pelas colaboradoras da pesquisa a partir de sua inserção nos eventos formativos do Pacto, por meio de suas memórias pedagógicas? Esse questionamento, no curso da pesquisa, objetivava nos possibilitar apreciar as reflexões e (re)significações de práticas alfabetizadoras em (com)posições discursivas de memórias pedagógicas.

Em nossas apreciações, não perdemos de vista que as MP representavam traços subjetivos como marcas discursivas que evidenciam o modo como cada alfabetizadora, em particular, reverberou reflexões da experiência pedagógica como um forte elemento que demarca aspectos da professoralidade.

Neste gênero da docência, ao contrário do que vimos nas SD, notamos certa fluidez no que se refere às formas pelas quais se materializaram. Também de maneira oposta à análise que realizamos das SD, nosso enfoque se deu nos temas emergidos nas MP, a partir das interações face à realização do trabalho de pesquisa. Enaltecemos, desse modo, o caráter individual e não reiterável (BAKHTIN, 2006) dos temas das enunciações, pois entendemos que estes se configuraram como elementos fundantes para reposicionar nossas (re)leituras e interpretações. Por esta razão, buscamos entrelaçar as enunciações (dis)postas à situação histórica e conceitual na qual as memórias foram construídas.

Por isso, as nossas apreciações que se desdobram sob forma de análise nos permitiram direcionar o olhar para a abordagem de aspectos particulares e, ao mesmo tempo, recorrentes, como forma de atribuir sentidos sem que nos limitássemos aos sentidos arraigados pelas formas linguísticas pelas quais os enunciados se compuseram.

Nessa linha, apoiadas em Benincá (2002), as Memórias Pedagógicas foram trazidas como textos ordenados que se preenchem de leituras da realidade, a partir da maneira como transitam na formação, na docência e no movimento gerado por esta pesquisa. Desse modo e a partir dessas três nuances, destacamos 3 (três) temas das/nas Memórias: as (re)significações dadas à docência, as (re)significações dadas às formações e as (re)significações dadas à inserção como colaboradoras pesquisa. Em Bakhtin (2006, p. 133), vimos que “a multiplicidade das significações é o índice que faz de uma palavra uma palavra”. Por esta razão, desvelamos letramentos docentes e professoralidades não somente pela heterogeneidade discursiva de quem produziu as MP, mas das/nas múltiplas interações surgidas a partir delas.

Com isso, notamos que as MP atribuem lugar central às ações do Pacto como espaços oportunos para a (trans)formação de si na docência, na relação com os pares e com os alunos e, conseqüentemente, a (trans)formação daqueles/as que transitam em suas práticas. Dessa forma, (re)significam seu agir por meio da (re)construção dos eventos de letramento frente ao que aprendem nos movimentos de formação. Além disso, revelam-se conscientes de suas escolhas pedagógicas, reconhecedoras e familiarizadas com expressões típicas da inserção no Pacto (rotina pedagógica, alfabetizar-lettrar, SD, tempos didáticos...) como forma de manterem-se alinhadas aos elementos que configuram o trabalho prescrito como orientação para o agir.

Além disso, como outros traços marcantes e constitutivos da professoralidade e de seus letramentos, suas Memórias Pedagógicas evidenciam diferentes formas de (re)(com)posicionamento de si e do agir pautado na assunção do papel que transita entre as concepções de mediador e de agente de letramentos no ensinoaprendizagem. Por outro lado, pautam-se nas formações, no desenvolvimento da docência e na participação como colaboradora da pesquisa como forma de embasar sua prática alfabetizadora e (re)elaborar e (re)configurar conceitos e saberes. Ademais, destacam também o papel que desempenham diferentes agências de letramento (a exemplo do Magistério, da graduação em Pedagogia e dos programas de formação continuada como o Pacto e Pró-Letramento) para demarcar professoralidades em trânsito, cujo devir-professor-em-mim (PEREIRA, 2013) simula, por meio de prefigurações de práticas, sua consciência do inacabamento.

Para além de percebermos os papéis sociais desempenhados e as condições de produção dos enunciados como elementos basilares da ordem bakhtiniana de investigação, encontramos na (re)leitura das Memórias Pedagógicas a via alternativa para analisar as atribuições valorativas dos enunciados das participantes (ROHLING, 2014) e para as (re)enunciações dos discursos das educadoras-alfabetizadoras, seja para manifestar regularidades ou para apresentar (contra)posições.

Esse movimento, realizado por meio de uma roda de conversa no mês de fevereiro de 2020, oportunizou que as colaboradoras da pesquisa pudessem apreciar e socializar suas próprias produções e/com a de seus pais, também interactantes da/na pesquisa. Desse modo, essa roda de conversa se configurou como possibilidade de partilha de olhares crítico-apreciativos para as formas como cada uma das educadoras-alfabetizadoras anunciou seus temas.

Notamos, dessa maneira, que foram (re)significados os seus discursos a partir de tópicos que revelaram novas traços de suas professoralidades e letramentos docentes. A partir de terem uma visualização de si como autoras de MP, pudemos registrar os significados atribuídos à docência no início, no meio e no final do ciclo (1º, 2º e 3º ano, respectivamente), quando percebemos, em suas vozes, o anúncio de experiências individuais para além do ano que lecionaram em 2019 e da inserção em outras etapas da Educação Básica.

Nesse veio de raciocínio, afirmaram suas aceções e concepções sobre a responsabilização docente sobre as maneiras de conduzir práticas que assegurem a aprendizagem com base nos objetivos de aprendizagem estabelecidos para a alfabetização, mesmo diante da ausência de parâmetros legais de reprovação e orientações para a progressão, conforme expressam as diretrizes de uma aprendizagem por ciclo.

Nessas releituras da roda de conversa, as educadoras-alfabetizadoras reforçaram a centralidade dada às formações (dentre elas, a do Pacto), como molas propulsoras às mudanças do agir docente por meio da ressignificação de conteúdos da prática e das vivências apoiadas em um material didático e(m) seus suportes. Como contraposição, apresentaram a ausência de conteúdos relacionados à prática docente na formação inicial e de uma formação mais pautada nas realidades de sala de aula, como ocorrem nos programas de formação continuada pelos quais transitaram.

Dentre outros aspectos, marcam a professoralidade no anúncio de mudanças conceituais que refletiram em seu fazer, a exemplo da ideia de alfabetização atrelada às práticas de letramento. De maneira a indiciar os letramentos docentes, afirmam as

alfabetizadoras que as práticas de letramento para o local de trabalho se dão em processo e são construídas a partir das experiências advindas pela (re)construção de saberes da docência.

Nessa perspectiva, o entrelaçamento da professoralidade, dos letramentos e da formação como engrenagens transmitem o movimento que constitui o devir-professor-em-mim (PEREIRA, 2013), como prefigurações de condições subjetivas e(m) práticas de linguagem, significadas, sob nosso ponto de vista, como indissociáveis na composição da fluidez que permeia o eu-educador-alfabetizador.

Ademais, significamos esse momento como sendo o arremate dos fios discursivos que constituíram a tecedura do ciclo de geração/produção de dados da pesquisa para além de compor pontos, mas para fazer gerar pespontos: os que alargam o (in)acabamento do que somos pelo colorido das linhas que entrelaçam o todo complexo nos constitui como indivíduos, sujeitos do discurso e responsáveis pela (trans)formação de vidas que transitam pelas suas.

Parece ser um compromisso dessa dissertação (e acreditamos veementemente nisso) em enunciar o brilho, os desafios e os desejos de ecoar a esperança ao realçar as vozes das educadoras-alfabetizadoras que compõem, constroem e (trans)formam sujeitos nos primeiros anos de escolarização obrigatória e de direito público. As participantes da pesquisa revelam a responsabilização, a consciência de seu papel e a quebra da solidão ao constituírem uma teia de partilhas na convivência na esfera escolar e em movimentos formativos e de pesquisa.

Quando aceitaram o convite para serem participantes da pesquisa, revelaram também a solidariedade pedagógica e o reconhecimento de sua importância para a educação, pelo compromisso que tiveram ao compartilhar o que construíram e manifestaram em forma de letramentos docentes e traços da professoralidade como marcas de si no contexto da educação de Valença. As Sequências Didáticas e as Memórias Pedagógicas aqui contidas e analisadas confirmam a pesquisa como possibilidade de troca de experiências, reforçando a nossa atitude ativa e responsiva de revozeá-las por meio de práticas discursivas repletas de significados e (re)significações.

Além disso, se recapitularmos as políticas de formação de professores a partir dos seus contextos de implantação e implementação nos últimos 20 anos, podemos perceber que elas surgem a partir de outro projeto de país, de Estado, de sociedade e de educação, cujos modelos diferem-se dos que estão postos.

Portanto, a (auto)valorização (a)enunciada e a solidariedade são elementos necessários para os tempos que estamos vivendo, quando as práticas de letramento são o alvo para os retrocessos pelos quais a educação brasileira vem passando, da ausência de programas de formação nas instâncias administrativas e nos regimes de colaboração. Diante da reformulação de políticas para a educação básica, os (re)enquadres do ciclo de alfabetização e da relativa autonomia para a construção de currículos, nossa esperança se retroalimenta nas trajetórias, no engrandecimento da voz do educador-alfabetizador como agente potencializador das mudanças necessárias nos contextos da sala de aula e da sociedade.

Com isso, em retomada aos temas aqui discutidos, somos conscientes de que as manifestações e (contra)posições das professoralidades e dos letramentos docentes são forma de reavaliação do discurso que, por sua vez, assentam-se no deslocamento dos significados que atribuímos ao que identificamos como temas da formação.

Não assumimos a propriedade da palavra sobre os discursos aqui analisados, mas apresentamos nossas análises como *contrapalavras* (BAKHTIN, 2006), pela nossa disposição para compreender os enunciados, sabedoras de nossos limites interpretativos e cientes atitude responsiva e ativa de estabelecer o diálogo a partir do que construímos na interação. Concluimos esta dissertação com a compreensão de que os temas e a significação que nos pertenciam quando da interação na/pela pesquisa tornam-se próximos, nesse momento, da utopia que mencionamos em epígrafe, por acreditarmos que esses elementos do discurso se tornam fios (intro)(con)dutores de novas teceduras, novas problematizações, novos significados, enunciados e (re)significações.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2001

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

ASHER, T.; WILSON, B. **God only knows**. Interpretado por: *The Beach Boys*. Los Angeles-Califórnia/EUA: Capitol Records, 1966.

ASSUNÇÃO, E. T. C. **Os letramentos acadêmico e do professor e(m) gestos formativos: a disciplina Seminário Interdisciplinar de Pesquisa (SIP) como locus de investigação**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL), Vitória da Conquista, 2016.

BAHIA. Decreto nº 12.792, de 28 abr. 2011. Institui o Programa “Pacto pela Educação”. Salvador. Abril, 2011.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. 12 ed. Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 4. ed. Revista e ampliada. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008[1963].

_____. Formas de tempo e de cronotopo no romance: ensaios de poética histórica. In: BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Trad. Aurora Fornoni Bernadini *et al.* São Paulo: Hucitec, 2014, p.211-362.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 3 ed. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2017.

BARTON, D.; HAMILTON, M. La literacidad entendida como práctica social. In: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M; AMES, P. **Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales em el Peru, 2004. p. 109-139.

BENEVIDES, I. dos S. R. **Manifestações de responsividade na sala de aula: uma análise dos enunciados replicantes nas aulas de produção textual**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação Letras: Cultura Educação e Linguagens, Vitória da Conquista, 2016.

BENINCÁ, E. **O senso comum pedagógico: praxis e resistência**. Tese de Doutorado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre-RS, 2002.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Trad. de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**, PUC-Porto Alegre/RS, Ano XXIX, n. 3, set/dez. 2006. p. 489-501.

BRAIT, B. Análise e Teoria do Discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: Outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº. 9.349/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fortaleza: Secretaria de Educação Básica, 1997.

_____. **Lei nº 11.274/2006**. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília-DF, 7 fev. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm>. Acesso em: 17 abr. 2019.

_____. **Direitos de Aprendizagem do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental**. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 jun. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº. 5/2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb005_07.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº. 7/2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb007_07.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2018.

BRITO, A. E. **Saberes da prática docente alfabetizadora: os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer**. Natal-RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2003.

BRONCKART, Jean-Paul. Por que e como analisar o trabalho do professor. In: MACHADO, Anna Rachel; MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. (Orgs.). **Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2006.

_____. Gêneros de texto, tipos de discurso e sequências: por uma renovação do ensino da produção escrita. **Letras**, vol. 20, n. 40, Santa Maria, 2010. p. 163-176.

BUENO, L.; KLEIMAN, A. Avaliações de leitura, sequências didáticas e letramentos no PNAIC: (im)possíveis articulações? In: CORDEIRO, G. S.; BARROS, E. M. D.; GONÇALVES, A. V. (Orgs.). **Letramentos, objetos e instrumentos de ensino: Gêneros textuais, sequências e gestos didáticos**. Campinas, SP: Pontes, 2017.

BUNZEN, Clécio. Apresentação. In: STREET, Brian. V. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. Os significados do letramento escolar como prática sociocultural. In: VÓVIO, C. L.; SITO, L.; DE GRANDE, P. B. (Orgs.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

CALVINO, Ítalo. Palomar na praia: a leitura de uma onda. In: **Palomar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p.7-11.

CÂMARA, S. C. X.; PASSEGGI, M. C. Memorial autobiográfico: uma tradição acadêmica no Brasil. In: PASSEGGI, M. C.; VICENTINI, P. P.; SOUZA, E. C. (Org.). **Narrativas de si e formação**. Curitiba: CRV, 2013.

CARROL, L. **Alice no País das Maravilhas**. Trad. Célia R.Ramos. Petrópolis: Arara Azul, 2002. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/alicep.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth.; MOSSMANN, Suziane da Silva; IRIGOITE, Josa Coelho da Silva Olhares para encontros mediados pela escrita: uma proposta de reconfigurações conceituais e metodológicas. In: KLEIMAN, Ângela; ASSIS, Juliana Alves. (Orgs.). **Significados e Ressignificações do Letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2016.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. A mobilização no exercício da profissão docente. **Revista Contemporânea de Educação**, vol.7, n. 13, jan./jul. 2012.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COSTA, G. D. G. **Para uma arquitetura de aula: desvelando o discurso didático**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, Vitória da Conquista, 2019.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

DOURADO, L. S. **O memorial de formação como gênero do discurso: marcas da professoralidade docente**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste

da Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, Vitória da Conquista, 2015.

FABRÍCIO, B. F.; MOITA LOPES, L. P. Discursos e vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas. **Veredas – Rev. Est. Ling. Juiz de Fora**. V. 6, nº 2, p. 11-29, jul/dez 2002.

FERREIRA, C. de S. **Movimentos reflexivos de docentes da educação básica em relatos de prática da Olimpíada de Língua Portuguesa**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, Vitória da Conquista, 2017.

FRANCESCON, P. K.; CRISTÓVÃO, V. L. L.; TOGNATO, M. I. R. As sequências de formação como instrumento para práticas formativas e os saberes docentes necessários ao professor de línguas. In: MORETTO, M.; WITKE, C. I; CORDEIRO, G. S. (Orgs.). **Dialogando sobre as (trans)formações docentes: (dis)curso sobre a formação inicial e continuada**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 21 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, G. **Copo vazio**. Álbum: Gilberto Gil, ao vivo. 1974.

GIROUX, Henry A. **Os Professores como Intelectuais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.

GUIMARÃES, J. A. **A palavra na palavra: Para uma concepção semiótica no filme O Contador de Histórias**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, Vitória da Conquista, 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HEATH, S. “*What no bedtime story means: narrative skills at home and school*”. **Language and Society**, vol. 11, p. 49-76.

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. Savoirs en (trans)formation. Au coeur de l’enseignement et de la formation. In: HOFSTETTER, R. ; SCHNEUWLY, B. (Org.). **Savoirs en (trans)formation: Au coeur de l’enseignement et de la formation**. Bruxelles: De Boeck Coll, Raisons Éducatives, 2009. p. 7-40.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26 .p. 43-59, jan./jun. 2008.

Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/1551/1181>. Acesso em: 19 mai. 2019.

KLEIMAN, Ângela. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. In: **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>>. Acesso em: 09 mai. 2018.

_____. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **A Formação do Professor: Perspectivas da Lingüística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 39-68.

_____. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v.8, p.409-424, 2006.

_____. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

KLEIMAN, A. B. DE GRANDE, P. B. Interseções entre a linguística aplicada e os Estudos de Letramento: desenhos transdisciplinares, éticos e críticos de pesquisa. **Matraga**, rio de janeiro, v.22, n.36, jan/jun. 2015

KLEIMAN, Ângela; MARTINS, M. S. C. Formação de professores: a contribuição das instâncias administrativas na conservação e transformação de práticas docentes. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2007.

LARROSA, Jorge. Notas sobre experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, São Paulo, p. 20-28, jan/fev/mar/abr, 2002.

LIMA, A. M. O. **Ser no mundo: linguagem e identidades na perspectiva da Pedagogia Crítica Freireana e da Linguística Aplicada**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, Vitória da Conquista, 2017.

LUDKE, M. O professor pesquisador e a relação entre teoria e prática. In: LUDKE, M. (Coord.). **O professor e sua pesquisa**. 5 ed. Campinas-SP: Papirus, 2007.

MAGALHÃES, M. C. C. Etnografia Colaborativa e desenvolvimento do professor. **Trab. Ling. Apl.**, Campinas, n. 23, p. 71-78, Jan./Jun., 1994.

MATTOS, C. L. G. de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, C. L. G. de.; CASTRO, P. A. de. (Orgs.). **Etnografia e Educação: conceitos e usos**. Campina Grande: UEPB, 2011. p.49-72.

- MAYORAL, M. R. P. A filosofia da práxis segundo Adolfo Sánchez Vázquez. In: BORON, A.; AMADEO, J.; GONZÁLEZ, S. (Orgs.) **A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas**. São Paulo: Expressão popular, 2007. p. 297-310.
- MELO NETO, J. C. de M. Tecendo a manhã. In: NETO, J. C. de M. **A educação pela pedra**. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1965.
- MILLER, I. K. de. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013.
- MIRANDA, Josimara Santos. **A alfabetização de crianças na Bahia: o Programa Pacto pela Educação**. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2016.
- MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagens da Docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez.-jul. 2005-2006.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman . **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 33-50, out. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838/2204>>. Acesso em: 12 dez. 2019.
- MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos contrutos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.
- MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.
- MONTE MÓR, W. Critical literacies in the Brazilian university and in elementary/secondary schools: the dialectics between the global and the local. In: MACIEL, R. F. E ARAUJO, V. A. (Orgs.) **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.
- MOURA, A. F.; LIMA, M. da G. **A reinvenção da roda: roda de conversa – um instrumento metodológico possível**. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014. p. 98-106.
- NASCIMENTO, T. S. do; SOUZA, M. de F. Deslocamentos do letramento para os letramentos docentes na proposta de formação do Pacto-Bahia. **Fólio – Revista de Letras**, [S.l.], v. 10, n. 2, fev. 2019. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/4763>>. Acesso em: 08 mar. 2019.
- NIELSEN, Sabine. Níveis críticos da espacialidade: notas sobre uma intervenção artística na cidade de São Paulo. **Rev. Inst. Estud. Bras.**, São Paulo , n. 56, p. 259-272, Junho/2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0020-38742013000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 abr. 2019.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, Dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 out. 2018.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.15-33.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. New York; London: Routledge, 2001.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor**. São Paulo: Editora da UFSM, 2013.

_____. Nos supostos para pensar a formação e auto-formação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: LINHARES, Célia; 18 CANDAU, V. *et al* (Org.) **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio: DP&A, 2000.
PEREIRA, I. S.; VIANA, F. L.; SILVA, C. V. da. Sobre a formação do professor alfabetizador: contributos para a caracterização do conhecimento de base do professor alfabetizador. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, 231-259, jan./abr. 2015.

PERSIN, D. P.; PACHECO, A. B. L. Professoralidade e desempenho docente: um olhar a partir dos resultados da avaliação institucional. **Rev. Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, RS, v. 19 n. 01 jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/3029/2628>>. Acesso em: 12 abr. 2018

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e sabers da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

POWACZUK, A. C. H. **As trajetórias formativas e os movimentos construtivos da professoralidade de alfabetizadora**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria-RS, 2008.

PREDIGER, A. “Tu tens que trabalhar os conteúdos do currículo e usar o novo livro de alemão, não esquece, tá?”. In: GUIMARÃES, A. M. de M; SCHNACK, C. M.; BICALHO, D. C. (Orgs.). **Práticas de Letramento: caminhos e olhares inovadores**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

RAJAGOPALAN, K. **Criticality and Criticality: an agenda for Critical Applied Linguistics**. Conferência de Encerramento do *International Congress of Critical Applied Linguistics – ICCAL*. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/projetos/iccal/pages/arquivos/CADERNO%20DE%20RESUMOS/ICCAL_Caderno%20de%20Resumos_Univers%20Estadual%20Londrina.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2019.

_____. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ROGOFF, I. **From Criticism to Critique to Criticality**. Disponível em: <http://eipcp.net/transversal/0806/rogoff1/en>. Acesso em: 18 mar. 2019.

ROHLING, Nívea. Conteúdos de ensino na disciplina de língua portuguesa: o embate entre o discurso da tradição e o discurso da mudança. **Ling. (dis)curso**, Tubarão, v. 14, n. 1, p. 123-137, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322014000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 3 jan. 2019.

ROCKWELL, E. Gêneros do ensino: uma abordagem bakhtiniana. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n (51.2), p. 487-513, jul./dez. 2012.

SALES, A. de C. M.; CHAMON, E. M. Q. de O. Escolha da carreira e processo de construção da identidade profissional docente. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 183-210, Dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000300010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 jan. 2019.

SANTANA, E. R. dos S. *et al.* **Alfabetização matemática: 2º ano – proposta didática para o professor**. Salvador: Secretaria da Educação/SEC, 2015.

SANTOS, C. B. dos.; ORGE, L. M. Letramento do Alfabetizador no local de trabalho: o efeito da Revista Nova Escola. In: VÓVIO, C. L.; SITO, L.; DE GRANDE, P. B. (Orgs.). **Letramentos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

SIMONETTI, A. **Proposta Didática para Alfabetizar Letrando**. Salvador: Secretaria da Educação, 2015.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v.15, n.2, 4-14, 1986. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X015002004>. Acesso em: 3 jan. 2020.

_____. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Educational Review** 57, 1, 1987. Disponível em: <https://hepgjournals.org/doi/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>. Acesso em: 3 jan. 2020.

_____. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Tradução de Leda Beck. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; BIAVATI, Nádia Dolores Fernandes. Letramento do professor em formação continuada: indícios e gestos, saberes e práticas. In: SOUZA,

Ester Maria de Figueiredo Souza (Org.). **Letramento e Dialogia: enfoques para a formação de professores**. Vitória da Conquista-BA: Edições UESB, 2016.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; DOURADO, Leidiane Santos. Memorial de formação como gênero do discurso: produto de trocas interacionais em contextos de formação continuada. **Macabéa** – Revista Eletrônica do Netlli, Crato, v. 3, n. 2, p. 37-56, jul.-dez. 2014.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STUTZ, L. Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/2OE1fXN>>. Acesso em: 11 jan. 2015

_____. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M; CARVALHO, G. T. (Orgs.). **Cultura Escrita e Letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

TAKAKI, N. H. Contribuições de teorias recentes de letramentos críticos para inglês instrumental. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 971-996, 2012.

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

TOGNATO, M.I.R.; DOLZ, J. Implementação e análise de um dispositivo didático na formação de professores de língua inglesa: possíveis reconfigurações. In: MORETTO, M. (Org.). **Prática de leitura e escrita em contextos escolares e não-escolares**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VELOSO, C. **O querer**. Álbum: Velo. Polygram, 1984.

VIANNA, C. A. *et al.* Do Letramento aos Letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. KLEIMAN, Ângela; ASSIS, Juliana Alves. (Orgs.). **Significados e Ressignificações do Letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2016.

VÓVIO, C. L.; SOUZA, A. L. S. Desafios Metodológicos em Pesquisas sobre Letramento. In: KLEIMAN, A.; MATÊNCIO, M. L. M. (Orgs.). **Letramento e Formação do Professor**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2005. p. 41-64.

VÓVIO, C. L.; DE GRANDE, P. B. O que dizem as educadoras sobre si: construções identitárias e formação docente. In: VÓVIO, C. L.; SITO, L.; DE GRANDE, P. B. (Orgs.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A ROTEIRO PARA O DIÁLOGO NAS RODAS DE CONVERSA

- **Roda de Conversa 01:** Apresentação pessoal, apresentação da pesquisa, leitura do termo de Termo de Consentimento

Questionamentos norteadores:

- a) Que ideias vocês têm sobre a alfabetização?
- b) Há quanto tempo vocês atuam na alfabetização?
- c) Como se deu a chegada de vocês na condição de alfabetizadoras?
- d) Qual a formação de vocês?

- **Roda de Conversa 02:** Diálogos sobre saberes da docência na/para a alfabetização, as percepções das alfabetizadoras sobre esses saberes, as diretrizes e desdobramentos da ação formativa do Pacto a partir do trabalho com sequências didáticas.

Questionamentos norteadores:

- a) Vocês consideram que há saberes específicos para que um professor atue no ciclo de alfabetização?
- b) Há instrumentos, textos ou outros dispositivos orientam o trabalho do professor na alfabetização? Se sim, como são procedidas tais orientações?
- c) Em que momento da docência vocês inseriram Sequências Didáticas?
- d) Para você, de que maneira o Pacto proporcionou aprendizagens para a sua prática?
- e) Como se organizam e se inserem essas SD no contexto da alfabetização?

- **Roda de Conversa 03:** Diálogos sobre as formações do Pacto e as aprendizagens mobilizadas nos encontros e as orientações e registros de/em memórias pedagógicas nas formações.

Questionamentos norteadores:

- a) Que modificações (ou proposições) foram feitas em sua ação alfabetizadora a partir das formações do Pacto?
- b) Que formas de organizar a prática docente eram sugeridas nas formações?
- c) Como e com que finalidade a Memória Pedagógica era trabalhada no contexto das formações?

- **Roda de Conversa 04:** Discussões sobre os gêneros da docência e a proposição para elaborar memórias pedagógicas e sequências didáticas sobre e para a pesquisa

Questionamentos norteadores:

- a) Que gêneros discursivos circulam na esfera discursiva da escola, diretamente atrelado à ação de educadores-alfabetizadores?

- **Roda de Conversa 05:** Reafirmação dos prazos para a entrega das produções.

- **Roda de Conversa 06:** Reafirmação dos prazos para a entrega das produções.

Questionamentos norteadores: as problematizações foram realizadas na oportunidade da releitura das memórias, a partir das enunciações feitas pelas alfabetizadoras.

APÊNDICE B PÓS-FEITO⁴³

Bom dia a todas e todos!

Quero, na oportunidade desta defesa de Mestrado, estender o meu abraço discursivo a cada pessoa presente. No ensejo, apresento os meus cumprimentos aos(às) integrantes da banca examinadora - composta pela Prof.^a Dr.^a Lúcia Gracia Ferreira Trindade (UFRB), Prof.^a Dr.^a Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares (PPGCEL/UESB) e pelo Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos (PPGEn/UESB), a quem agradeço antecipadamente pela disponibilidade e pelas contribuições. Oportunamente, saúdo afetuosamente à Prof.^a Dr.^a Ester Maria de Figueiredo Souza, orientadora deste trabalho e presidente da banca.

O tempo presente pede-nos isolamento e distanciamento social, assim como pede a (re)significação das relações humanas, dos afetos, da ciência e da vida. Neste e em outros ritos, apropriamo-nos de dispositivos tecnológicos para nos aproximar, ainda que estejamos distantes fisicamente, sem abrir mão de evidenciar o propósito pelo qual estamos aqui reunidas(os). O ritual de defesa cumpre a tarefa de socializar publicamente uma pesquisa e, neste cenário discursivo, enunciamos **Professoralidades e Letramentos Docentes de alfabetizadoras do Pacto-Bahia em discursos: entre significados e (re)significações**, título do trabalho de dissertação que construímos.

Aqui, convocamos o conceito de professoralidade com base nos estudos de Pereira (2013), considerando como um movimento reflexivo da sua identificação e inserção na docência, como um constante devir-professor-em-mim, diante da sua consciência do inacabamento e do reconhecimento de transformações em sua trajetória profissional. Já os letramentos docentes são considerados a partir de Vianna et al (2016), ao enfatizar como sendo as exigências para o local de trabalho na perspectiva das práticas sociais da linguagem que permeiam à docência.

Nele, objetivamos explorar práticas discursivas de educadoras-alfabetizadoras sobre a formação do/no Pacto-Bahia, os saberes da profissão e para a autoria de gêneros da docência, a fim de interpretar e extrair indícios reveladores de seus letramentos docentes e traços constitutivos da professoralidade. Ao constante (re)desenho proposto

⁴³ Texto apresentado na Sessão Pública de defesa desta dissertação, que aconteceu aos dois dias do mês de abril do ano de 2020, às 9 horas, por meio de videoconferência (em caráter excepcional, devido à pandemia do COVID-19), pelo Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

em forma de projeto, submetemos ao Comitê de Ética em Pesquisa (UESB) e, após análise, deu parecer favorável à sua realização.

Cabe-nos pontuar que, para realizar este estudo, partimos de implicações pessoais, profissionais e acadêmicas. No que se refere às implicações pessoais, as minhas intenções de pesquisa partem do chão onde piso e das minhas origens. Venho de uma família em que as mulheres são, em sua grande maioria, professoras que atuam em diferentes etapas da Educação Básica. Entre estas mulheres-professoras, há uma série de representações pelas quais o imaginário da docência se constrói e que são discursivizados em ideários sobre saberes e práticas da docência.

Outra parte dessas implicações transita entre minha trajetória formativa - durante as graduações em Letras e em Pedagogia -, e profissionais - como professora da Educação Básica, formadora de professores em Instituições de Ensino Superior públicas e privadas, bem como formadora estadual das ações do Pacto-Bahia. O Programa Estadual de Alfabetização na Idade Certa (Pacto-Bahia) pertence à Política Estadual Baiana “Educar para Transformar” e tinha como foco a formação de professores para a alfabetização com letramento e melhorar os índices de alfabetização do Estado da Bahia.

Com isso, a lógica de organização das ciências pautada em paradigmas dominantes (SANTOS, 2002) fazia com que, em meu percurso acadêmico-profissional, muitos fossem os olhares de estranheza quando manifestava o meu desejo em construir uma pesquisa que pudesse ultrapassar os limites disciplinares de organização do saber, ao propor uma construção discursiva que pudesse estabelecer um elo entre as Linguagens e a Educação.

Dentre os muitos achados, encontrei no Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGCEL/UESB) a orientação teórico-metodológica para filiar as expectativas de estudo em uma proposta inter/trans e até mesmo indisciplinar, no escopo da Linguística Aplicada. No percurso acadêmico do Mestrado, pude fazer das minhas intenções de pesquisa verdadeiras oportunidades de reflexão e refação, na crença de que os nossos escritos possam contribuir responsivamente com os estudos em Linguagens e Educação que, de modo significativo, intitula a Linha de Pesquisa a qual este trabalho de dissertação está vinculado.

Nos diálogos de Pesquisa Orientada, pude encontrar a humanidade, a poesia, o rigor científico e a disponibilidade personificadas por meio da Prof.^a Dr.^a Ester Figueiredo, que me possibilitou ativar os sentidos para atentar aos caminhos pelos quais

o objeto de pesquisa suscitava trilhar, sem perder de vista o nosso modo particular de entrever o objeto que construímos: os traços que constituem a professoralidade das alfabetizadoras e os Letramentos Docentes que se revelam em suas práticas discursivas na e para a docência, a partir do contexto de formação de professores do Pacto-Bahia.

Esse diálogo entre as Linguagens e a Educação possibilitou-nos dar centralidade à língua como prática social, como prática discursiva que enuncia subjetividades. Durante os encontros do componente curricular Epistemologia e Metodologia da Pesquisa, em 2018, refletimos, a partir de Ítalo Calvino, que “ não se pode observar uma onda sem levar em conta os aspectos complexos que concorrem para formá-la e aqueles também complexos a que essa dá ensejo”. As palavras de Calvino pareciam reforçar metaforicamente a necessidade de ser/estar sensivelmente mobilizado diante de tema da pesquisa, ao passo em que era o momento de definição, de criação de estratégias, caminhos e lançar um olhar atento, sensível e paciente diante do que definimos como tema central do nosso estudo.

Nesse sentido, apoiamo-nos nos pressupostos da Linguística Aplicada pela perspectiva afim e confluyente com a ordem bakhtiniana de investigação da língua, sobretudo por assumirmos as seguintes filiações teórico-metodológicas: A Análise Dialógica do Discurso – ADD; Os estudos do Letramento e o deslocamento plural para Letramentos; e a Criticalidade e(m) suas confluências com a Etnografia Colaborativa. Além de trazemos a língua(gem) como centralidade por meio dos estudos dialógicos em Bakhtin, lançamos olhares sobre as exigências da/para a ensinagem no ciclo de alfabetização, as práticas sociais permeadas pela linguagem no desenvolvimento da docência e nos contextos formativos do Pacto. Desse modo, inspiramo-nos na Criticalidade, um conceito do campo das Artes Visuais que trazemos para o contexto desta dissertação com o propósito de evidenciar nossa postura diante dos dados gerados: abandonar os princípios do criticismo e do julgamento para partilhar a dupla postura de hóspede e anfitriã, como diz Amorim (2004), de pesquisadora externa e participante diretamente envolvida nas ações do contexto do Pacto.

Com isso, encontramos na enunciação a consciência da (in)completude dos projetos de dizer, da situação e dos lugares de fala como efeitos de construção de sentido para as nossas análises. Como locus de realização o estudo, escolhi uma unidade escolar da cidade de Valença-Bahia, com o intuito de contribuir com as reflexões sobre e para o contexto educacional da minha cidade natal. A escolha desta escola se deu pela análise do perfil das educadoras-alfabetizadoras (atuantes em turmas do 1º ao 3º ano) em relação

ao tempo de inserção no contexto formativo do Pacto, que compuseram o quadro de colaboradoras desta pesquisa, por terem participado das formações do Pacto desde o seu início na Bahia, em 2011. Para tanto, foram 4 colaboradoras da pesquisa.

A disponibilidade de contribuir com o estudo oportunizou trazeremos ao cerne suas impressões e posicionamentos discursivos que evidenciaram professoralidades e letramentos docentes. Além disso, entrelaçamos as nossas interpretações relacionadas aos enunciados das propostas didáticas PDAL e PDAM a partir das perspectivas teóricas do Interacionismo Sociodiscursivo, teoria de Jean-Paul Bronckart que se debruça na Análise do Trabalho na perspectiva da Ergonomia Francesa para mencionar as características do trabalho prescrito e suas relações com o trabalho real.

A escolha dos instrumentos de pesquisa esteve pautada na inspiração à Etnografia Colaborativa, como forma de estabelecer, em mim, a corresponsabilidade frente ao contexto da pesquisa e oportunizar às alfabetizadoras a reflexão e análise crítica de seus dizeres. Por meio de 6 (seis) rodas de conversa, da análise de produções de Sequências Didáticas (SD) e de Memórias Pedagógicas (MP) (gêneros da docência que ganham ênfases no contexto da formação do Pacto), constituímos os instrumentos que possibilitaram a geração dos dados e entrelaçar suas práticas discursivas a partir da triangulação, movimento necessário para o alcance do nosso objetivo geral de pesquisa e para dar conta da análise da língua nos parâmetros da ordem bakhtiniana de investigação.

Com efeito, esses instrumentos revelaram os papéis de educadoras-alfabetizadores em suas (com)posições discursivas na esfera da escola. Em cada instrumento e/ou oportunidade de rodas de conversa, demos maior enfoque às condições de produção dos enunciados, na medida em que significamos interpretativamente as atribuições valorativas dadas pelas colaboradoras, de modo a revelar “prefigurações, (contra)posições, regularidades discursivas e as manifestações em que se (re)enunciam discursos”, conforme explicita Rohling (2014, p. 50), em seu esforço teórico de enquadrar a ordem metodológica de Bakhtin, ao propor uma perspectiva dialética de Análise do Discurso.

Atribuo a esta defesa como o espaço-tempo de evidenciar os meus pontos de vista e reciprocamente como o contexto de mobilizar outras vistas para esses pontos, o que faz não somente engrandecer a pesquisa, mas também amplia e melhora o meu olhar. As reações da palavra à palavra, inspiradas em Bakhtin e construídas a partir de nossas interpretações, evidenciaram a teia dialógica e discursiva a partir da qual velamos questionamentos sobremaneira importantes para a composição desta pesquisa. Desses

questionamentos e das discussões advindas do que nos falava o tema deste estudo, emergiram outros temas, característicos e únicos, possibilitados pela interação da pesquisa.

Como mobilizadora de nossas primeiras reflexões, voltamos o olhar para as do agir formativo prescrito pelas propostas didáticas do Pacto - PDAM e PDAL (alfabetização matemática e linguística, respectivamente), material destinado a alfabetizadores e alfabetizandos. Para tanto, questionamos: Que orientações para o letramento de educadoras-alfabetizadoras são evidenciadas nos processos formativos do Pacto, a partir do que discursivizam as suas propostas didáticas?

Nelas, vislumbramos orientações para alfabetizar na perspectiva do letramento, a partir da junção de sugestões didáticas que organizam o trabalho do professor de modo sequenciado, para a construção de saberes matemáticos e de análise linguística na aquisição do sistema alfabético, articulados ao uso concreto desses saberes em cenários reais de comunicação verbal. Na perspectiva de vislumbrar o professor que transita entre a condição de mediador e agente de letramento, as propostas dão lugar ao conhecimento pedagógico do conteúdo, abordado por Lee Shulman como sendo um importante elemento da base de conhecimentos do professor. Isso oportuniza a compreensão da indissociabilidade do ensinoaprendizagem e da alfabetização com letramento.

Um segundo questionamento surgiu na abordagem das Sequências Didáticas, de modo que destaco a minha inserção no contexto de formação do programa, de 2015 a 2019, como um importante fator para a sua escolha enquanto instrumento de pesquisa. Por isso, indagamos de que maneira as educadoras-alfabetizadoras estruturam e inserem Sequências Didáticas (SD) como práticas de linguagem da/na/para a docência?

Desse modo, notamos que as SD revelam elementos que evidenciam o reconhecimento de sua estrutura e do seu uso social no contexto da docência alfabetizadora, com foco no desenvolvimento de capacidades de linguagem. Nelas, as alfabetizadoras revelaram seus letramentos docentes ao pautarem formas particulares de organização de módulos, cujas realizações constroem situações comunicativas e interações entre docente e discentes previstas na organização das SD. Isso mostra, para nós, a condição de autoras de suas práticas e eventos de letramento, o reconhecimento de si como interactante nesses eventos, bem como a condição de um trabalho prescrito por elas, para elas mesmas.

Por fim, abordamos as Memórias Pedagógicas, enfatizadas nos contextos formativos do Pacto, apoiadas na perspectiva de Elli Benincá. Notamos uma conexão

entre a as abordagens desse autor com as discussões que constroem conceituam a professoralidade, sobretudo no tocante aos traços subjetivos e reflexivos de si e do seu fazer. Com isso, notamos que as alfabetizadoras construíram memórias pedagógicas a partir de diferentes gêneros textuais, o que reforça o reconhecimento do que Benincá aponta como sendo esse gênero. Apontamos, desse modo, uma evidencia de letramento docente no contexto da formação do Pacto-Bahia, já que suas reflexões sobre memória pautavam-se fundamentadas por este autor.

Diante disso, problematizamos: que reflexões e (re)significações da prática alfabetizadora são dadas pelas colaboradoras da pesquisa a partir de sua inserção nos eventos formativos do Pacto, por meio de suas memórias pedagógicas? A partir desta pergunta, notamos que as memórias deixavam escapar reflexões da experiência formativa e pedagógica na composição de traços da professoralidade. Nesse sentido, apontamos o surgimento de três temas: as (re)significações dadas à docência, as (re)significações dadas às formações e as (re)significações dadas a suas participações como colaboradoras da pesquisa.

Diante disso, as alfabetizadoras revelam-se conscientes de suas escolhas pedagógicas, das dificuldades que enfrentam no desenvolvimento da docência e suas limitações como forma de conhecer a sua incompletude na atividade que desenvolvem. Visualizam também o aluno como interactante em potencial e como orientador de suas práticas, além de pontuarem a importância da coletividade e da partilha entre pares para seu crescimento profissional. De igual modo, notamos a familiarização das alfabetizadoras com expressões típicas da inserção no contexto do Pacto e revelaram que a condição de colaboradoras da pesquisa fez com que repensassem a prática alfabetizadora e a maneira como lidam com essas práticas, como forma de tomada de consciência ao olhar para si no contexto da docência.

Como palavras finais para esta defesa e como ponto de partida para outras reflexões, assumi o papel de trazer o Pacto-Bahia ao cerne pela contribuição significativa para a formação de professores e para o contexto baiano de alfabetização. Suas benesses são imaterialmente calculadas e seus discursos são materializados nas salas de aula por todos os territórios baianos. Um projeto de dizer para a alfabetização neste imenso Estado foi perspectivado a partir dos sonhos de pessoas que pensaram, instituíram e (trans)formaram a prática de alfabetizadores.

Mobilizada por Brian Street, referência conceitual dos letramentos ideológicos aos quais nos filiamos, senti a necessidade de trazer os letramentos docentes como forma

de pautar uma agenda política que problematiza e vislumbra o entrelaçamento da professoralidade, dos letramentos e da formação como engrenagens transmitem o movimento que constitui o devir-professor- em-mim (PEREIRA, 2013), como prefigurações de condições subjetivas e(m) práticas de linguagem, significadas, sob nosso ponto de vista, como indissociáveis na composição da fluidez que permeia o eu-educador-alfabetizador.

As participantes da pesquisa revelam revelaram também a solidariedade pedagógica e o reconhecimento de sua importância para a educação, pelo compromisso que tiveram ao compartilhar o que construíram e manifestaram em forma de letramentos docentes e traços da professoralidade como marcas de si no contexto da educação de Valença.

Portanto, a (auto)valorização (a)enunciada e a solidariedade são elementos necessários para os tempos que estamos vivendo, quando as práticas de letramento são o alvo para os retrocessos pelos quais a educação brasileira vem passando, da ausência de programas de formação nas instâncias administrativas e nos regimes de colaboração.

Não assumimos a propriedade da palavra sobre os discursos aqui analisados, mas apresentamos nossas análises como *contrapalavras* (BAKHTIN, 2006), pela nossa disposição para compreender os enunciados, sabedoras de nossos limites interpretativos e cientes atitude responsiva e ativa de estabelecer o diálogo a partir do que construímos na interação. A compreensão de que os temas e a significação que nos pertenciam quando da interação na/pela pesquisa tornam-se próximos, nesse momento, da utopia que mencionamos em epígrafe, por acreditarmos que esses elementos do discurso se tornam fios (intro)(con)dutores de novas teceduras, novas problematizações, novos significados, enunciados e (re)significações.

Sem dúvidas, o amadurecimento proporcionado por cada etapa desta pesquisa faz com que o meu olhar e o meu coração sejam gratos pelos achados da investigação e pelos proporcionados pela ocasião do mestrado, que se estenderam à vida. Na oportunidade, agradeço primeiramente às colaboradoras da pesquisa por toda disponibilidade e contribuição para o estudo. Agradeço, também e antecipadamente, a esta banca examinadora (Prof.^a Dr.^a Cláudia Vivien Soares, Prof.^a Dr.^a Lúcia Gracia Trindade e Prof. Dr. Jackson Reis) pela ausculta e pelas contribuições.

Por falar em vida, a minha é muito mais colorida, permeada por gestos de zelo, gentileza e sutileza que transcenderam os sorrisos, abraços, orientações emanados pela Prof.^a Dr.^a Ester Figueiredo, que afagaram o coração e fortaleceram a caminhada

“solitária” que me arrastou do mar para o sertão, na ocasião do (per)curso do Mestrado. Em meus muros, ficarão eternamente pintados em tinta fresca os teus gestos de gentileza.

Muito obrigada a todas e todos!

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA NA PESQUISA – CEP/UESB

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO LOCUS DO LETRAMENTO DOCENTE

Pesquisador: TAYLANE SANTOS DO NASCIMENTO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 99383218.5.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.978.079

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de mestrado que buscará apresentar a "percepção dos educadores-alfabetizadores acerca dos gêneros que constituem processos de letramento docente por meio da formação continuada do Programa PACTO-BAHIA. Para tanto, a pesquisa se orienta no veio da Linguística Aplicada, de modo que seu caminho metodológico se dá na abordagem qualitativa, de inspiração etnográfica, cujos dados para análise serão gerados por meio da entrevista, das rodas de conversa, bem como das notas de campo".

Objetivo da Pesquisa:

Descrição da pesquisadora:

Objetivo Primário: "Apresentar a percepção dos educadores-alfabetizadores sobre a política de formação continuada do Pacto-Bahia, para compreender seus desdobramentos e implicações na mobilização dos saberes para o processo de letramento docente e para construção da identidade dos educadores-alfabetizadores".

Objetivos Secundários: "Conhecer o histórico de debates acerca das concepções de Letramento Docente e suas implicações pedagógicas na construção de saberes da docência;

Discutir acerca da formação continuada no âmbito do ciclo de alfabetização e suas relações com as políticas públicas para o letramento; Compreender as narrativas dos educadores-alfabetizadores sobre a construção da identidade docente e nas aprendizagens da docência no processo de formação continuada no ciclo de alfabetização;

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n

Bairro: Jequiezinho

CEP: 45.206-510

UF: BA

Município: JEQUIE

Telefone: (73)3528-9727

Fax: (73)3525-6683

E-mail: cepuesb.jq@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



Continuação do Parecer: 2.978.079

Refletir sobre o delineamento da formação continuada para o ciclo de alfabetização, suas concepções, propostas e práticas pedagógicas de letramento e seu impacto nos atos de currículo assim como na construção identitária dos educadores*.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora apresentou os seguintes riscos e benefícios:

"Os participantes da pesquisa, durante a entrevista e rodas de conversa, poderão se sentir constrangidos ou desconfortáveis para darem seus respectivos depoimentos. Este estudo manterá toda e qualquer identificação dos sujeitos participantes sob sigilo e não oferecerá nenhum risco ou exposição dos respectivos colaboradores. A participação é opcional e sua recusa não trará qualquer tipo de prejuízo aos convidados. Além disso, o participante que desejar abandonar a pesquisa poderá assim fazer em qualquer tempo".

Benefícios:

"...contribuir para ampliar os debates acerca do letramento docente e levar à escola o resultado de nossas interpretações, a fim de contribuir com o desenvolvimento das ações do professor no ciclo de alfabetização. Com isso, pretendemos também deixar reflexões à política pública do Pacto Bahia, no sentido de ampliar o seu olhar e pensar suas ações no conjunto acadêmico que compõe esta pesquisa".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é viável e de interesse para as Ciências Humanas. Abordará a política pública de formação dos educadores-alfabetizadores da Bahia, com um olhar para "o fazer pedagógico e sobre a construção da identidade docente, para compreender os seus desdobramentos nas práticas de letramento com foco na inserção do aluno no mundo da escrita".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes termos:1.Ofício de encaminhamento;2.Declaração de pesquisa não iniciada;3.Declaração da Res. 466;4.Declaração da Res. 510;5.Declaração do orientador;6.Projeto;7.TCLE;8.Orçamento;9.Cronograma;10.Roteiro de entrevista;11.Termo de uso de imagem;12.Folha de rosto e 13.Autorização para coleta de dados.

Recomendações:

Recomenda-se incluir o nome da professora orientadora na equipe de pesquisa do projeto, por meio do seu preenchimento no formulário da Plataforma Brasil.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto de pesquisa bem escrito, bem delineado e apresentado de acordo com as solicitações

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro: Jequiézinho CEP: 45.208-510
UF: BA Município: JEQUIÉ
Telefone: (73)3528-9727 Fax: (73)3525-6683 E-mail: cepuesb.jq@gmail.com

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA**



Continuação do Parecer: 2.978.079

deste CEP. Apresenta viabilidade e poderá trazer contribuições para a política pública de formação dos educadores-alfabetizadores da Bahia. É recomendável incluir o nome da professora orientadora na equipe de pesquisa do projeto, por meio do seu preenchimento no formulário da Plataforma Brasil.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião de 23/10/2018, a plenária do CEP/UESB aprovou o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1167584.pdf	23/09/2018 20:22:15		Aceito
Outros	Proposta_de_Roteiro_de_Entrevista.pdf	23/09/2018 20:17:40	TAYLANE SANTOS DO NASCIMENTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	23/09/2018 20:16:25	TAYLANE SANTOS DO NASCIMENTO	Aceito
Outros	Oficio_de_Encaminhamento.jpeg	23/09/2018 19:49:13	TAYLANE SANTOS DO NASCIMENTO	Aceito
Outros	Termo_Uso_Imagem.pdf	17/09/2018 00:41:39	TAYLANE SANTOS DO NASCIMENTO	Aceito
Outros	Autorizacao_SEMEDVALENCA.pdf	17/09/2018 00:36:53	TAYLANE SANTOS DO NASCIMENTO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	17/09/2018 00:33:44	TAYLANE SANTOS DO NASCIMENTO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_Res_510.jpeg	31/07/2018 18:56:14	TAYLANE SANTOS DO NASCIMENTO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_Res_466.jpeg	31/07/2018 18:55:09	TAYLANE SANTOS DO NASCIMENTO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_Pesquisa_nao_iniciada.jpeg	31/07/2018 18:54:57	TAYLANE SANTOS DO NASCIMENTO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Taylane.pdf	31/07/2018 18:54:24	TAYLANE SANTOS DO NASCIMENTO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_Orientador.jpeg	31/07/2018 18:50:03	TAYLANE SANTOS DO NASCIMENTO	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	31/07/2018 18:49:46	TAYLANE SANTOS DO NASCIMENTO	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	31/07/2018 18:41:43	TAYLANE SANTOS DO NASCIMENTO	Aceito

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro: Jequiezinho CEP: 45.206-610
UF: BA Município: JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 Fax: (73)3525-6683 E-mail: cepuesb.jq@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



Continuação do Parecer: 2.978.079

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 23 de Outubro de 2018

Assinado por:

**Ana Angélica Leal Barbosa
(Coordenador(a))**

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n

Bairro: Jequezinho

CEP: 45.206-510

UF: BA

Município: JEQUIE

Telefone: (73)3528-9727

Fax: (73)3525-6683

E-mail: cepuesb.jq@gmail.com

ANEXO B – SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DAS EDUCADORAS- ALFABETIZADORAS

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 01:

ALFABETIZADORA ESTRELINHA – 1º ANO




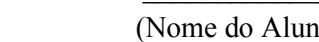
VOCÊ NÃO É IGUAL A MIM, EU NÃO SOU IGUAL A VOCÊ, NÓS SOMOS AMIGOS.

- Objetivos para o aluno: Perceber-se como ser que é capaz de interagir dentro de um contexto de respeito ao outro e as suas particularidades, de modo a promover um ambiente de harmonia tanto na escola, quanto no contexto social em que está inserido.
- Objetivos de ensino: Promover a reflexão e a percepção no aluno quanto à necessidade do respeito às diferenças, ao modo de ser de qualquer um, evitando o julgamento de valores.
- Público Alvo: 1º ano;
 - Componentes curriculares: Língua Portuguesa, História e Arte.
 - Etapas: 04
 - Tempo de Execução – 1 dia

ETAPA 1 - Conhecimento Prévio – Breve exposição quanto ao Dia do Amigo, com investigação da realidade do aluno quanto aos laços de amizade.

- Hoje, 20 de Julho, comemoramos o DIA DO AMIGO. Na vida é muito importante construir laços de amizade, pois isso nos engrandece, estende nossa família para além da nossa casa. Isso por que podemos ter amigos na rua, no trabalho, na escola, na vida. Nesse sentido, gostaria de agora fazer uma investigação com vocês, quanto ao melhor amigo de vocês, na vida e na escola e depois iremos discutir o porquê deles serem tão especiais para vocês.

Sugestão de atividade: Cartaz ilustrado com lista de nomes

AMIGOS DA RUA E DA ESCOLA	
	_____ (Nome do aluno)
	_____ (seu amigo da rua)
	_____ (Nome do Aluno)
	_____ (seu amigo da escola)

ETAPA 2 – Leitura do Livro: –Ninguém é igual a ninguém – Regina Otero e Regina Rennó

- Apresentação do Livro – (capa, autor, ilustração, do que irá tratar?)
- Leitura com entonação e alegria.

ETAPA 3 - Interpretação contexto do livro

No livro as autoras mostram a rua onde morava um garoto.

- Alguém lembra qual o nome desse garoto?
- Como eram os coleguinhas da Rua de Danilo?
- Como os meninos da rua viam Danilo?
- Vocês acham que é correto sair por aí apelidando as pessoas, as chamando por coisas e não pelo seu próprio nome?
- Vocês se sentiram confortáveis em serem apelidados de gordo, magrelo, preto, branquelo, feioso, vareta, anão, etc.?
- Para você considerar alguém como seu amigo, o que é preciso ele ter?

Sugestões de atividades – Quadro de palavra – Lista coletiva de palavras (escritas pelos alunos em processo de alfabetização)

ALUNO	PARA SER MEU AMIGO É PRECISO VOCÊ SER UMA PESSOA...

ETAPA 4 – Brincando com os amigos

Escolher o contexto de brincadeiras na rua e ou na escola, fazer uma representação em desenho ou em texto, onde mostre você brincando com seus melhores amigos. Apresentar no grande grupo as produções.

ETAPA FINAL – Cantar coletivamente a canção: você não é igual a mim, eu não sou igual a você. Após termino da música, propor um grande abraço coletivo.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 02:

EDUCADORA-ALFABETIZADORA: AMARELINHA (2º ano)

TEMA GERAL: DIA DO AMIGO

Objetivo Geral de Aprendizagem: Vivenciar situações de reflexões quanto à importância de ser e ter amigos.

Objetivo Geral de Ensino: Promover momentos de interação que possibilitem ao aluno ampliar a compreensão sobre o valor da amizade.

Público Alvo: Ensino Fundamental - 2º Ano

Componentes curriculares priorizados:

- História
- Língua Portuguesa
- Arte

Etapas: 04 – Tempo de estimado: 04 dias

ETAPA 1 – CONHECIMENTO PRÉVIO – Nossos melhores amigos

Objetivos

- Conhecer o melhor amigo de cada aluno da turma;
- Discutir por que os amigos são tão especiais;
- Escrever texto com autonomia.

Estratégias

Mural – Nossos Melhores Amigos! - Distribuir vários corações para a turma e solicitar que pensem no seu melhor amigo e coloque o nome do mesmo dentro do coração, para compor o mural.

Após a montagem do mural, conversar com os alunos sobre o porquê de eles serem seus melhores amigos? O que eles têm de tão especiais que os fazem se destacar entre as outras pessoas? Se essas pessoas são tão especiais é por que você estabeleceu com ela um pacto de algo bom, assim, o que mais valorizam na amizade?

Recursos

Cartolina colorida, pincel, lápis, TNT, entre outros.

Avaliação

Fez colocações pertinentes ao tema?

Escreveu o texto com autonomia? Com ajuda? Não escreveu?

ETAPA 2 – APROFUNDANDO O TEMA – Isso eu valorizo na amizade!

Objetivos

Refletir sobre os valores que permeiam a amizade;

Ler em voz alta com autonomia;

Escrever texto com autonomia;

Estratégias

Leitura compartilhada – Texto: O pequeno Livro da Amizade – Christine Coirault;

Interpretação Oral do Texto – Segundo o texto, o que os amigos costumam fazer juntos? O que a autora do livro sugere como o maior valor da amizade?

Tabela – O valor da Amizade - levar uma tabela previamente esboçada e solicitar a cada aluno que venha até a mesma, colocar seu nome e uma palavra para simbolizar o que mais valoriza numa amizade: sinceridade? Compreensão? Companheirismos?...

Recursos

Texto impresso, tabela, lápis, pincel, entre outros.

Avaliação

Fez colocações pertinentes quando aos valores que estão envolvidos numa relação de amizade?

Leu com fluência? Leu sem fluência? Silabando? Não leu?

Escreveu com autonomia? Com ajuda? Não escreveu?

ETAPA 3 – APROFUNDANDO O TEMA – Amigo é para respeitar e com ele contar

Objetivos

Refletir sobre o respeito ao outro e a ajuda mútua;

Fazer apreciação musical;

Ler em voz alta com autonomia;

Escrever texto com autonomia.

Estratégias

Apreciação Musical – Canção: É tão lindo – Balão mágico

Leitura compartilhada – Letra da canção – É tão lindo – Balão mágico

Interpretação Oral da canção – Segundo a canção o que é mais importante entre os amigos? Se sou verdadeiramente amigo de alguém como devo trata-lo? O respeito ao outro é importante na relação de amizade? Por quê? Além de respeitar os amigos, o que podemos fazer estando com eles? Que tipo de atividades vocês costumam vivenciar com seus amigos?

Dinâmica – Com os amigos podemos... Confeccionar um coração grande, distribuir uma ficha em branco para cada aluno e solicitar aos mesmos que escrevam uma atividade que eles costumam fazer com seus amigos. Fazer uma síntese do apanhado das respostas, destacando que os amigos são para respeitar, pois com eles sempre podemos contar.

Recursos

Texto impresso, aparelho de som, pen driver ou celular, ficha, gravura de coração, entre outros.

Avaliação

Apreciou a canção?

Compreendeu que o respeito e a ajuda mútua são indispensáveis numa amizade?

Leu com fluência? Leu sem fluência? Silabando? Não leu?

Escreveu com autonomia? Com ajuda? Não escreveu?

ETAPA FINAL – A amizade tem valor!

Objetivo

Participar de interações nas quais o trabalho em grupo e a ajuda mútua estejam presentes.

Estratégias

Festival Da Amizade - Fazer a divisão prévia da turma em grupos e encandear com antecedência, as seguintes atividades a serem desenvolvidas e apresentadas no grande grupo, conforme data a ser estipulada pelo professor.

- Grupo 1 - Apresentação de uma música sobre amizade (a escolha deve ficar a critério do grupo);
- Grupo 2 - Produção textual sobre a amizade – poema;

- Grupo 3 – Brincadeira – os amigos se reconhecem (descobrir quem é o amigo através do toque das mãos, com olhos vendados);
- Grupo 4 – Leitura ou contação de história sobre amizade (a escolha deve ser a critério do grupo, mediante pesquisa);
Após a realização das apresentações fazer o encerramento das atividades sobre o tema com uma grande roda de leitura para ler e cantar a canção – Eu quero apenas – Roberto Carlos.
Grande grupo - Lanche coletivo.

Recursos

Ver necessidade dos grupos, conforme suas atividades propostas.

Avaliação

Participou ativamente do processo de construção da proposta de atividade e sua respectiva apresentação no grande grupo?

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 03:**ESCOLA MUNICIPAL****Professora: Dandara****Turma: 3º ano****Período: de 16/07 a 19/07/2019****Tema:** A de Amizade e Afetividade**Gêneros:** História em Quadrinhos e Bilhete**Objetivos:**

- Conhecer e produzir uma história em quadrinhos;
- Expressar sentimentos por meio de músicas;
- Manifestar afetividade no contato com outras crianças;
- Produzir um texto em ordem alfabética;
- Conhecer e produzir um bilhete para o colega e participar do Correio do Amigo.

Duração das atividades:

Será desenvolvida a partir de 4 atividades (1 hora por dia), sendo uma para cada dia da semana.

Conhecimentos prévios:

Habilidades básicas de leitura e de escrita e o aluno também precisa ser capaz de expor seu pensamento através da linguagem oral.

Estratégias:

- **1ª Atividade: Roda de Conversa sobre a amizade (1º dia)**

Realização da dinâmica que se chama EU GOSTO DO MEU COLEGA PORQUE...

Cada criança vai falar um motivo porque gosta do colega.

Exemplo: Eu gosto do meu colega porque: ... ele brinca comigo.

Em seguida, em um cartaz, será feita a letra da música TODOS JUNTOS (Os Saltimbancos) acompanhando a pauta sonora das palavras. Após leitura, voltaremos para a roda de conversa para falar de união e de amizade, como mensagem deixada pela música, retomando a dinâmica.

Depois da leitura (que cada verso será lido por um aluno), será feita a leitura por mim e depois a música será cantada com a turma.

- **2ª atividade: (2º dia)**

Motivação para a escrita de um texto individual, em ordem alfabética, sobre o que é amizade. Será dado como exemplo:

Ser amigo é:

Ajudar o colega

Brincar muito com ele Conversar(...)

3ª Atividade: (3º dia)

- Retomada do Tema “A de Amizade e Afetividade”, com a explicação sobre História em Quadrinhos: as características e a sua função.

- Leitura da HQ da Turma da Mônica: “Cascao e Cebolinha em: Amizade” (ANEXO do 3º dia);

- Após leitura e identificação das características e da função da HQ, cada aluno vai produzir uma história em quadrinhos sobre ele e algum amigo, no papel que será entregue para ele desenhar e escrever (ANEXO do 3º dia).

- Cada aluno irá ler para a turma a sua história e fixá-la no mural da sala de aula.

- **4ª Atividade: (4º dia)**

Organização do Correio do Amigo: será feito um sorteio com os nomes das crianças como um amigo secreto.

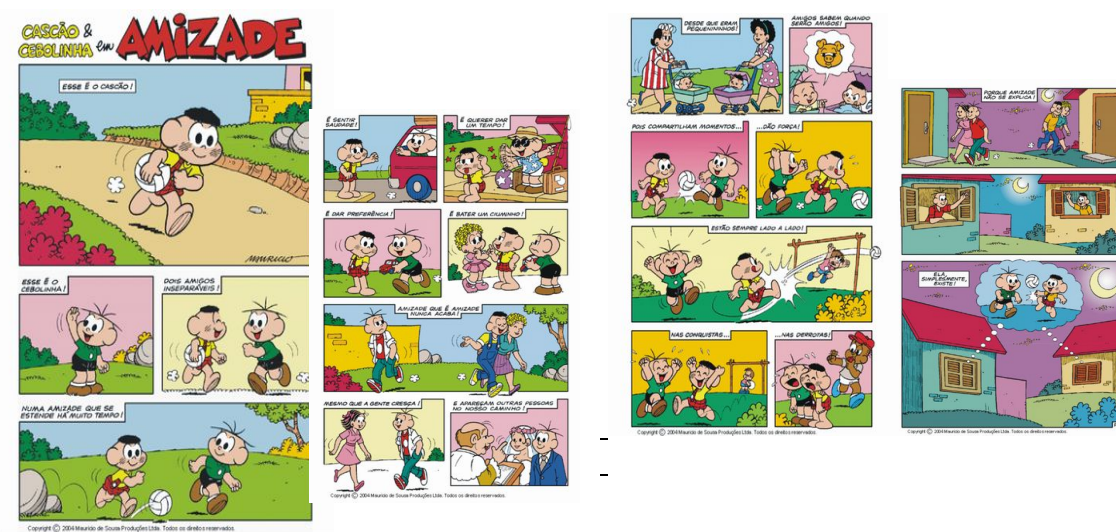
Explicação oral sobre o uso do bilhete: o que é, quais as formas e o objetivo de uma pessoa escrever um bilhete. Será mostrado um tipo de bilhete (ANEXO do 4º dia).

Em seguida, cada aluno vai receber um papel para que escreva um bilhete para o colega que sorteou.

Avaliação:

Será observado se os alunos estão participando e realizando as atividades propostas. Será também acompanhado os registros de cada aluno, para identificar as facilidades e as dificuldades de cada aluno em se relacionar com o colega, entender sobre a amizade, bem como sobre as produções realizadas.


Atividades do 3º dia



Disponível no site: <http://www.monica.com.br/comics/amizade/pag1.htm>

Atividade do 4º dia

Bilhetinho Entre Amigos



Data	{	27-05
Nome de quem vai receber o bilhete	{	<i>André,</i>
Mensagem	{	<i>Quero lhe mostrar minha coleção de selos. Espero-a na porta da Biblioteca, na hora do lanche.</i>
Agradecimento ou despedida	{	<i>Beijinhos</i>
Nome de quem escreveu o bilhete	{	<i>Sofia</i>

FAÇA A SUA HISTÓRIA EM QUADRINHOS

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 04:

Alfabetizadora: Joaquina

Tema: Gênero textual bilhete / Dia do Amigo

Público Alvo: 3º ano Fundamental I

Duração: 1 (uma) semana

Objetivos:

Leitura: Conhecer o gênero textual bilhete.

Interpretação: Reconhecer as características de um bilhete e sua função social.

Produção de texto: Produzir bilhetes para o Dia do Amigo.

Artes: Construir desenhos.

Justificativa:

Apresentar o gênero textual bilhete, explicando sua estrutura e função social, bem como utilizar esse recurso para expressar a amizade pelos colegas no Dia do Amigo.

Metodologias:

1ª etapa – 1º dia (15/07/19)

- Roda de conversa sobre amizade.
- Explicação oral e escrita sobre o gênero textual bilhete.
- Apresentação da Caixa da Amizade.

2ª etapa – 2º dia (16/07/19)

- Escrita de bilhetes para os colegas.
- Utilização da Caixa da Amizade para colocar os bilhetes.

3ª etapa – 3º dia (17/07/19)

- Escrita de bilhetes para os colegas.
- Utilização da Caixa da Amizade para colocar os bilhetes.

4ª etapa – 4º dia (18/07/19)

- Construção de desenhos para os colegas
- Utilização da Caixa da Amizade para colocar os desenhos.

5ª etapa – 5º dia (19/07/19)

- Dinâmica: Casa, morador e terremoto. (Essa dinâmica destaca a união e atenção).
- Dinâmica: Teia com corda. (Essa dinâmica destaca a união, atenção e respeito).
- Roda de conversa sobre a importância da amizade, respeito, união e atenção.
- Entrega dos bilhetes e desenhos que foram confeccionados ao longo da semana.
- Entrega do barquinho da amizade com mensagem de amizade e um doce (confeccionado pela professora).

Material:

Lápis, caneta, borracha, quadro branco, piloto, papel, caixa, chocolate.

Avaliação:

Essa sequência didática terá início com atenção aos conhecimentos prévios dos alunos, com a observação contínua para melhor conhecimento das habilidades adquiridas e desenvolvimento de competências relativas à escrita desse gênero para a atividade proposta.

ANEXO C – MEMÓRIAS PEDAGÓGICAS DAS EDUCADORAS-ALFABETIZADORAS

MEMÓRIA PEDAGÓGICA 01: Estrelinha

VALENÇA-BA, 18 DE DEZEMBRO DE 2019.

Caríssima Taylane,

É com muita alegria, que descrevo a minha trajetória durante esses encontros, para que você saiba o quão foi importante seus ensinamentos e como fiz jus deles na minha formação.

Quando iniciei no Pacto em 2011, não tinha a exata noção da magnitude do desafio que me esperava. Lembro-me que fiquei apavorada com tamanha responsabilidade diante das crianças. Foi uma batalha absorver tantas informações e responsabilidades. Mas foi inovador. Permitiu a todos nós, minhas colegas de trabalho e eu, uma reflexão sobre a prática da sala de aula e abriu novos caminhos para um trabalho mais dinâmico e eficiente em relação à alfabetização. Para mim, por exemplo, que tenho formação em Pedagogia e Magistério, aprendi muito. E Tornei-me apaixonada pelo programa e pelas formações. Ele tem colaborado muito para o aprofundamento dos meus conhecimentos sobre ciclo de alfabetização, subsidiando o meu trabalho de professora. Dando-me assim a possibilidade de auxiliar os alunos na construção de aprendizagens dos números, da leitura e da escrita.

Em relação à pesquisa, ocorrida nos meses de maio a dezembro de 2019, em Valença, foi um tanto corrido, até porque nós sempre nos encontramos em momentos de AC e pelas tarefas imensas que temos. Estudamos, relembramos tanto do que fizemos e pareceu que nós estávamos trabalhando juntas a bastante tempo. Você sempre fez questão de dizer que nós lhe ensinávamos muito, só que também aprendemos muito. Nós falamos de temas importantes como alfabetização, letramento, letramento do professor, aprendizagem. Nos encontros presenciais, na escola, tivemos a oportunidade de expandir nossos conhecimentos, compartilhamos e trocamos muitas experiências, porque você já conhecia muita coisa do programa e da alfabetização. Surgem desafios todos os dias e o maior deles é fazer surgir a cultura da leitura e do estudo entre nós alfabetizadoras para termos mudança na prática pedagógica. Ocupo-me todos os dias em ser para os meus alunos uma professora apaixonada pelo que faz, pela leitura e pelo conhecimento. Espero a cada dia ser um referencial de mudança de comportamento. Essa é a razão de estar na

sala de aula como professora de alfabetização. Conto muito com a equipe de colegas e da escola que me auxiliam e também sei que posso contar com você, Taylane. Saber disso ameniza a minha árdua, porém gratificante tarefa.

Quanto ao acompanhamento aos alunos, esse ano, pude constatar que, grande parte deles desenvolveu aprendizagens importantes. Infelizmente nem todos conseguiram ser aprovados, não só por causa desse ano, mas de outros anos que outras habilidades não foram desenvolvidas. Me preocupo muito em sala de aula, em usar e adaptar os conceitos trabalhados nos cursos que já participei à realidade do aluno; busco realizar as atividades considerando os níveis de escrita e de leitura dos alunos, incentivando-os a descobrir e construir conhecimentos de forma dinâmica e participativa, promovendo espaços de interação social, principalmente no tempo para gostar de ler, na roda de leitura e oralidade e matematizar com jogos e desafios.

Apesar de todas as angústias que tenho, posso dizer que fico realizada. Porque sempre quero desenvolver um trabalho com compromisso, organização e empenho no desenvolvimento da rotina didática, transformando-a num momento dinâmico e prazeroso. É perceptível que os alunos se sentem mais autônomos no desenvolvimento das atividades, isso se deve as atividades de intervenção pedagógicas que favorecem a compreensão da escrita e a superação das dificuldades desta aprendizagem. E isso a gente aprende com o próprio aluno.

Enfim, diante de tudo que executei e aprendi pude crescer bastante, mesmo ante as dificuldades enfrentadas. Contudo como todos os cursos apresentam seus pontos positivos e negativos, este período do Pacto não foi diferente. E assim destaco como pontos positivos do curso: a construção do conhecimento que se deu de forma prazerosa, a elevação da minha autoestima e da do aluno, a união e a integração entre alfabetizadores e formadores; a participação ativa e a aprendizagem dos alunos.

Finalizo, fazendo minhas as palavras desse grande pensador Paulo Freire: “O educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa é educado em diálogo com o educando que ao ser educado, também educa. ambos, assim se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os argumentos de autoridade já não valem” (FREIRE, 1987, p. 68).

Oxalá que nós nos encontremos sempre.

Um abraço,

Estrelinha

MEMÓRIA PEDAGÓGICA 02: Amarelinha
CORDEL DA MEMÓRIA

Essa é a memória pedagógica
Do que lembra o coração
Sobre a minha prática docente
No 2º ano da alfabetização

Tem desafio grande
De ensinar a ler mais além do
decodificar
É entender o sentido
Pra assim se alfabetizar

Só que não pode esquecer
Das práticas de letramento
Pra criança compreender
Na aula, na vida e no momento

Que um texto é um pretexto
Para seu crescimento
Como aluno vai usar
Pra se comunicar

Ainda teve a pesquisa
Que me fez parar pra pensar
Com quantas vidas eu trabalho
E preciso transformar

A importância que se tem
No ato de planejar
Faz sequência didática, faz jogo e
brincadeira
Tudo para conseguir letrar

Letrar o aluno para a vida
Para saber como agir
Pra escolher o texto certo
Que a situação exigir

Saber fazer uma fábula
Ler e em tudo colocar o sentido
Gêneros, tipos e produção de texto
E tudo mais que for permitido

Carta, bilhete, apresentação
Música, poema, até peça teatral
Desenvolver a leitura, a escrita
E a expressão oral

Ser alfabetizadora
Me faz ser todo dia diferente
Quando vejo que é na criança
Que levará esse país pra frente

Gosto de cursos
De encontros de formação
Que me faz crescer
E olhar melhor pra profissão

É uma tarefa desafiadora,
Mas que tem sua glória
E o que eu trago aqui
Foi o que ficou na memória.

Memória que me fez pensar
De como sou e de onde eu vim
Do quanto aprendi
E não vai parar por aqui

Ano que vem tem tudo de novo
Turma nova vai chegar
E eu estarei aqui
Pronta para alfabetizar-lettrar.

MEMÓRIA PEDAGÓGICA 03: Dandara

Valença-Bahia, 15 de dezembro de 2019.

PARA: Taylane Nascimento – pesquisadora da UESB/Vitória da Conquista
ASSUNTO: Minhas Memórias

Prezada pesquisadora,

Vou falar um pouco sobre as lembranças que eu tenho da minha profissão, do Pacto e da Pesquisa. Quando foi pedido para escrever uma memória pedagógica, imaginei que logo eu teria que ativar a minha memória, buscar lá no fundo, tudo aquilo que faz sentido para mim agora. Eu sou professora faz bastante tempo e talvez eu tenha características de professora desde a minha infância, quando eu brincava de “ser professora”.

Eu comecei como aluna do CENEVA, era o Centro Educacional de Valença onde me formei como professora, no curso de magistério. Foi onde aprendi a fazer plano de aula e uma aula com uma professora bem exigente da cidade. Toda vez que a gente fazia algo que ela não achava bom, ela pedia pra a gente refazer até ter uma prática coerente. Depois eu entrei para atuar na Prefeitura de Valença como professora do primário. Nunca gostei muito de ginásio, porque minha prática mesmo era com crianças e eu não queria trabalhar com os adolescentes. E eu usava tudo aquilo que aprendi nos estágios do magistério, atividades, planos, brincadeiras e conseguia ensinar as crianças. Elas aprendiam mesmo.

Só que eu ficava inquieta com os alunos que não aprendiam e eu não sabia muito que fazer. Eu sempre gostei muito quando tinha cursos para ajudar o professor. Particpei de muitos e ficava bastante feliz porque orientava bastante a maneira de trabalhar na sala de aula. Particpei do Educar para Vencer, já trabalhei com cartilhas (a Casinha Feliz), fiz o PROFA, fiz o pró-Letramento e particpei do Pacto, depois veio o PNAIC e com muitas idas e vindas, só com o Pacto. É engraçado lembrar que mesmo com a dificuldade de fazer alguns alunos aprender a ler, a gente ia pesquisando. Não tinha internet como tem agora, mas ganhei muitos livros. Pesquisava uma atividade aqui, outra ali e montava minha aula, as provas, as tarefas.

Tem uma coisa que o Pacto é bom, porque as formações ajudavam muito a gente a tentar descobrir os caminhos do aluno para ler e escrever. Eu sempre observei que ensinar a escrever não era tão difícil quanto ler e achava complicado fazer com que aprendessem os dois ao mesmo tempo. Um ou outro aluno conseguia, mas não era sempre. Uma coisa que tenho ressalva no Pacto é que os livros são muito bons, mas a gente não recebia sempre. Com eles, a gente conseguia fazer o aluno aprender também, mesmo trazendo sempre uma atividade diferente e nova. O mais interessante desses cursos que fiz é que eles iam mudando a minha maneira de ver a prática da alfabetização. Não adiantava a gente encher o aluno de conhecimento se ele ainda não sabia o básico: ler e escrever. E o que mais me marcou em relação ao material do Pacto foi já trazer sílabas mais complexas para o aluno desde sempre, como foi o caso de quando eu ensinei a palavra “abutre” lá em 2012, a última vez que dei aula no 1º ano.

Hoje sou professora do 3º ano e a minha grande dificuldade é por causa do ciclo. Muito do que o aluno deveria aprender no 1º e no 2º ano não é garantido e nós, alfabetizadoras do 3º ano, ficamos com a carga da reprovação, com turmas que chegam a ter alunos repetentes em maior número. Mas a gente vence.

Uma coisa interessante que essa pesquisa me lembrou foi quando eu aprendi a fazer sequência didática. Depois da nossa conversa, fiquei me perguntando onde eu tinha aprendido a fazer e lembrei que no pró-Letramento já dava umas pinceladas. Só que foi no Pacto mesmo, quando a minha formadora chegava com a PDAL na mão e mostrava uma forma diferente e lúdica de planejar. Eu acabei levando a rotina pedagógica não só para dar aula de Português, mas também das outras disciplinas. Era cansativo participar das formações, mas era proveitoso. Aprendi sobre o letramento do professor e nunca tinha parado para pensar que o plano de aula, por exemplo, era um gênero somente do trabalho do professor.

Foi durante as conversas nas etapas da pesquisa que eu me perguntei sobre o meu pertencimento a alfabetização. Descobri que todo dia pertença mais. Mesmo sabendo que em breve vou me aposentar, eu vejo que aqui é meu lugar como professora. Mesmo com tantas dificuldades, é magnífico ver o aluno ler.

Com desejo de muito sucesso,
Dandara

MEMÓRIA PEDAGÓGICA 04: Joaquina**A sala de aula e seus desafios**

Com frequência ouvimos falar na graduação, em formações e palestras que alfabetizar é lindo, prazeroso, mas pouco se fala sobre os grandes desafios que o professor enfrenta para conseguir alfabetizar seu aluno.

No ano de 2019, lecionei em uma turma de 3º ano, que mais parecia uma turma multisseriada, alunos que ainda não conheciam as letras e tinha aluno que ainda não escrevia e não lia, juntamente com alunos que liam, que escreviam e interpretavam.

Vale ressaltar alguns fatores que tornava esse percurso de alfabetizar ainda mais complicado: lecionar sem o auxílio de nenhum livro de português e os demais em quantidade insuficiente, falta de interesse de alguns alunos e destaque como mais complicado e preocupante a falta de apoio dos pais, muitos só aparecem na escola quando solicitados e poucos se preocupam com o aprendizado dos filhos.

Neste ano, participei da pesquisa sobre os letramentos do professor foi bastante interessante, começando pelo tema que não conhecia. Tive a chance de lembrar os momentos das formações do Pacto, porque falamos sobre muitas coisas que a gente praticava quando tinha os encontros. Eu posso até dizer que a pesquisa me fez crescer como alfabetizadora, porque eu parei para pensar nos desafios de ensinar no 3º ano e ao mesmo tempo de estudar para ver como eu iria superar e fazer os alunos aprenderem.

As conversas durante a pesquisa foram proveitosas, porque me fez pensar em muita coisa do que via na faculdade, nos livros do Pacto. Eu também fiquei muito reflexiva e resolvi me basear em textos sobre alfabetização, atividades diferenciadas para trabalhar com os alunos com mais dificuldades. Esse ano ainda teve uma coisa de diferente, pois a gente precisou conhecer a BNCC e textos sobre autismo (estou cursando uma pós-graduação em Autismo).

Em meio aos desafios encontrados ao longo do ano, não posso deixar de falar sobre o quanto é gratificante ver a evolução dos alunos. Tive um aluno (repetente na mesma série por vários anos) que não conseguia ler e tive o prazer de ver esse aluno concluindo o ano lendo, é uma alegria que não tem explicação. É o que eu digo sempre: dar aula na alfabetização tem que conhecer a realidade do aluno, fazer diagnóstico o tempo todo, fazer atividades diferentes e ainda mais que tem que ser lúdico.

Concluo essa memória apresentando o que é alfabetizar de acordo com minha experiência em sala de aula:

Amar a profissão
Leitura e pesquisa
Fazer acontecer
Ajudar
Buscar novos conhecimentos
Emoção
Trabalho
Inovar
Zelo
Aprendizado
Realização