



IDUMÉA DE SOUZA FERNANDES RAMOS

**A POSTURA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR
ALFABETIZADOR E AS ORIENTAÇÕES DOS
DOCUMENTOS OFICIAIS: O QUE SUSTENTA UMA
PRÁTICA?**

**LAVRAS – MG
2019**

IDUMÉA DE SOUZA FERNANDES RAMOS

**A POSTURA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR E AS
ORIENTAÇÕES DOS DOCUMENTOS OFICIAIS: O QUE SUSTENTA UMA
PRÁTICA?**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para obtenção do título de Mestre.

Orientadora

Profa. Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart

**LAVRAS – MG
2019**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Ramos, Iduméa de Souza Fernandes.

A postura pedagógica do professor alfabetizador e as
orientações dos documentos oficiais: o que sustenta uma prática? /
Iduméa de Souza Fernandes Ramos. - 2019.

105 p. : il.

Orientador(a): Ilsa do Carmo Vieira Goulart.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2019.

Bibliografia.

1. Formação docente. 2. Alfabetização. 3. Práxis pedagógica. I.
Goulart, Ilsa do Carmo Vieira. II. Título.

IDUMÉA DE SOUZA FERNANDES RAMOS

**A POSTURA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR E AS
ORIENTAÇÕES DOS DOCUMENTOS OFICIAIS: O QUE SUSTENTA UMA
PRÁTICA?**

**PEDAGOGICAL POSITION OF THE LITERACY TEACHER AND THE
GUIDELINES OF OFFICIAL DOCUMENTS: WHAT SUPPORTES A PRACTICE?**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 29/03/2019

Profa. Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart	UFLA
Profa. Dra. Giovanna Rodrigues Cabral	UFLA
Profa. Dra. Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves	UFU



Orientadora

Profa. Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart

LAVRAS – MG

2019

*A minha família, com amor,
Dedico.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus pelo dom da vida, pela presença constante em minha vida, por ter ouvido os desejos do meu coração e ter providenciado todas as coisas para que este sonho se tornasse realidade. Pois, como diz o Salmista: “ O Senhor é o meu Pastor, nada me faltará”. Salmo 23; 1)

À Universidade Federal de Lavras (UFLA) e ao Departamento de Educação (DED), pela oportunidade concedida para a realização do mestrado Profissional em Educação, e ainda, pela oportunidade de gestar e ampliar meus conhecimentos.

Agradecimentos sinceros e calorosos a minha orientadora, Professora Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart pelas orientações realizadas ao longo deste trabalho, e em outros que realizei durante o mestrado. Suas palavras de incentivo, a cordialidade e paciência contribuíram para o meu crescimento enquanto pesquisadora e me trouxeram ao desfecho deste trabalho.

Aos professores do Departamento de Educação da UFLA, pelos ensinamentos transmitidos e pela harmoniosa convivência.

Aos colegas e companheiros de aventura e, principalmente, ao companheiro de viagem e amigo, Dejair Batista de Aguiar Junior, pela companhia, reflexões e troca de saberes.

Às professoras Dra. Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves e Dra. Giovanna Rodrigues Cabral, por aceitarem o convite para integrar a banca de qualificação e de defesa e pelas contribuições sugeridas, que tanto nos auxiliaram nas reflexões acerca da pesquisa. Obrigada pelo respeito, atenção e carinho.

Sinceros agradecimentos às professoras Dra. Helena Maria Ferreira e Paula Cristina de Almeida por aceitarem o convite para participarem da banca de qualificação e de defesa, como membros suplentes. Sei que se dedicaram à leitura do trabalho e certamente propuseram melhorias.

Às professoras participantes da pesquisa, que gentilmente se disponibilizaram a participar da entrevista, se deslocando dos seus afazeres para compartilhar experiências e saberes.

Na pessoa do Prefeito Municipal Alex Leopoldino de Lima, prefeito de Heliadora, estendo agradecimentos a Secretaria Municipal de Educação de Heliadora, por viabilizar a realização do mestrado e a pesquisa no município.

Agradeço a todos que estiveram comigo durante a minha trajetória profissional e acadêmica, aos alunos para os quais lecionei e a todos os professores com os quais trabalhei, tendo em vista que contribuíram com minha formação e estimularam o meu interesse em investigar questões relacionadas à prática docente, alfabetização, letramento e formação de professores.

À minha família pela compreensão quanto a minha ausência mesmo estando presente, pelo carinho e ajuda nos momentos que mais precisava. Principalmente a minha vizinha, centenária, lúcida e carinhosa, que nunca deixou de orar por mim.

Aos meus filhos, Ítalo e Yasmin, minha neta ainda no ventre de sua mãe, minha nora, por constituírem os motivos para eu buscar ser melhor a cada dia.

Ao meu esposo pelo companheirismo, compreensão nas noites mal dormidas e ausências, apoio e parceria.

À minha mãe pela vida, carinho, educação e amor. E ao meu pai, que mesmo em outra dimensão, sempre me inspirou nos valores e boas atitudes.

E aos meus amigos por acreditarem que era possível e pelo significado especial na minha vida!

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. (ANTÓNIO NÓVOA)

RESUMO

O processo de alfabetização que ocorre na escola nem sempre obtém o sucesso esperado, o que ocasiona no aluno frustração, defasagem, dificuldades na leitura, interpretação e escrita. O desafio que se impõe aos anos iniciais é alfabetizar letrando, como dimensões distintas, porém interligadas no desenvolvimento das competências de ler e escrever. Nessa perspectiva, este trabalho teve por objetivo compreender a postura pedagógica do professor alfabetizador e descrever as aproximações ou distanciamentos entre o processo de elaboração e aplicação de atividades e as orientações dispostas nos documentos oficiais de formação, no período de 2009 a 2013. Para isso, realizou-se uma pesquisa descritiva e exploratória, com abordagem qualitativa, em que se utilizou de entrevista semiestruturada para obtenção dos dados e de pesquisa exploratória, para a análise dos documentos oficiais que trazem descrições e orientações sobre as práticas de leitura e escrita na alfabetização, como o “Pró-Letramento: Alfabetização e Linguagem” e os cadernos do “Programa de Formação Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (PNAIC/2012-2013). Como sustentação das discussões teóricas, a pesquisa se baseou também, nos estudos de Soares (1998, 2017, 2018) para a compreensão do processo de alfabetização e letramento; de Freire (2017), Tardif (2014), Nóvoa (2013), Gatti (2013), Perrenoud (2000), entre outros, para analisar as questões relacionadas à educação emancipadora, ao trabalho e saberes docentes que permeiam a *práxis* pedagógica. Para a obtenção dos dados foram entrevistados sete professores alfabetizadores, de uma escola municipal, localizada no Sul de Minas Gerais. Por conseguinte, a análise de dados foi constituída a partir dos pressupostos da Teoria Fundamentada nos Dados (TFD). A partir do processo de análise de dados construíram-se categorias para analisar os depoimentos dos professores, que foram coletados pelos instrumentos de pesquisa. Três grandes categorias se destacaram em meio ao processo de análise: 1) percurso de formação; 2) concepção de alfabetização e letramento; 3) práticas de ensino. Pelas categorias e análises realizadas, procurou-se identificar a concepção metodológica eleita pelos docentes, ao executarem as atividades de sala de aula e, se a ação docente aproximava-se ou distanciava-se das orientações dispostas nos documentos oficiais de formação continuada. As análises revelaram que a *práxis* pedagógica do professor alfabetizador é uma ação relevante, significativa, preocupada com a formação do aluno, como sujeito leitor, para o exercício da cidadania, entretanto, os aspectos teórico-metodológicos ainda se mostram mais próximos de suas experiências acumulativas do que das orientações contidas nos documentos oficiais de formação.

Palavras-chave: Formação Docente. Alfabetização. *Práxis* pedagógica. Saberes Docentes.

ABSTRACT

The process of literacy that occurs in school does not always achieve the expected success, which causes in the student frustration, delay, difficulties in reading, interpretation and writing. The challenge of the Initial Years is teaching of reading and writing to children under the perspective of literacy, as distinct but interrelated dimensions in the development of reading and writing skills. In this perspective, this work aims to understand the pedagogical posture of the literacy teacher and to describe the approximations or distances between the process of elaboration and application of activities and the guidelines set out in official training documents, from 2009 to 2013. For this, a descriptive and exploratory research was carried out, with a qualitative focus, in which a semi-structured interview, it was used to obtain the data exploratory research for the analysis of the official documents that provide descriptions and guidelines on reading and writing practices in literacy, such as "Pró-Literacy and Language "and the notebooks of the" National Pact for Literacy in the Right Age Training Program "(PNAIC / 2012-2013 – in portuguese). As a basis for the theoretical discussions, the research was based on the studies of Soares (1998, 2017, 2018) to understand the process of literacy and literacy; Freire (2017), Tardif (2014), Nóvoa (2013), Gatti, Perrenoud (2000), among others, to analyze the issues related to emancipatory education, work and teacher knowledge that permeate the pedagogical praxis. To obtain the data were interviewed seven literacy teachers, from a municipal school, located in the South of Minas Gerais. Therefore, the data analysis was constituted from the assumptions of the Grounded Theory (GT). From the data analysis process, categories were constructed to analyze the statements given by the teachers. Three major categories stood out in the process of analysis: 1) training course; 2) conception of reading and literacy; 3) teaching practices. By the categories and analyzes carried out, we sought to identify the methodological conception chosen by the teachers, when performing the classroom activities and, if the teaching action approached or distanced itself from the guidelines set forth in official continuing education documents. The analyzes revealed that the pedagogical praxis of the literacy teacher is a relevant and significant action, concerned with the formation of the student, as subjects readers, for the exercise of citizenship, however, the theoretical and methodological aspects are still closer to their accumulative experiences than the guidelines contained official training documents.

Keywords: Teacher education. Literacy. Pedagogical praxis. Teacher knowledges

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tessitura lingüística de Scarborough.....	59
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Ementa.....	48
Quadro 2 – Direitos de Aprendizagem – Língua Portuguesa	50
Quadro 3 – Propriedades do SEA.....	52
Quadro 4 – Caracterização das professoras.....	69
Quadro 5 – Categorias e subcategorias.....	71
Quadro 6 – Percurso de formação.....	72
Quadro 7 – Concepção de alfabetização e letramento.....	77
Quadro 8 – Práticas de ensino.....	85

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
CEALE	Centro de alfabetização, leitura e escrita
DPE	Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
SEB	Secretaria de Educação Básica
TCLE	Plano de Ações Articuladas
PIP	Programa de Intervenção Pedagógica
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Professores da Rede Pública de Educação Básica
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TFD	Teoria Fundamentada nos Dados
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Compartilhando um pouco da história da pesquisadora	15
1.2 Compartilhando a proposta da pesquisa.....	20
1.3 Objetivos.....	26
2. REFERENCIAL TEÓRICO	27
2.1 Formação inicial docente, princípios norteadores e formação continuada.....	27
2.2 <i>Práxis</i> e prática: compreendendo o conceito	33
2.3 Delineando o trabalho docente na perspectiva da <i>práxis</i> pedagógica.....	37
2.4 Políticas de Formação de professores alfabetizadores: Pró-Letramento e o Programa de formação Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.....	40
2.5 O que dizem os documentos oficiais sobre a alfabetização e o letramento	54
3. A PESQUISA	62
3.1 Metodologia proposta	62
3.2 Plano de análise dos dados	66
3.3 Entrevistas.....	67
3.4.1 Percurso de formação demarcados nas falas das professoras.....	72
3.4.2 Concepção de alfabetização e letramento	77
3.4.3 Práticas de ensino	84
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS.....	97
ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	100
ANEXO B – Parecer consubstanciado.....	102
ANEXO C - Entrevista - professor alfabetizador	104
ANEXO D – Proposta de formação.....	105

1. INTRODUÇÃO

1.1 Compartilhando um pouco da história da pesquisadora

Minha história na educação começou de fato em 1994, quando ingressei por meio de concurso público no magistério público municipal, em Heliódora, MG, município no qual realizei esta pesquisa.

Anteriormente, tive uma experiência de 40 dias como regente de turma numa escola rural. Nesse primeiro momento na regência, tive muitas dúvidas e, com um sentimento de incerteza, questionava-me: “será que vou conseguir?”, “será que vai dar certo?”. O que veio à tona naquele momento foram as experiências da minha trajetória escolar, de como fui alfabetizada, do estágio durante o magistério, das atividades desenvolvidas neste estágio e na disciplina de didática. Foram poucos dias lecionando, que me ajudaram a almejar, ainda mais, assumir a profissão de professora para a qual tinha me formado.

Após o concurso, iniciei trabalhando na secretaria de educação como secretária escolar, aprendendo sobre todo o funcionamento da gestão escolar, sobre os documentos legais, regimentos escolares, autorizações, planejamentos de ensino e de aula; consolidando, portanto, conhecimentos oriundos da teoria. Quanto trabalho administrativo antecede a recepção de um aluno numa sala de aula! Antes desta experiência, não conseguia imaginar todas as ações que envolvem a gestão de uma escola.

Nesse período, iniciei a graduação em Letras e fui aprimorando meus conhecimentos e despertando inquietações por novos saberes. Juntamente com todo o processo de trabalho na secretaria e estudos ocorria a implantação da LDBEN 9394/96, que impunha aos municípios desafios e prazos para a formação dos professores leigos e continuada para os demais professores. A Lei, no Art. 62, preconiza que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996)

Assim, a formação mínima estabelecida pela Lei já era um requisito exigido para lecionar no município. Os desafios, portanto, eram a continuidade dos estudos, a formação continuada dos docentes, a valorização da carreira e a superação dos problemas educacionais.

Fiquei na secretaria por três anos e, em 1998, com a mudança de gestão, assumi uma sala multisseriada na zona rural do município. Foi uma experiência muito rica e prazerosa. O processo de alfabetizar, de provocar nos alunos à descoberta das primeiras palavras, de ensinar a ler e a escrever, levava a um sentimento que misturava preocupação, alegria e frustração. Preocupação com aqueles alunos que não aprendiam, alegria pela leitura e escrita das primeiras palavras e frustração quando não alcançavam determinado objetivo, apesar de todo esforço pedagógico empreendido. Nessa escola, trabalhei do primeiro ao quarto ano do ensino fundamental. Acredito, hoje, que mais aprendi do que ensinei. Os recursos que utilizava eram o quadro de giz, precário, as cartilhas e o mimeógrafo para a reprodução de atividades. A minha prática docente, nesse período, tinha muito das minhas vivências quando aluna alfabetizanda. Os livros e histórias que me encantaram, quando estudante primária, como os contos maravilhosos, os “pré-livros”, como “Barquinho Amarelo”, “As Mais Belas Histórias”, entre outros, faziam parte da minha prática. Aprendi também com outros profissionais, com os quais passei a conviver.

No ano seguinte, fui para outra escola, também rural, porém trabalhando com a educação infantil. Novos desafios, novas buscas, novas leituras, aprendizados e conquistas. Não tinha saberes específicos sobre a educação infantil. Tive que adaptar meus conhecimentos à nova realidade e aprender com colegas mais experientes. Permaneci na educação infantil por um ano. Entretanto, continuei lecionando nessa mesma escola, por mais um ano, agora para uma turma multisseriada, do primeiro ao quarto ano. No ano seguinte, fui convocada para trabalhar com meninos defasados em idade/série, numa tentativa de correção de fluxo, denominada Programa de Aceleração da Aprendizagem (PAA). A metodologia do Programa estava baseada na Metodologia de Projetos, interdisciplinaridade e nos temas transversais. O resgate da autoestima da criança era a base de todo programa. Foi um trabalho que contribuiu para que eu pudesse repensar meus valores, valorizar o outro, acreditar na capacidade e no potencial do aprendiz.

Em 2001, regressei à secretaria de educação como dirigente municipal de educação, agora com experiência desde a educação infantil até os anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa experiência de sala de aula me possibilitou compreender melhor a realidade da educação municipal. E junto à secretaria, na função de dirigente municipal, observa-se melhor o

desempenho dos alunos e o trabalho docente. Ações como coordenar, analisar e avaliar os dados do censo escolar, matrícula inicial, matrícula final, os índices de reprovação, evasão e promoção são práticas que tive neste processo. Nessa ocasião, os índices de defasagem idade-série eram preocupantes, assim como os de evasão escolar. Além dos índices que delineavam uma realidade que necessitava de intervenção, havia um quadro de desestruturação administrativa.

Retroagindo no tempo, vale destacar que a municipalização ocorrida em 1998 impôs desafios, trazendo significativas transformações estruturais e pedagógicas. O município, que antes coordenava apenas a educação rural, passava a assumir a educação infantil e o ensino fundamental dos anos iniciais de todo o município. Agora, a educação municipal era rural e urbana. Essa alteração de responsabilidades entre Estado e Município, trouxe, principalmente, o aumento do quadro de profissionais da educação, para a qual o município não estava preparado. A gestão municipal em vigor alterou todo o quadro de profissionais existente na escola.

Assim, paralelo aos trabalhos de melhoria dos resultados de ensino e aprendizagem, fez-se então, a reestruturação e organização da Secretaria Municipal de Educação, das escolas, concedendo à unidade escolar com maior número de alunos o direito de escolher, pelo processo de indicação, o seu diretor e a valorização do professor, por meio de incentivo ao aprimoramento. Nesse pacote vieram cursos de capacitação e a construção coletiva do projeto político pedagógico das escolas. Os resultados foram aos poucos se modificando. Percebia-se na prática docente um trabalho mais elaborado, preocupado com a transformação da realidade. Todos estavam empenhados em fazer graduação e cursos de formação.

Em 2003, veio a proposta da Secretaria de Estado da Educação (SEE) de adesão ao Ensino Fundamental de Nove Anos, e o município aderiu, passando a vigorar a partir de primeiro de janeiro de 2004. Essa iniciativa modificava, mais uma vez, a maneira de perceber a alfabetização, concedendo mais tempo aos alunos para concluírem o ciclo inicial de alfabetização. A proposta não era apenas alfabetizar, mas alfabetizar letrando. De acordo com as considerações elencadas na Resolução¹ 469 de 23 de dezembro de 2003, que dispõe sobre a organização do ensino fundamental de nove anos nas escolas estaduais, é urgente “[...] uma ação direcionada para o desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento dos

¹ Disponível em: <[http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B13F103B8-363C-44C3-A1E5-E91737B8FFC4%7D_Resolucao_469_03_\(republicada\)deif.pdf](http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B13F103B8-363C-44C3-A1E5-E91737B8FFC4%7D_Resolucao_469_03_(republicada)deif.pdf)> Acesso em: 09 de janeiro de 2019.

alunos da rede pública”. Portanto, a proposta era elevar os níveis de aprendizagem dos alunos, aumentando o sucesso escolar e assim evitar, preventivamente, a incidência da repetência e da retenção escolar. Assim foi feito.

Passados quatro anos, com a transição de governo municipal, em 2005, retornei à sala de aula. Assumi uma sala de terceiro ano, e depois, nos anos seguintes, quinto ano com Língua Portuguesa, e outras disciplinas na área de ciências humanas, pois o quinto ano estava dividido por disciplinas, para familiarizar o aluno com o processo que viria no ano subsequente, sexto ano.

Agora, com mais experiência no manejo de turma, na preparação de aulas e, concluindo a primeira especialização, avaliava melhor do que antes o processo de ensino e aprendizagem. Porém, muita coisa ainda me inquietava. Havia alunos que continuavam sem dominar a leitura, a escrita e o cálculo básico previsto para os anos iniciais. Chegavam ao quinto ano, sem adquirir as habilidades de leitura e escrita previstas para o terceiro.

Em 2005, assumi a disciplina de Língua Portuguesa, no sexto ano da rede estadual. Recebia alunos com o processo de leitura e escrita não consolidado.

Na rede municipal, tentativas de trabalho paralelo para recuperar os estudantes eram realizadas. Vieram outros cursos de formação contratados pelo município, propiciando refletir sobre as matrizes curriculares, habilidades e competências a serem desenvolvidas nos alunos no decorrer do processo e alfabetização, e sobre os descritores da matriz de referência das avaliações externas. Todos os investimentos visavam à melhoria dos índices educacionais, o IDEB, e os resultados das avaliações do SIMAVE/PROEB.

Aprendi muita coisa valiosa nesses cursos, juntamente com os demais educadores. Os cursos me possibilitaram refletir sobre a leitura e a escrita e como desenvolvê-la numa perspectiva do letramento, associada à alfabetização, utilizando a diversidade de gêneros textuais existentes nas práticas sociais da leitura e da escrita. As oficinas corroboraram para desenvolver e fortalecer no professor as habilidades e competências no trato com a diversidade textual, na elaboração de atividades diversificadas voltadas para a aquisição da leitura e da escrita.

Entretanto, apesar das iniciativas de promoção da educação de qualidade, ainda persistiam os resultados de uma alfabetização frágil e, por vezes, deficiente. Alguns alunos não obtinham resultados satisfatórios nas avaliações internas e externas. Solicitávamos para algumas crianças uma avaliação na APAE mais próxima, que atendia ao município. Alguns dos relatórios de avaliação retornavam com a conclusão: necessita de atendimento

pedagógico, juntamente com o atendimento psicológico. Fato que tornava o cenário educacional ainda mais desafiador.

Em 2009, assumi mais uma vez a Secretaria de Educação, como dirigente municipal de educação de Heliadora, e permaneci por oito anos nessa função. Neste período, tivemos formações como o Pró-letramento em Linguagem e Matemática, capacitação sobre Educação Inclusiva e, por último, o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)²; participei de todas as formações, juntamente com os professores.

Nesse período de oito anos, uma das conquistas foi o Plano de Cargos e Salários da Secretaria Municipal de Educação. A equipe da secretaria municipal, juntamente com a câmara municipal, elaborou o plano de carreira com o piso nacional, procurando valorizar o professor, agregando ao salário base valores relacionados a sua formação acadêmica, e a progressão horizontal, que traria mais vantagens no decorrer da carreira. Vimos um profissional mais preocupado em estudar, se preparar e conquistar as vantagens estabelecidas no plano de carreira.

Apesar dessas intervenções necessárias e obrigatórias perante a legislação vigente, o processo de ensino e aprendizagem ainda apresentava resultado não satisfatório no terceiro ano do ciclo inicial de alfabetização. Fase na qual se aplicam as avaliações externas como o Programa da Avaliação da Alfabetização – PROALFA da SEE/MG e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA/ INEP)³, e ocorrem as primeiras retenções. Havíamos progredido, mas o nível de proficiência em leitura e escrita ainda não era o recomendado.

Para sanar as deficiências no processo de alfabetização foi implementado o programa de intervenção pedagógica, denominado de PIP. Este procurava envolver a comunidade escolar e professores na superação e reversão do quadro de defasagem de aprendizagem. Nas reuniões pedagógicas, sempre ouvia os professores discursando que a culpa era sempre deles,

²De abrangência nacional, o PNAIC envolveu em 2013, seu primeiro ano, 5.420 municípios, com mais de 300 mil professores alfabetizadores de escolas públicas participando das formações. No modelo do programa, as 40 universidades participantes são responsáveis pela formação direta dos orientadores de estudos – professores das redes municipais e estaduais de ensino que participam dos cursos em uma das universidades, para então voltar aos municípios e repassar os conteúdos discutidos e orientações aos colegas. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/alfabetizacao-matematica.html>> Acesso em: 12 de fevereiro de 2019

³A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é uma avaliação externa que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. As provas aplicadas aos alunos forneceram três resultados: desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>> Acesso em 28 de fev. de 2019.

os professores. Que a família não participava e que a escola estava assumindo toda a educação da criança. Ora diziam que a culpa era do sistema que não reprovava, passava todos os alunos sem saber. Assim, cada vez que tínhamos que falar sobre os resultados das avaliações externas ouvia-se um discurso na busca de culpados pelo resultado apresentado.

Particularmente, acredito na maestria do professor como condutor do processo educativo. Acredito que seu trabalho consistente, bem fundamentado didaticamente conduz a aprendizagens efetivas. Ou seja, sendo ele detentor de uma *práxis* transformadora⁴, e não um mero fazer pedagógico. Entretanto, cabe ressaltar que o papel do professor tem fundamental importância, mas, não se pode ignorar os demais elementos que compõem a rede de educação, como formação docente, valorização do professor, a avaliação, a gestão educacional. Todos esses elementos têm relevância no processo de ensinar.

Essas inquietações relacionadas ao processo de alfabetização me trouxeram até aqui e me motivaram na caminhada rumo à formação continuada. Fiz outras especializações e uma segunda graduação, em Pedagogia. Hoje, integrando o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras, cursando Mestrado Profissional em Educação, tomei como proposta de pesquisa a formação docente, especificamente, do professor alfabetizador.

Portanto, este trabalho de pesquisa é resultado das provocações ocorridas no meu percurso de docente e de dirigente municipal de educação, e que somente se torna possível num curso de mestrado em educação, cujas metodologias de pesquisa qualitativa possibilitam diálogo entre a teoria e a prática docente.

1.2 Compartilhando a proposta da pesquisa

A alfabetização ainda constitui um desafio a ser superado pelas instituições de ensino público. Intervenções pedagógicas e políticas públicas têm emergido na tentativa de obter melhores resultados, garantindo a todos os alunos o direito de aprender e de se alfabetizar até os oito anos de idade. Entretanto, apesar do esforço e empenho em favor da alfabetização empreendido por toda equipe pedagógica e corpo docente do município no qual fiz parte, ora como dirigente municipal de educação, ora como docente, os resultados avaliativos ainda são

⁴ A *práxis* como ação transformadora é trazida por Vázquez (2007), e por Freire (2017), como uma reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. A *Práxis* nessa perspectiva transformadora, trazida pelos autores, será retomada mais adiante.

preocupantes. As avaliações externas, realizadas pelo Sistema Mineiro de Avaliação (SIMAVE/PROEB/ PROALFA) e a ANA, revelam e confirmam que um dos obstáculos enfrentados pela educação, não apenas na instituição na qual ocorreu a pesquisa, mas na educação de modo geral, decorrem das dificuldades de compreensão da leitura, de produção escrita e de interpretação de textos. Essas dificuldades são observadas nos anos iniciais e finais do ensino fundamental; conseqüentemente, durante a trajetória escolar do estudante.

A escola na qual leciono desenvolve um trabalho dinâmico e consistente, direcionado às atividades de leitura e produção escrita, procurando minimizar possíveis incompreensões da criança. Os principais meios utilizados são propostas didático-metodológicas, intervenções pedagógicas e cursos de formação continuada para a equipe de professores alfabetizadores. No entanto, as dificuldades ainda persistem, desencadeando constante insatisfação no processo de autoavaliação por parte da equipe pedagógica, que busca, a todo tempo, a melhoria da *práxis* pedagógica.

De acordo com os princípios, a missão e a visão da escola municipal, localizada em um município no interior de Minas Gerais, descritos em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), tem-se assumido o compromisso de uma educação integradora, compreendendo que todos podem aprender. Assim, “o processo ensino e aprendizagem é redimensionado na perspectiva de que, mais importante que ensinar, é fazer aprender, considerando as diferenças dos alunos, respeitando os ritmos e as diferenças de cada um” (HELIODORA, 2014, p. 13). Percebe-se, pela leitura do PPP, que a escola está comprometida em trabalhar com as experiências dos alunos, valorizando seus saberes e sua cultura, investindo em propostas de pesquisa, formação integral dos estudantes e valorização das professoras.

Embora haja investimentos significativos, empenho político e administrativo para a formação continuada de professores em prol da alfabetização, a instituição escolar ainda se depara com crianças que, ao chegarem ao sexto ano do ensino fundamental, não consolidaram habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo, imprescindíveis à continuidade dos estudos com êxito, mesmo as relativas ao terceiro ano do ciclo inicial de alfabetização. Portanto, é notório, no contexto da escola, o trabalho comprometido em garantir o direito à educação de todos os alunos, como um compromisso assumido por toda a comunidade escolar, que, no entanto, na prática não se consubstancializa.

Assim, partindo das experiências vivenciadas como docente e como dirigente municipal de educação, é que conduzimos no programa de Pós-graduação em Educação, uma pesquisa com foco nos processos de formação do professor alfabetizador. Diante disso,

considerando os desafios que envolvem o contexto do cotidiano das salas de alfabetização, trazemos as seguintes questões: como o professor articula e organiza sua prática pedagógica? De que forma o professor percebe o contexto teórico-metodológico do ensino da leitura e escrita ao desenvolver ações pedagógicas para atender às necessidades de seus alunos? Tendo em vista, o percurso de formação continuada do professor alfabetizador, o que de fato ocorre no processo de elaboração e desenvolvimento de práticas de leitura e escrita em salas de alfabetização e, em quais documentos ou programas de formação se encontram respaldadas as atividades de leitura e escrita?

Frente a tais questões, esta pesquisa pretende trazer contribuições para a compreensão do processo de alfabetização que se desenvolve na instituição municipal de ensino, de modo a elencar quais práticas educativas são privilegiadas, quais saberes são acionados ou construídos ao longo das experiências dos docentes.

Deste modo, a fim de analisar o que as pesquisas acadêmicas têm abordado com relação à formação do professor alfabetizador, realizaram-se buscas na Base de Teses e Dissertações da Capes, para verificar o que se fala sobre esse profissional, sua postura e concepções. Dessa maneira, observamos quais estudos se aproximam do trabalho que se estrutura nesta pesquisa de mestrado, para então validar as contribuições desta investigação para a formação docente no âmbito da alfabetização.

Sendo assim, realizou-se a busca por dissertações de mestrado no ano de 2016, um ano antes a realização desta pesquisa, por se tratar de informações mais recentes e atualizadas, utilizando o termo “professor alfabetizador”. A busca apontou 1969 dissertações envolvendo pesquisas, desde temas voltados à “formação do professor alfabetizador”, à “formação continuada”, entre outros temas. Neste percurso de busca, encontramos produções com temas que tinham pouca relação com o trabalho docente voltada à alfabetização.

Considerando, portanto, a abrangência dos temas apontados, fizemos uma busca mais refinada, direcionando à área específica da educação. Assim, com o refinamento foram apontadas 324 dissertações para professor alfabetizador. Dentre os trabalhos, destacam-se os que abordam a formação docente, a alfabetização e os cursos de formação continuada (como o PNAIC), reflexões sobre a formação continuada de professores, e pesquisas sobre a teoria e a prática pedagógicas.

Primeiramente, dedicamos a uma leitura dos títulos que mais se aproximavam ou tinham claros os objetivos voltados para a formação docente e o professor alfabetizador. Quatorze trabalhos, dos 324 (trezentos e vinte e quatro), foram selecionados pelo conteúdo

abordado e pelas contribuições à alfabetização. Destes, 50% estão relacionados à formação continuada trazida pelo PNAIC, o planejamento da prática e análise das marcas do programa no trabalho docente. Os outros 50% dos trabalhos estão entre a formação e narrativas docentes, estudos de caso na alfabetização, formação continuada e concepções das professoras sobre os três primeiros anos do ensino fundamental.

São trabalhos, portanto, que tangenciam a formação docente, a formação continuada, a prática alfabetizadora no ciclo inicial de alfabetização, no viés investigativo da formação trazida pelo PNAIC. Entretanto, pela análise realizada, observou-se que as pesquisas são relevantes pelo conteúdo abordado, porém não apontam o que, de fato, sustenta a prática docente. Tais pesquisas também não revelam se os saberes se aproximam ou distanciam dos documentos oficiais de alfabetização, não apenas do PNAIC, mas dos demais documentos que trazem orientações à alfabetização nos três primeiros anos do ensino fundamental.

Entretanto, uma das dissertações de mestrado chamou a atenção: “O planejamento da prática pedagógica do professor alfabetizador: marcas da formação continuada PNAIC”, na qual a autora, Paula Francimar da Silva Eleutério (2016)⁵ confirma pela pesquisa, as marcas do PNAIC na prática docente. De acordo com a autora, na pesquisa buscou encontrar marcas da formação sugerida pelo PNAIC nos discursos das professoras, em registros-documentos realizados por elas e nas atividades executadas em sala de aula. Por conseguinte, este trabalho é o que mais se aproxima do objetivo proposto para esta pesquisa que foi o de compreender a postura pedagógica do professor alfabetizador e descrever as aproximações ou distanciamentos entre o processo de elaboração e aplicação de atividades e as orientações dispostas nos documentos oficiais de formação. O que demonstra certo diálogo com a pesquisa ao se propor a encontrar marcas das orientações contidas nos documentos oficiais,

⁵ Eleutério (2016) revela no resumo da dissertação que orientou “[...]a busca para ações consideradas primordiais na formação desenvolvida pelo PNAIC: realização de diagnóstico permanente das crianças; consideração dos “Direitos de Aprendizagem de Língua Portuguesa” propostos como objetivos-conteúdos de ensino-aprendizagem na alfabetização; produção e utilização de recursos didáticos; desenvolvimento de modalidades organizativas – atividade permanente, projeto didático e sequência didática. A análise dos dados construídos possibilitou identificar marcas (indícios de repercussão) da formação desenvolvida no PNAIC nas práticas das professoras envolvendo aspectos da organização/planejamento do trabalho pedagógico que desenvolvem na escola, onde se destacam, além da presença das ações relacionadas, introdução de rotinas e espaços na sala de aula relacionados à inserção das crianças na cultura escrita. O estudo, mesmo reconhecendo a não linearidade entre proposições de políticas e desenvolvimento de programas de formação e práticas de professores, aponta para a necessária garantia de condições de formação continuada de professores como um direito que integra seu desenvolvimento profissional e valorização social”.

na postura pedagógica do professor alfabetizador; mesmo que por outros vieses e apontamentos.

Durante os meses de pesquisa, outros trabalhos e suportes foram analisados, como os livros produzidos pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), uma das instituições formadoras do PNAIC no estado de Minas Gerais. Foram três livros analisados que trazem a contribuição de diversos profissionais que integraram o PNAIC na universidade e fora dela. O primeiro livro analisado reúne artigos de profissionais que integraram o PNAIC da UFOP e de outros estados do Brasil. São treze artigos que, segundo Tonini (2016, p. 7), em todos eles “[...] a articulação entre as reflexões teóricas e as práticas vivenciadas nos contextos escolares emerge como questão central na busca pela alfabetização da criança na idade certa, ou seja, de 6 a 8 anos”.

O segundo livro, “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e Formação Continuada de Professores Alfabetizadores”, que conforme destacam Tonini e Gonçalves (2017, p. 11), na apresentação do livro, esse “[...]reúne contribuições de diversos profissionais que tem como questão central, os temas da alfabetização e do letramento, na busca pela alfabetização infantil na idade certa, ou seja, de 6 a 8 anos”.

O terceiro livro, “Pacto Nacional pela Alfabetização Idade Certa Letramentos múltiplos e multiletramentos: entre teorias e práticas”, publicado também em 2017, traz relatos de experiências de práticas pedagógicas no âmbito do PNAIC - UFOP. São artigos e relatos que auxiliam na compreensão dos processos formativos trazidos pelo PNAIC, possibilitando melhor compreensão do processo de alfabetização.

Além dos livros analisados, buscamos por referências na base de dados da UFOP, e o trabalho de dissertação intitulado “Concepções de alfabetização e letramento (manuscrito): a voz de professoras participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município de Ouro Preto”, de Regina Aparecida Corrêa (2017), se destacou, ao trazer uma pesquisa que aborda a concepção de alfabetização e letramento de cinco professoras alfabetizadoras que participaram da formação continuada no âmbito do PNAIC. Parte de sua pesquisa encontra-se publicada no terceiro livro. Sua explanação acerca da formação e dos materiais disponibilizados aos professores, os cadernos do PNAIC, são trazidos com riqueza de detalhes, e contribuem para complementar nesta pesquisa dados sobre o PNAIC, conceitos sobre o Sistema de Escrita Alfabética, consciência fonológica e letramento.

Portanto, com as buscas realizadas até o momento, observamos que as produções em torno da formação docente, da alfabetização e formação inicial e continuada são vastas e contributivas para compreender articulações entre as políticas públicas de formação de professores e repercussões no processo de alfabetização que ocorre nas instituições de ensino.

Diante disso, ao se propor uma pesquisa que visa compreender formas ou estratégias construídas pelos professores para lidar com a realidade das salas de alfabetização, aproximamos de um determinado saber docente, com formas e modos específicos, conforme as exigências do contexto educacional. Dito de outra forma, estamos falando do *savoir-faire* que, segundo Lévy (1999), trata-se das atitudes de flexibilidade, de ação e atuação frente as novas exigências do contexto real, pois:

[...] uma vez que os indivíduos aprendem cada vez mais fora do sistema acadêmico, cabe aos sistemas de educação implantar procedimentos de reconhecimento dos saberes e *savoir-faire* adquiridos na vida social e profissional. (LÉVY, 1999, p. 175).

Nessa perspectiva se estrutura esta dissertação de mestrado, que teve por objetivo compreender a postura pedagógica do professor alfabetizador e descrever as aproximações ou distanciamentos entre o processo de elaboração e aplicação de atividades, e as orientações dispostas nos documentos oficiais de formação, como: Pró-letramento, Alfabetização e linguagem, e cadernos do PNAIC que tratam do ensino da Língua Portuguesa. A seleção desses documentos está relacionada à abrangência das formações em nível nacional e à carga horária destinada ao seu desenvolvimento. Outro fator considerado foi a delimitação do período de 2009 a 2013; período em que ocorreram as formações destacadas neste parágrafo, no município onde se desenvolve a pesquisa.

Para concretização do trabalho, assumimos por meio da abordagem qualitativa, com procedimentos das pesquisas descritiva e exploratória, realização de levantamento bibliográficos e entrevistas semiestruturadas. Por meio das entrevistas foi possível fazer a imersão no contexto mais próximo às situações reais e vivenciais das salas de aula de alfabetização, em que identificamos e descrevemos modos de compreender e de conduzir a prática pedagógica, o que podem revelar os meandros que conduziram, ou não, a resultados díspares de defasagem de aprendizagem. Não que deveriam ser iguais, pois somos seres diversos, mas que as habilidades básicas de alfabetização estivessem consolidadas, respeitando a igualdade de direitos e a diversidade do ser humano.

O que se pretende, portanto, não é diagnosticar causas para os efeitos que se evidenciam nos anos subsequentes ao processo de alfabetização, mas analisar quais ações pedagógicas marcam a postura do professor e mostram-se evidenciadas pelas escolhas metodológicas e teóricas no planejamento, e aplicação de atividades de leitura e de escrita. Assim, ao observarmos as falas das professoras entrevistadas sobre a própria prática, buscamos identificar saberes e habilidades que subsidiam o fazer pedagógico, descrevendo se a ação docente aproxima-se ou distancia-se das orientações dispostas nos documentos oficiais de capacitação.

Para isso realizamos entrevistas com sete professoras alfabetizadoras, que atuam na rede municipal de ensino da cidade de Heliódora, sul de Minas Gerais, cujo tempo de magistério nas salas de alfabetização diferem-se. Além da entrevista, apresentamos uma revisão de literatura a respeito da formação de professores, saberes docentes, prática educativa para uma educação verdadeiramente emancipadora, políticas de formação de professores alfabetizadores, em diálogo com o que dizem os documentos oficiais sobre a alfabetização e o letramento. Em suma, a proposta deste trabalho é conhecer a realidade das experiências formativas das professoras e as implicações de sua postura, seus saberes na consolidação do processo de alfabetização.

1.3 Objetivos

a) Objetivo Geral

Este trabalho investigativo teve por objetivo compreender quais posturas ou atitudes pedagógicas são assumidas pelo professor alfabetizador frente aos desafios do processo de aprendizagem da leitura e escrita, observando as aproximações ou os distanciamentos entre a sua prática e as orientações dispostas nos documentos oficiais de formação continuada dos programas de formação: Pró-letramento: Alfabetização e linguagem, e cadernos do programa de formação Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que tratam do ensino da Língua Portuguesa. Pretende-se, ainda, observar que competências e habilidades estão disponibilizadas ou são acionadas no contexto real de ensino e aprendizagem, no preparo das aulas pelos professores alfabetizadores. Perrenoud (2000, p. 15) designa “[...] competência como a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”, e aponta o ofício de professor, como mutável, que passa pela emergência de novas competências para atender as necessidades educativas contemporâneas. As competências do

professor não são garantidas como algo definitivo e acabado, mas, se constitui no movimento da profissão.

b) Objetivos Específicos:

- Realizar uma revisão de literatura que discute sobre a formação continuada de professores alfabetizadores;
- Realizar entrevistas semiestruturadas com professoras alfabetizadoras;
- Identificar na fala das professoras qual o percurso de formação e qual a concepção teórico-metodológica se mostra subsidiada no trabalho pedagógico com a alfabetização;
- Categorizar e analisar as falas das professoras, identificando qual a concepção teórica de alfabetização e letramento e quais práticas de ensino em atividades de leitura e escrita são privilegiadas como ação pedagógica pelos professores em sala de aula, descritas nas entrevistas;
- Comparar o que aparece em destaque nas falas das professoras a respeito do percurso de formação continuada, da concepção teórico-metodológico sobre alfabetização e letramento e das ações pedagógicas sobre o ensino da leitura e da escrita, com as instruções e orientações dos programas de formação continuada como o Pró-letramento: Alfabetização e linguagem, e o PNAIC.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Formação inicial docente, princípios norteadores e formação continuada

A proposta deste capítulo é apresentar aspectos da formação docente evidenciados nas literaturas e pesquisas atuais sobre a temática, compilando as contribuições conceituais e reflexivas sobre o processo de formação, os saberes docentes mobilizados na e para a *práxis* educativa, na perspectiva do trabalho pedagógico pensado como *práxis*. Além disso, trataremos das políticas que favorecem seu percurso formativo acadêmico e experiencial.

Destarte, inicia-se por destacar que a formação docente tem despontado como proposta ao enfrentamento dos desafios que são impostos aos professores no cotidiano da sala de aula. Como aponta Souza (2016, p. 23), “a formação tem sido utilizada como palavra de

ordem nas reformas contemporâneas”. Afinal, as transformações socioculturais, econômicas e políticas pelas quais a escola contemporânea passa, exige cada vez mais um profissional capacitado, preparado com múltiplas habilidades, para atuar com competência nas mais diversas situações.

Há, portanto, no contexto atual uma diversidade de iniciativas formativas, princípios e concepções que visam ao aprimoramento profissional do professor, considerando ou não seus saberes, a sua identidade, o sujeito professor sócio-histórico e cultural.

Dentre as iniciativas destacam-se as implementadas pelo governo Federal que, de acordo com Gatti et.al. (2011) ao detectar dispersão e fragmentação das políticas docentes no país,

[...]bem como os descompassos entre os programas de formação para o magistério a cargo das instituições de ensino superior (IESs) e as demandas da educação básica, tomou uma série de iniciativas, tendo em vista promover a sua articulação, particularmente no âmbito das instituições públicas, em busca de assegurar uma educação de qualidade como direito de todos. (GATTI et.al., 2011, p.49)

Assim, objetivando atender a demanda existente para uma educação de qualidade como direito inalienável do cidadão e, as exigências pela formação inicial em nível superior preconizadas pela Lei nº 9694/1996 (LDB), o Ministério da Educação e Cultura (MEC), na última década, monta um grande aparato de formação orientada na perspectiva de instituir um sistema nacional de educação, e que segundo Gatti et.al (2011)

[...] traduz a responsabilização do poder público pelo desempenho e pela carreira das professoras da educação básica e considera a formação como um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização das professoras. (GATTI et.al., 2011, p.49)

As iniciativas de formação docente, inicial e continuada, emergem no cenário nacional com o propósito de qualificar a ação docente, visando a melhoria da prática educativa e conseqüentemente, a melhoria dos resultados avaliativos da educação básica. O professor é o centro do processo para a conquista de uma prática docente qualificada, que expressa a sua identidade e profissionalidade.

Afinal, no processo de formação docente, a centralidade que se espera é na pessoa do professor, na medida em que, segundo Souza (2016, p. 26), “[...] permite entender o

significado do desenvolvimento pessoal no processo profissional do trabalho docente”. A centralidade da formação do sujeito docente possibilita sublinhar a importância de compreendê-lo como sujeito de saberes, construtor de sua própria história nas experiências vividas, na formação e profissionalização.

O trabalho docente, no cotidiano do fazer pedagógico, em meio ao planejamento e ações de aplicabilidade, se mostra impregnado de saberes que, de acordo com Tardif (2014, p. 19), “[...] é um saber plural e temporal [...]”, uma sabedoria que marca o fazer adquirido no contexto de sua história de vida, de sua formação e de sua atuação profissional.

Antes mesmo de ingressar na carreira do magistério, o professor já sabe o que é o ensino, o que é ensinar, decorrente de sua história escolar anterior, ou seja, de sua própria vivência como estudante. Segundo Tardif (2014, p. 20), “[...] muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária, não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo”. A ideia de temporalidade do saber, entretanto, não se limita, de acordo com o mesmo autor, à história escolar ou familiar, mas, também a suas ações construídas em contato com as circunstâncias do agir docente, revelando uma, “[...] carreira compreendida como um processo temporal marcado pela construção do saber profissional” (TARDIF, 2014, p. 20).

Assim, no exercício do trabalho docente, o professor mobiliza diferentes saberes que são definidos por Tardif (2014, p. 36) “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Ao entender a formação docente como um processo de ensino e aprendizagem, que se elabora e reelabora no exercício da prática docente, determinados pelo amálgama de saberes, experiências anteriores que se juntam a novos saberes, novas experiências com os quais estabelecem relações num movimento contínuo e dinâmico, compreendemos o professor como sujeito ativo e constante, marcado também pelo processo de aprendizado. Na visão de Freire (2005, p. 23), tal processo se constitui na docência, pois:

[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 2005, p. 23).

Compreende-se, dessa maneira, o professor como um sujeito que aprende tanto quanto ensina, e por isso encontra-se em constante relação com diferentes saberes; saberes que o constitui como sujeito único e singular e, ao mesmo tempo, múltiplo e plural.

Assim, no fazer pedagógico observamos uma relação de vivências e experiências que o constitui. Pode-se dizer que o professor constrói sua identidade no exercício da atividade docente, no confronto de saberes experienciais, conceituais e profissionais. Para Nóvoa (2013, p. 16) “[...] a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”.

Nesse contexto, nasce a importância de não apenas olhar para a prática educativa do professor, mas para as histórias de vida que são atravessadas pela postura no cotidiano do fazer pedagógico. Cada sujeito docente constitui uma identidade que continua a ser produzida na sua maneira de ser professor e na interlocução com sua história pessoal. Nóvoa (2013, p. 17) aponta que “[...] a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”. Cada um tem uma maneira particular de ser, de fazer pedagogicamente, de se organizar, de se movimentar na sala de aula e de se dirigir aos alunos, que não está esvaziada de suas experiências socioculturais, acadêmicas e psicológicas.

Sendo assim, ao vislumbrar a análise da postura pedagógica do professor alfabetizador e observar escolhas que marcam o seu fazer pedagógico e a relações de saberes construídos com os documentos oficiais, não se pode olhar para prática de modo simplificado, sem fazer um recorte da sua identidade, dessa mistura que o constitui como sujeito completo: social, cultural, psicológico e físico. O olhar recai sobre a pessoa e o profissional para entender sua postura, o seu fazer pedagógico, suas escolhas que o torna único e singular. Goodson (2013, p. 71 “grifo do autor”), defende que as experiências vivenciadas e o ambiente sociocultural tornam-se “[...] ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do *eu*. De acordo com o ‘quanto’ investimos o nosso ‘eu’ no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural assim concebemos a nossa prática”.

A história pessoal e profissional do professor, seu estilo de vida, suas aprendizagens socioculturais e acadêmicas têm impacto sobre sua prática, sua postura no contexto de sua vida profissional. Não há neutralidade na prática educativa, portanto. Essa vem balizada por diferentes saberes e pela inconclusibilidade do sujeito humano. De acordo com Goulart (2016):

A condição humana circunda-se da ideia de inconclusibilidade, de certa descontinuidade metódica e sistemática, ou melhor, a formação docente perpassa um processo demarcado não por sequências lógicas, seja em relação ao conhecimento científico, ao conteúdo curricular, seja em relação à operacionalização das ações, à elaboração e desenvolvimento de atividades pedagógicas. (GOULART, 2016, p. 709)

A formação docente se constitui a partir dessa realidade de inacabamento da pessoa professor, que se faz e refaz intermitentemente num processo reflexivo (FREIRE, 2005). Na mesma argumentação, assinala Goulart (2016, p. 709), que a “[...] formação docente se configura a partir de um movimento contínuo de ação e reflexão, este, que articula atos e atuações num âmbito de aproximações entre a experiência do cotidiano escolar e a concepção teórica”.

Assim, pensar a identidade do professor, ouvi-lo num processo de investigação qualitativa sobre sua história, prática educativa e formação, possibilita incidir sobre sua vida e sobre o trabalho de alfabetizador, para alargar a compreensão sobre a prática alfabetizadora, os êxitos e problemas que a envolve. Auxilia na compreensão do sujeito inacabado, visto que, é ser vivente, pois, segundo Freire (2005, p. 50) “[...] onde há vida, há inacabamento”.

Nessa perspectiva, do inacabamento da formação docente torna-se premissa na conquista de uma educação de qualidade, que se respeite o direito de aprender das crianças, mas também o direito de aprender do próprio professor. O professor torna-se uma figura determinante, primeiro por vivenciar o próprio processo de aprendizagem, depois para ativar o processo de ensino e aprendizagem do outro, pois é ele, que no exercício da prática docente desencadeia saberes, valores e atitudes que respondem as necessidades educativas dos alunos. Para Gatti (2016, p. 164) “a formação de professores, suas formas de participação em sala de aula, em um programa educacional, sua inserção na instituição e no sistema, são pontos vitais”. Nesse sentido, o professor, quando bem formado, consegue aliar conhecimento, conteúdos e didática para atingir objetivos de aprendizagens em condições diversas.

Para a autora, mesmo com avanço a partir de programas desenvolvidos na última década, a formação das professoras ainda impõe desafios para as políticas governamentais e nas práticas formativas das instituições que os formam. Segundo ela, a formação de professores não é animadora, pelo que se observa nos dados obtidos por vários processos de avaliação ampla e pesquisas realizadas nos sistemas de ensino:

Reverter um quadro de formação inadequada não é processo para um dia ou alguns meses, mas para décadas. Como afirmamos em outro texto “Não se faz milagres com a formação humana mesmo com toda a tecnologia disponível. Não dá para implantar um chip de sabedoria no homem. Esta tem que ser desenvolvida em longo processo de maturação” (GATTI, 2016, p. 166).

O apontamento realizado pela autora constitui, de fato, um desafio. Um desafio que tenta ser minimizado pelos programas de formação continuada e pelos cursos que os próprios professores buscam, na tentativa de encontrar caminhos e fundamentos para seu desempenho profissional no atendimento à diversidade que envolve os alunos.

A formação constitui um dos pontos centrais no profissionalismo do professor. Outros pontos são, também, relevantes, tais como sua identidade e sua carreira. Essas são questões que permeiam o fazer pedagógico e interagem, constituindo a pessoa e o profissional professor. Tal como assinala Nóvoa (2013, p. 15) ao fazer referência à afirmação de Jennifer Nias (1991) “O professor é a pessoa; e uma parte da pessoa é o professor”. Cada professor na sua singularidade, no percurso de sua carreira docente e na organização de uma prática educativa, produz sua história e identidade, que se revelam na sua maneira de ser, na forma de ensinar, de organizar e de mediar situações de aprendizagem.

Nesse viés argumentativo, Perrenoud (2000, p. 27) aponta que para dirigir situações de aprendizagens é necessário que o professor esteja mais de uma lição à frente dos alunos “[...] e que seja capaz de encontrar o essencial sob múltiplas aparências, em contextos variados”. O autor concebe que não basta saber o discurso de cor, mas que a competência requerida hoje em dia, “[...] é o domínio dos conteúdos com suficiente fluência e distância para construí-los em situações abertas e tarefas complexas, aproveitando ocasiões, partindo dos interesses dos alunos, explorando os acontecimentos [...]” (*ibid.*, p. 27).

A competência profissional do professor não se resume a conteúdo, mas é essencialmente didática, de acordo com Perrenoud (2000), na medida em que essa o ajuda a dialogar com as concepções e conhecimentos prévios dos alunos, aproximando-os dos que ainda serão ensinados. Freire (2017, p.116) complementa a ideia de diálogo quando diz que, “A educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo”. Trata-se de uma educação dialógica, problematizadora, crítica e transformadora, conforme cita Goulart (2016). Ela é um saber decorrente de ações dialógicas, o que não se constitui em uma atitude isolada do professor, mas antes envolve atos, classificados pela autora como ato de flexibilidade, ato de encantar-se com a própria prática

e ato de empatia. Refletir sobre a própria prática pedagógica se define como a capacidade de aprendizagem e de (auto) regulação de ações e atuações do profissional docente.

Portanto, conhecer esse sujeito professor, as ideologias e concepções que permeiam sua prática, considerando a diversidade de saberes e a heterogeneidade de condições onde se consolida é premente para compreender a dimensão do processo educativo como prática transformadora, como define Vásquez (2007), a partir das concepções de Marx, tal prática se constitui em *práxis*. Prática que não se restringe à mera atividade educativa, mas ocupa-se de algo maior, ativo, transformador com fins e objetivos bem definidos.

Por conseguinte, para melhor compreender a ação transformadora e dialógica da educação trar-se-á no subtítulo seguinte da definição dos conceitos de *práxis* e prática pedagógica. Os conceitos abordados estão amparados nos estudos de Vázquez (2007) e Freire (2017) sobre *práxis* e a educação problematizadora, real e concreta, que se efetiva e solidifica por meio da ação educativa.

2.2 *Práxis* e prática: compreendendo o conceito

Como já assinalado, para a compreensão dos conceitos de *práxis* e prática, reporta-se aos estudos de Vásquez que, ao tecer as concepções de Marx sobre a *Práxis*, trazem a afirmação que toda *práxis* é atividade, porém nem toda atividade é considerada *práxis*. *Práxis* constitui uma forma de atividade específica, apesar de ter outras atividades vinculadas a ela. Vázquez (2007, p. 2019) traz o sentido de atividade “[...] como um conjunto de atos em virtude dos quais um sujeito ativo (agente) modifica uma matéria-prima dada”. A atividade prática dissolve-se, como uma simples atividade no plano teórico, ao contrário da *práxis*, que se solidifica na concreticidade da transformação.

Vázquez salienta que, para Marx, a verdadeira *práxis* é exercida com embasamento teórico. Porém, é uma atividade transformadora, real, efetiva e até mesmo revolucionária. A *práxis* é entendida e desenhada como uma atividade prática social que modifica a natureza, onde o homem se firma como homem, transforma o meio natural e sua própria natureza, objetivamente, para sua satisfação.

Depreende-se pela leitura, que a *práxis* é uma atividade cognoscente, inseparável de toda verdadeira atividade humana, cujos fins e produção do conhecimento apresentam-se em íntima unidade. De acordo com Vázquez (2007, p. 224) “a relação entre o pensamento e a ação requer a mediação dos fins que o homem propõe”. Dessa maneira, como toda atividade

humana, a atividade prática que se manifesta através do trabalho, das atividades artísticas, ou na *práxis* revolucionária, segundo Vázquez (2007) é uma atividade adequada a fins, cujo cumprimento, exige certo exercício cognoscitivo.

A atividade é propriamente humana. É exercida pelo homem sobre determinado objeto ou meio natural. Nela, o homem tem a capacidade de projetar a obra que constrói. Ele se apodera dos materiais naturais para produzir algo útil para sua vida, para um determinado fim. No entanto, essa ação sobre o objeto envolvendo desejo, vontade ou conformação da matéria exige conhecimento e discernimento, o que implica saber como fazer, o que utilizar para transformá-la, objetos necessários e as possibilidades positivas ou não da realização. Deste modo, nesse processo da ação, de acordo com Vázquez, (2007, p. 225) “[...] as atividades cognoscitiva e teleológica da consciência, se encontram em uma unidade indissolúvel”.

Assim, a atividade da consciência mantém íntima relação com o conhecimento, com ciência da finalidade da ação, do porquê fazer, que por sua vez, tem caráter teórico que possibilita a transformação de uma realidade social ou natural pelo homem. Segundo Vázquez (2007) o homem age conhecendo o que faz e se conhece na ação. Toda sua atividade prática encontra-se sustentada a fins, a propósitos e cujo cumprimento exige exercício do conhecimento, do aprender, do aprimorar, do envolver-se corporalmente e, por fim, estar teoricamente embasado.

Isto posto, cabe acrescentar, que se nem toda atividade é *práxis* transformadora, nem toda teoria, conhecimento, sozinho constitui-se em *práxis*, segundo aponta Vázquez (2007). *Práxis* não é um mero fazer por fazer, por puro pragmatismo, sem um fim real, objetivo. Isso se configura apenas prática. *Práxis* é um modo de ser, que através da ação objetiva, real, transforma uma realidade natural ou social em uma nova realidade, ou seja, se objetiva materialmente, conforma e transforma uma realidade para atender suas necessidades humanas.

De acordo com os estudos de Vázquez (2007), a teoria contribui para transformar a realidade, para transformar a prática em *práxis*. Pois, é por meio da *práxis* que o homem objetiva-se, produzindo seu contexto sócio-histórico e cultural.

Mediante as afirmações sobre a relação entre teoria, prática e *práxis*, percebe-se que são indissociáveis. Encontram-se interligadas, são interdependentes, conforme aponta Freitas (2005, p.138) “[...] para fazer distinguir a *práxis* das atividades meramente mecânicas, repetitivas, alienadas”, ao dialogar com o que afirma Konder:

A *práxis* é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática. (KONDER, 1992, p. 115, apud FREITAS, 2005, p. 138).

A teoria empodera os sujeitos para atuar de maneira reflexiva sobre determinado objeto ou realidade natural. Ela proporciona conhecimentos para atuar com discernimento sobre determinada realidade. E, para complementar a reflexão sobre *práxis* e prática, no contexto da ação transformadora, coaduno com o que apresenta o material disponibilizado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), para a Escola de Gestores:

[...] *práxis*, compreendida como prática social transformadora, não se reduz ao mero praticismo, tampouco a pura teorização. [...] A compreensão da realidade, sustentada na reflexão teórica, é condição para a prática transformadora, ou seja, a *práxis*. A atividade transformadora é, então, atividade informada teoricamente. Nesse sentido, colocam-se em questão posições rotineiramente afirmadas em nível de senso comum, da refutação da teoria e da centralidade da prática, ou seja, de contraposição teoria-prática. (BRASIL, s/d, p.2)

A teoria fundamenta a prática e contribui para a reflexão sobre a realidade a ser transformada. A *práxis*, portanto, é uma atividade prática que se sustenta na reflexão teórica. A contraposição teoria-prática não se fundamenta. Uma ação complementa a outra para conceder validade à prática. Vázquez define as ideias de Marx, ao tratar da atividade prática existente na *práxis* da seguinte maneira:

Marx enfatiza o caráter real, objetivo, da *práxis*, na medida em que transforma o mundo exterior que é independente de sua consciência e de sua existência. O objeto da atividade prática é a natureza, a sociedade ou os homens reais. O fim dessa atividade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana. (VÁZQUEZ, 2007, p.226)

Portanto, o que se constrói a partir da atividade objetiva, concreta, transformadora, fundamentada teoricamente é uma nova realidade, que assim realizada se constitui *práxis*. Vázquez apresenta quatro formas de *práxis*: a produtiva, a artística, a experimental e política.

A *práxis* produtiva está relacionada com a atividade prática produtiva transformadora que o homem estabelece mediante o trabalho com a natureza. Por meio do trabalho o homem transforma objetos com relação a um fim determinado. A *práxis* produtiva é fundamental, porque nela o homem se realiza, produz objetos que satisfazem suas necessidades, humaniza-se, transforma o meio e a si mesmo. (VÁZQUEZ, 2007)

Segundo o autor, (2007) a *práxis* artística é a atividade que possibilita a produção ou criação de obras de arte. Da mesma maneira que a *práxis* produtiva, a artística é a transformação de uma matéria, não por necessidade prático-utilitária, mas sim por uma necessidade geral humana de se comunicar e se expressar.

Práxis experimental satisfaz as necessidades de investigação teóricas e, de acordo com Vázquez, em particular as de comprovação de hipótese. O fim principal é teórico, pois “levar-se a cabo o experimento para provar uma teoria ou determinados aspectos dela”. (VÁZQUEZ, 2007, p. 230).

Por fim, a *práxis* política, é apresentada por Vázquez (2007) como a *práxis* em que o homem é sujeito e objeto dela; é a *práxis* na qual o homem atua sobre si mesmo. Dentro da perspectiva política, pode-se distinguir entre a *práxis* social e *práxis* revolucionária. A *práxis* social toma por objeto, não um indivíduo, mas um grupo ou classes sociais. E a revolucionária é a forma mais alta de *práxis* política enquanto prática transformadora.

Articulando essas diferentes formas, Vázquez (2007, p. 232) afirma que:

se o homem existe, enquanto tal como ser prático, isto é, afirmando-se com sua atividade prática transformadora diante da natureza exterior e diante da própria natureza, a *práxis* revolucionária e a *práxis* produtiva constituem duas dimensões essenciais de seu ser prático.

Porém, tanto uma como as demais formas de *práxis* são apontadas como formas específicas concretas de *práxis* total humana, que segundo Vázquez (2007, p.232) “[...] graças a qual o homem, como ser social e consciente, humaniza os objetos e se humaniza a si mesmo”.

Em suma, a definição de *práxis* apresentada nos estudos de Vázquez (2007, p. 237) é de “[...] uma atividade material, transformadora e adequada a fins”, o que contribui para pensar a educação como uma ação transformadora, intencional, respaldada na prática teórica para a conquista dos objetivos.

Este pensamento de *práxis* como ação transformadora se aproxima da definição apresentada por Freire (2017, p.52), ao dizer que a “*práxis* [...], é uma reflexão e ação dos

homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”. Aqui, Freire (2017) revela o quão fundamental é a ação crítica do sujeito sobre a realidade, para nela atuar e superar as desigualdades. E a inserção crítica se faz por meio da *práxis*, pois nenhuma realidade se transforma por si mesma.

Goulart (2016) escreve sobre a reflexão da prática como um ato necessário, introspectivo, crítico sobre a própria ação educativa, sem a qual, assim como Freire (2017) seria impossível se posicionar criticamente, frente aos dilemas apresentados no contexto educacional. O ato reflexivo da prática dialoga com os saberes interiorizados e os conhecimentos exteriores para uma apreensão e ação na realidade. De acordo com Goulart (2016, p. 716) “O ato de refletir sobre a prática cria diálogos com outras práticas, num movimento em que a palavra converge a outras palavras”. Assim, é fundamental uma formação docente que dialogue com os saberes do professor fazendo a interlocução com outros saberes externos e saberes teóricos, para que sua ação não se esvazie no senso comum, nem tão pouco na teorização.

Uma prática pedagógica vazia, teoricamente, inviabiliza a reflexão sobre a própria prática e a realidade existente e, por conseguinte, não gera transformação. Assim, Freire (2017) e Goulart (2016) trazem reflexões pertinentes do trabalho pedagógico como uma ação intencional, atos calcados nos saberes e processos formativos docentes, delineando o trabalho pedagógico como verdadeira *práxis*, como se verificará a seguir.

2.3 Delineando o trabalho docente na perspectiva da *práxis* pedagógica

A prática pedagógica é recheada de intencionalidades, que necessitam partir da construção coletiva de diretrizes com princípios axiológicos que possibilitem fortalecer os laços de solidariedade, respeito e valorização mútua, que privilegie o desenvolvimento da pessoa humana, ética, crítica, reflexiva, cultural, social e cidadã, capaz de provocar mudanças na sociedade na qual vive e em si próprio. É uma prática essencialmente política, na perspectiva em que o sujeito, da, e para a transformação é o próprio homem.

A educação nessa dimensão do trabalho docente é problematizadora, não uma educação bancária, que é refutada por Freire (2017) e dita como alienante da ignorância. Na educação bancária, o educador será sempre o que sabe, enquanto os estudantes os que não sabem. A educação, neste prisma, funda-se na compreensão dos homens como seres vazios e que precisam ser preenchidos de conteúdos. O que se espera da educação é pensar nos

sujeitos, como apresenta Freire (2017, p. 94) “[...] como ‘corpos conscientes’ e na consciência como consciência intencionada no mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo”.

Assim, nessa concepção, a educação como transformadora da realidade social e cultural, a prática pedagógica nela inserida, fundamentada na satisfação das necessidades da pessoa humana enquanto ser sócio-histórico-cultural, tornar-se-á *práxis*. Afinal, por *práxis* entende-se a capacidade humana de transformar-se e transformar a natureza e a sociedade. A *práxis* educativa na concepção Freiriana se pauta na reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, modificá-lo, humanizá-lo.

O embate dialético entre ação-reflexão presente neste método favorece a mudança da consciência humana com relação à estrutura social, aproximando-o da realidade estudada de maneira crítica e reflexiva. A *práxis* é a pedagogia dos homens empenhados na luta por liberdade, uma pedagogia humanista e libertadora. Nessa proporção, a educação viabilizada por uma *práxis* transformadora possibilita aos sujeitos saírem de sua condição de oprimidos para a construção de um mundo mais humanizado.

O homem constrói conhecimentos que lhe propicia satisfazer-se, transformar o meio em que vive e a si próprio. A educação, portanto, na sua tarefa básica da formação humana, fomentada no exercício da prática pedagógica, fornece subsídios para a construção do conhecimento que permite ao ser humano intervir na realidade de maneira real e concreta. A *práxis*, neste contexto, é a construção de conhecimentos válidos, que são concretizados, experimentados na vida real e cotidianamente, no contexto onde os sujeitos estão inseridos, no sentido de promover a libertação.

No entanto, Freire (2017, p.71) destaca que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. É na relação dialógica, no diálogo crítico e libertador, ou seja, na dialogicidade da educação, que Paulo Freire sustenta seu método educativo. É na comunhão, por meio do diálogo como fenômeno particularmente humano, que os homens se pronunciam uns aos outros. Segundo o autor, “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. (FREIRE, 2017, p.71)

Para Freire (2017) o diálogo é uma exigência existencial, caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Sendo assim, consideramos que o encontro em que se:

[...] solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato e depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2017, 109).

Deve sim ser uma troca dialética do conhecimento, de saberes, de experiências. O diálogo permite uma atuação docente coerente com a realidade, pois na medida em que é viabilizada pelo discurso, evidenciam-se as reais necessidades, diversidades, limites e desafios. Sobre este ponto, Goulart afirma que a:

[...] educação é responsável pelo processo de ação humanizadora, que problematiza a realidade, que reflete sobre o que lhe oprime, o que coloca o processo de formação continuada frente ao desafio de propiciar um espaço de reflexão e isso não seria possível acontecer sem o diálogo entre formadores e formandos. (GOULART, 2016, p.717).

Nessa perspectiva, o trabalho docente como ação humanizadora prima pelo diálogo, não como simples troca de ideias, mas como uma necessidade humana fundada no amor, na humildade, na fé nos homens, e ancorados pela confiança e esperança. Não a esperança de cruzar os braços e esperar, segundo afirma Freire (2017, p.114), mas “movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero”.

Depreende-se, pelo discurso de Freire (2017), que a verdadeira educação é firmada no diálogo, na superação da contradição entre educandos-educador, partindo sempre das experiências, conhecimentos dos educandos, para a construção de novos conhecimentos vinculados a sua cultura, mediatizados pelo mundo.

Portanto, o trabalho pedagógico pensado como *práxis* pedagógica é capaz de desenvolver um ser humano em todas as suas potencialidades, pois deve estar apoiado na filosofia da educação dialética, dialógica, problematizadora e libertadora. Além disso, as diversas formas de *práxis* citadas por Vázquez (2007) (experimental, produtiva, artística, política e teórica) possibilitam reflexão sobre a realidade, permitindo aguçar o olhar sobre a vida e tudo que a envolve. E o homem, preparado nesta dimensão da *práxis* pedagógica, ao analisar a realidade de maneira mais reflexiva, permite-se pensar nas mudanças e transformações dessa realidade, construindo um mundo mais humanizado e livre para todos.

Assim, pensar a formação docente na amplitude também da *práxis*, a “*práxis* formativa”, para atuar como agente transformador por meio da *práxis* pedagógica, tem constituído a preocupação das atuais políticas de formação.

Os cursos de formação, portanto, cumprem um papel fundamental na formação docente, na construção de conhecimentos e de ação e reflexão sobre a própria prática. Na sessão seguinte, será apresentada a dimensão mais “institucional/legal” da prática pedagógica, que são os programas governamentais.

2.4 Políticas de Formação de professores alfabetizadores: Pró-Letramento e o Programa de formação Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Nas últimas décadas, a inquietação com o direito à alfabetização⁶, de toda criança, tem ocupado as discussões nas esferas municipal, estadual e federal, sobre educação e fracasso escolar, delineando políticas públicas com o intuito de garantir a concretização desse direito.

Nesse cenário, há um empenho das políticas públicas em promover capacitação em serviço do professor alfabetizador, de maneira que potencialize habilidades na identificação das necessidades, das dificuldades de aprendizagem dos alunos e que contribua para o desenvolvimento de *práxis* com maior qualidade e eficácia, respondendo à urgência do direito à alfabetização dos estudantes.

O crescente diálogo sobre o direito à educação e à alfabetização, desde a aprovação da Constituição Federal de 1988 e subsequente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDB), tem favorecido o fomento dos processos de formação em serviço do professor, prevendo uma transformação sobre a prática pedagógica, com vistas a atingir o que é essencial na alfabetização das crianças.

Nesse contexto, a formação do professor se torna uma meta, que se consolida por meio de ações e em forma de programas. Ações e programas traduzem a preocupação com os modos de se exercer a docência, que culminaram em iniciativas governamentais, políticas públicas visando potencializar a prática educativa voltada à alfabetização, ou melhor, ao ensino da linguagem escrita, com vistas à conquista de uma educação de qualidade.

Como exemplo, tem-se o Decreto, nº 6094 de 24 de abril de 2007, que respaldado na Constituição Federal e na Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, dispôs sobre a “implantação do Plano de Metas Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de

⁶ A alfabetização, de acordo com Magda Soares, ao definir o termo no Glossário do Ceale, é, em síntese, o processo de aprendizagem do sistema alfabético e de suas convenções, ou seja, a aprendizagem de um sistema notacional que representa, por grafemas, os fonemas da fala.

colaboração entre os Municípios, Distrito Federal e Estados”. O Decreto trouxe vinte e oito diretrizes, sendo a décima segunda “instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação”, com apoio e incentivo do Governo Federal. Para a implementação das iniciativas e apoio financeiro quando coubesse, foi instituído o Plano de Ações Articuladas (PAR). O PAR viria a ser a base para a celebração de convênios e de colaboração entre o Governo e o ente apoiado.

Nesse contexto das ações para a melhoria da qualidade da educação, de apoio e incentivo do Governo Federal, foi criado em 2005 o “Pró-Letramento”, um programa de formação continuada de professores, destinado à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura, escrita e da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. O programa foi realizado, coordenado e financiado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), em parceria com universidades. A participação do estado e dos municípios no programa ocorreu por meio de adesão.

O lema do Pró-Letramento foi “Mobilização pela qualidade da educação” e a modalidade do curso era semipresencial. Poderiam participar do programa todos os professores das séries iniciais do ensino fundamental. O material utilizado foi disponibilizado de forma impressa e por meio de vídeos, que contavam com o acompanhamento de professores orientadores, também chamados de tutores. A duração do curso oferecido pelo programa era de 120 horas, com encontros presenciais e atividades individuais desenvolvidas na unidade de ensino do cursista. Os objetivos do Pró-Letramento eram:

- oferecer suporte à ação pedagógica das professoras dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática;
- propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;
- desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem;
- contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;
- desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino.⁷

⁷ Maiores informações sobre o Pró-Letramento, disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>> Acesso em: 27 de outubro de 2018.

Esses objetivos encontravam-se expostos no material de estudo e na forma como conteúdos eram abordados e traduzidos em atividades práticas. Os materiais do “Pró-letramento: Alfabetização e Linguagem” tinham como objetivo aprofundar os conhecimentos sobre as concepções e capacidades essenciais ao processo de alfabetização e ainda servir como instrumento para a organização do processo de ensino e aprendizagem, observando as capacidades que deveriam ser desenvolvidas ao longo do tempo escolar.

A reflexão proposta pelo Pró-Letramento sobre o ensino da língua contribuiu para repensar a prática pedagógica voltada à alfabetização, e a compreensão e produção de textos orais e escritos. Nessa perspectiva, o programa fomentou o diálogo sobre a criança, sobre o currículo e as práticas de alfabetização e de letramento. Assim, a referência à formação nesta dissertação, se deve a sua relevância no contexto da instituição onde lecionam as professoras entrevistadas, ao fato de todas terem participado da formação e ressaltarem em suas falas propostas pedagógicas a ela relacionadas.

O Pró-Letramento cumpriu sua proposta e, segundo Corrêa e Jorge (2017, p. 19) “Ao final de 2012, a proposta de formação nos moldes de Pró-Letramento foi entendida como superada pelo MEC”. O que havia, segundo os autores, era o desejo de avançar a partir da experiência já obtida com o Pró-Letramento e “[...] propor uma formação que fosse capaz de convergir em diferentes políticas já existentes voltadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental”. E complementam que “foi nesse contexto que o Ministério da Educação começou a implantação do PNAIC”. (CORRÊA; JORGE, 2017, p. 19)

Uma das últimas iniciativas implementadas em todo o país, com o objetivo de promover a alfabetização em âmbito nacional consiste no Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Um programa governamental, organizado pelo Ministério da Educação (MEC), em que os governos federal, estadual e municipal firmam termo de cooperação, para que os alunos das escolas públicas estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental.

Essa ação tem como objetivo, também, a formação continuada de professores que atuam nas escolas públicas na etapa de alfabetização. A formação privilegia encontros presenciais na escola onde o professor atua, com estudos e atividades práticas que auxiliem o desenvolvimento de ações subsidiadas pela realidade local. Conforme as informações descritas na página do Ministério da Educação, sobre o programa encontra-se transcrito:

No Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa são desenvolvidas ações que contribuem para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das

crianças do ciclo de alfabetização; os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; planejamento e avaliação das situações didáticas; o uso dos materiais distribuídos pelo MEC, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização.⁸

Os cadernos do PNAIC corroboram para pensar uma educação que respeite o direito de aprendizagem das crianças, com ênfase na conquista de uma educação de qualidade. Desse modo, busca-se também oferecer uma formação continuada que contribua não só para a teorização das professoras, mas favoreça o diálogo sobre sua própria prática, a interação com seus pares, compreendendo a realidade onde atuam.

Nessa perspectiva, o PNAIC foi implementado na instituição escolar em que se desenvolveu a pesquisa, a partir da adesão pela Secretaria Municipal de Educação, e em todos os municípios de Minas Gerais que aderiram ao PNAIC, em 2012, ocorrendo inclusive o processo de seleção e indicação do orientador de estudos, para o início das atividades em 2013.

Os municípios mineiros foram divididos por regiões e cada região vinculada a uma Instituição de Ensino Superior (IES), que se responsabilizou pela formação dos orientadores de estudo. A atribuição desses orientadores era repassar a formação nos municípios.

A agência formadora da cidade de Heliódora, a UFOP, realizava encontros de formação aos orientadores na cidade polo, com uma carga horária anual de 200h. Os primeiros encontros foram realizados em Ouro Preto e os demais na cidade polo de Poços de Caldas.

Assim, após a formação, os conteúdos dos cadernos eram repassados pelos Orientadores de Estudos aos professores alfabetizadores, no município, nos encontros semanais, com uma carga horária de 8h, ocorridos aos sábados, totalizando 120 horas de capacitação, em cada ano de execução do Programa. A formação ocorreu nos dois primeiros anos de implantação, privilegiando os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática e nos seguintes estudos complementares sobre interdisciplinaridade e análise dos resultados avaliações externas, entre outros. A versão mais recente do PNAIC ocorreu em 2017 e 2018. Entretanto, como recorte temporal desta pesquisa, as informações relativas ao PNAIC, destacadas nesta dissertação são referentes ao ano de 2013, cuja formação era o ensino da Língua Portuguesa, ou seja, a leitura e a escrita.

⁸ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=18838:formacao-continuada-para-professores-sp-1513855668>>. Acesso em: 09 de janeiro de 2019.

Os encontros oportunizaram que os professores debatessem e refletissem sobre os textos disponíveis nos cadernos de estudos, que realizassem resumos, que questionassem as suas próprias práticas de ensino da leitura e da escrita, que compartilhassem experiências exitosas ou não, planejassem sequências didáticas conforme a metodologia estudada e aprendessem a utilizar os materiais disponibilizados. Era um momento não apenas de formação, mas de “escuta” do professor, dos desafios impostos pela alfabetização. Assim, foram seguidas as diretrizes das ações do Pacto, que segundo a Cartilha são:

[...] um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas que serão disponibilizados pelo Ministério da Educação e que contribuem para a alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores. (BRASIL, 2012, s/d).

O foco dos cadernos de formação do PNAIC centrou-se na figura do professor, principal agente mobilizador, condutor e determinante no processo de alfabetização. Vários fatores foram responsáveis pelo êxito da alfabetização e três são destacados como fundamentais pelo programa. O principal fator apontado foi o professor bem preparado pela formação inicial e continuada, motivado e comprometido com a profissão.

Em primeiro lugar, é fundamental contar com professores alfabetizadores bem preparados, motivados e comprometidos com o desafio de orientar as crianças nesta etapa da trajetória escolar. Um segundo fator importante é a disponibilidade de materiais didáticos e pedagógicos apropriados e que estimulem a aprendizagem, tais como livros didáticos, paradidáticos, obras de literatura, jogos e mídias variadas. Todavia, não basta dispor desses materiais, é fundamental que os professores saibam manuseá-los e extrair dos conteúdos o máximo de possibilidades para dinamizar as aulas e alcançar os objetivos da alfabetização em cada ano. (BRASIL, 2012, p.20).

A formação proposta pelos cadernos do PNAIC vem, portanto, somar aos conhecimentos já construídos pelo professor no seu fazer pedagógico, potencializando sua ação com materiais diferenciados, orientando-o a explorá-los de maneira significativa para que garanta ao aluno o direito à educação e à alfabetização, até o término do terceiro ano do ciclo inicial de alfabetização.

As crianças têm direito de se apropriar do sistema alfabético de escrita e, de forma autônoma, de participar de situações de leitura e escrita. Aquelas que não sabem ler e escrever textos com autonomia têm dificuldades para dar continuidade ao processo de escolarização e de participar de várias situações extraescolares. (BRASIL, 20012, p.18).

A alfabetização, como direito, desafia a todos os envolvidos, professor, aluno, pais e equipe pedagógica, para se consolidar o desenvolvimento dessa prática. Um direito que, conforme citado no início deste capítulo, evoca a formação dos sujeitos alfabetizadores, e toda a comunidade escolar. Soares (1988) aponta que a alfabetização está associada ao letramento, e que esta última é a tradução para o português da palavra inglesa *Literacy* que, segundo a autora, significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Assim:

[...] alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. (SOARES, 1998, p. 47).

Em outro texto, a autora reafirma que a distinção entre alfabetização e letramento “[...] torna-se conveniente, embora também seja imperativamente conveniente que, ainda que distintos, os dois processos sejam reconhecidos como indissociáveis e interdependentes”. (SOARES, 2017, p. 64). Assim, a aprendizagem na perspectiva do letramento é desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita, e este, por sua vez é desenvolvido no processo, ou seja, por meio da aprendizagem do sistema de escrita. Nesse sentido, a alfabetização na perspectiva do letramento, foi discutida pelo caderno 2, unidade 2 do PNAIC (2012),

A sala de aula de alfabetização deve ter duplo objetivo: um primeiro consiste em ajudar a criança por meio da reflexão ‘sobre as características dos diferentes textos que circulam ao seu redor, sobre seus estilos, usos e finalidades’ (SOARES, 2003, p.70) e um segundo, implica ajudá-la a se apropriar do sistema de escrita, para que tenha autonomia para interagir por meio da escrita. (BRASIL, 2012, p.16)

Depreende-se, assim, que a proposta de ensino e aprendizagem disseminada pelo PNAIC foi a de alfabetizar letrando. Nessa perspectiva, a formação apresentada pelo Pacto, foi favorecer a troca de saberes entre os docentes e possibilitar que ressignifiquem a prática alfabetizadora, no que concerne a alfabetização e ao letramento⁹, e a partir dos estudos

⁹ Letramento é definido, no Glossário do Ceale, por Magda Soares como: “o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções”.

teóricos propostos e orientações trazidas pelos cadernos, se desenvolvam profissionalmente sem negligenciar sua identidade, seus saberes, mas seja uma forma de reelaborá-los. E que os saberes construídos corroborem para que a gestão de sala de aula seja variada, de maneira que concilie a aprendizagem do “Sistema de Escrita Alfabética e o desenvolvimento de estratégias de compreensão e produção de textos orais e escritos” (BRASIL, 2012, p.26), sem negligenciar nenhum saber relativo à escolarização inicial relacionado a diferentes áreas do conhecimento.

Destaca-se que, tanto na formação trazida pelo Pró-Letramento quanto do PNAIC os eixos sobre ensino e a aprendizagem da linguagem discutem questões relacionadas à alfabetização e ao letramento. Porém, a formação no âmbito do PNAIC amplia, aprofunda as discussões e reflexões sobre os temas.

O Pró-Letramento, no que tange ao ensino da linguagem, abordou conceitos como o ensino da língua, a alfabetização, o letramento, a avaliação diagnóstica, a organização do tempo pedagógico e o planejamento de ensino, organização e uso das bibliotecas e salas de leitura, o lúdico na sala de aula, o livro didático e modos de falar e de escrever.

Esse conteúdo, referente à alfabetização e linguagem, foi organizado em um único volume, dividido em fascículos: Fascículo 1: Capacidades linguísticas: alfabetização e letramento. Fascículo 2. Alfabetização e letramento: questões sobre avaliação. Fascículo 3. A organização do tempo pedagógico e do planejamento do ensino. Fascículo 4. Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura. Fascículo 5. O lúdico na sala de aula: projetos e jogos. Fascículo 6. O livro didático em sala de aula: algumas reflexões. Fascículo 7. Modos de falar modos de escrever. Fascículo complementar. Fascículo SAEB- Prova Brasil matriz de referência 4ª série do ensino fundamental.

O fascículo 1, além de trazer os pressupostos da alfabetização e do ensino língua, organiza as capacidades em torno de eixos, considerado pelo material como relevantes para a apropriação da língua escrita. As capacidades selecionadas são: 1) compreensão e valorização da cultura escrita; 2) apropriação do sistema de escrita; 3) leitura; 4) produção de textos escritos; 5) desenvolvimento da oralidade.

Assim, as capacidades relacionadas a tais eixos foram apresentadas em quadros, que traziam aspectos mais gerais a serem desenvolvidos e distribuídos nos três primeiros anos do ensino fundamental. Entretanto, apesar de apresentada em quadros, uma observação relevante se destaca: “Não se trata de conteúdos ou ‘matérias’ a serem ‘dados’ um depois do outro; trata-se de capacidades interligadas, necessárias ao domínio do sistema de escrita”.

(BRASIL, 2008, p. 24). É um trabalho simultâneo, interligado, onde a aprendizagem de uma capacidade contribui para a aquisição das outras.

O PNAIC em 2013, cujo foco era a linguagem, desenvolveu atividades práticas e teóricas voltadas para diversos eixos, como: o currículo na alfabetização; o planejamento e a rotina escolar; aprendizagem do sistema de escrita alfabética; ludicidade e jogos na alfabetização; heterogeneidade na sala de aula e progressão e continuidade. Tais assuntos foram complementados com temas voltados para a Educação no Campo e Educação Inclusiva.

Assim, os assuntos relacionados no parágrafo anterior foram organizados em oito cadernos, direcionados a cada ano do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos), oito cadernos para a educação do campo, um caderno de apresentação, um sobre avaliação, um sobre educação especial e outro sobre a formação do professor no PNAIC.

De acordo com o caderno: Formação do professor alfabetizador, Caderno de Apresentação, (BRASIL, 2012, p. 33), são quatro cursos destinados aos professores do primeiro, do segundo, do terceiro e das salas multisseriada, “[...] organizados em 8 unidades, com temáticas similares, mas com focos de aprofundamento distintos”.

A ementa reproduzida abaixo (Quadro I, próxima página), extraída do Caderno de Apresentação (2012, p.33) apresenta as temáticas gerais de cada unidade, contribuindo para compreender a estrutura da formação e a carga horária destinada a cada unidade. Apesar das similaridades observadas nos cursos, apresentadas na ementa, as particularidades de cada etapa de escolaridade que compõe o ciclo de alfabetização foram consideradas na abordagem dos temas, na escolha dos materiais didáticos e planejamentos das aulas. Portanto, foram respeitadas as especificidades de cada ano do ciclo de alfabetização. (BRASIL, 2012).

A formação do professor alfabetizador constitui, na perspectiva trazida pelo material de formação do PNAIC, prioridade para que desenvolva sua função na perspectiva de uma *práxis* transformadora, auxiliando na formação para o bom exercício da cidadania. Sendo assim, para exercer de maneira plena sua função alfabetizadora é necessário ter clareza “[...] do que ensina e de como ensina” (BRASIL, 2012, p. 27). Nessa dimensão, de uma ação transformadora, é preciso ir além dos métodos que privilegiam apenas o domínio do código linguístico, e ter clareza do que realmente sustenta sua prática alfabetizadora.

Quadro 1 – Ementa¹⁰

Unidade	Ementa
01 (12 horas)	Concepções de alfabetização; currículo no ciclo de alfabetização; interdisciplinaridade; avaliação da alfabetização; inclusão como princípio fundamental do processo educativo.
02 (08 horas)	Planejamento do ensino na alfabetização; rotina da alfabetização na perspectiva do letramento, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); a importância de diferentes recursos didáticos na alfabetização: livros de literatura do PNBE e PNBE Especial, livro didático aprovado no PNLD, obras complementares distribuídas no PNLD, jogos distribuídos pelo MEC, jornais, materiais publicitários, televisão, computador, dentre outros.
03 (08 horas)	O funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética; reflexão sobre os processos de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e suas relações com a consciência fonológica; planejamento de situações didáticas destinadas ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética.
04 (12 horas)	A sala de aula como ambiente alfabetizador: a exposição e organização de materiais que favorecem o trabalho com a alfabetização; os diferentes agrupamentos em sala de aula; atividades diversificadas em sala de aula para atendimento às diferentes necessidades das crianças: jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e sistema numérico decimal; atividades em grande grupo para aprendizagens diversas: a exploração da literatura como atividade permanente; estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem nas atividades planejadas.
05 (12 horas)	Os diferentes textos em salas de alfabetização: os textos de tradição oral; os textos que ajudam a organizar o dia a dia; os textos do jornal; as cartas e os textos dos gibis.
06 (12 horas)	Projetos didáticos e sequências didáticas na alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); o papel da oralidade, da leitura e da escrita na apropriação de conhecimentos de diferentes áreas do saber escolar.
07 (08 horas)	Avaliação; planejamento de estratégias de atendimento das crianças que não estejam progredindo conforme as definições dos conceitos e habilidades a serem dominados pelas crianças (direitos de aprendizagem); a inclusão das crianças com dificuldades de aprendizagem e crianças com necessidades educacionais especiais.
08 (08 horas)	Avaliação final; registro de aprendizagens; direitos de aprendizagem; avaliação do trabalho docente; organização de arquivos para uso no cotidiano da sala de aula.

Fonte: Caderno de Apresentação (BRASIL, 2012, p. 33)

Assim, no que concerne ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, no âmbito do PNAIC, quatro princípios centrais deveriam ser considerados:

¹⁰ O quadro “Estrutura e a organização de unidades e conteúdos dos cadernos de formação do PNAIC”, produzido por Rezende (2015, p.45 a 50) a partir dos cadernos de apresentação e de formação de Professores no PNAIC, traz de maneira didática a ementa e os conteúdos correspondentes a cada ano do ciclo de alfabetização, marcados por cores dos cadernos destinado a cada ano: azul, Ano 1; amarelo, Ano 2, verde, Ano 3, branco, Educação do Campo. As informações trazidas em seu trabalho, sobre os cadernos e sobre a formação contribuem para complementar os dados desta dissertação.

1. O sistema de Escrita alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
2. O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
3. Conhecimentos oriundos das diferentes áreas de conhecimento podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
4. A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem. (BRASIL, 2012, p. 27)

Todo o material trouxe uma proposta de reflexão sobre a prática educativa, que envolve os processos de alfabetização no ciclo inicial, possibilitando repensar ações de ensino do sistema de escrita, produção de textos orais e escritos.

A exemplo, teve-se nos textos, para estudo e reflexão, presentes no caderno Ano 1, da Unidade 1(2012) temas que abordaram o currículo na alfabetização, os quais possibilitaram refletir sobre as concepções de alfabetização, e a *Psicogênese da Língua Escrita* nos trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que tem influenciado as práticas de alfabetização nos últimos tempos. Os estudos das autoras sobre o processo de aprendizagem da aquisição da escrita partem da ótica de que a criança constrói seu conhecimento sobre a escrita a partir de conhecimentos que já possui. O que precisa segundo Ferreiro e Teberosky (1999), é ajudar a criança a recobrar a consciência de um conhecimento que a mesma possui, mas sem ter consciência de possuí-lo. Contrariando esse paradigma, tem-se os métodos analíticos e sintéticos de alfabetização quando se pautam num ensino transmissivo, de conhecimentos que o aluno não teria fora do ato da transmissão. Por fim, as reflexões propostas pelo caderno Ano 1, da Unidade 1 são bastante pertinentes e significativas possibilitando refletir sobre os “antigos” métodos tradicionais, sobre equívocos e falsas inferências ocasionados pela má interpretação da *psicogênese da escrita*. Outras temáticas discutidas foram o Sistema de Escrita Alfabética e a consciência fonológica.

O programa de formação parte do princípio de que o domínio desses conceitos e de como trabalhá-los configuram como uma prioridade no trabalho docente, contribuindo para a reflexão sobre a própria prática e os desafios impostos à alfabetização.

A crítica, apontada no material do PNAIC, embasado nos estudos de Soares (2003) e retomado pela autora numa nova edição (2017, p. 36), e que Morais (2012, p. 24), coaduna, é a perda da especificidade da alfabetização num processo que denominou como “desinvenção da alfabetização”, nas últimas décadas. Soares (2017) reitera que

Certamente essa perda de especificidade da alfabetização é fator explicativo – evidentemente não o único, mas talvez um dos mais relevantes – do atual fracasso na aprendizagem e, portanto, também no ensino da língua escrita nas escolas brasileiras, fracasso hoje tão reiterado e amplamente denunciado. (SOARES, 2017, p.36)

Esse processo de “desinvenção da alfabetização” referido pelos autores estaria relacionado, principalmente, com a interpretação equivocada do ensino da língua escrita trazido pelos trabalhos da *psicogênese da escrita*. (BRASIL, 2012, p. 19). De acordo com Morais (2012, p. 24) “[...] a má interpretação e uma hegemonia do discurso do letramento teriam levado à conclusão de que não era preciso ensinar, de modo sistemático e planejado, porque os alunos espontaneamente a aprenderiam participando de práticas de leitura e produção de texto”.

Essa realidade, apontada por Morais (2012) e Soares (2017), revelam índices indesejados na alfabetização, e conduzem os autores a apontarem um processo reverso de “reinventar a alfabetização”.

Para Soares (2017, p. 46) “reinventar a alfabetização” é mais do que defender a volta dos métodos de alfabetização (analíticos ou sintéticos), pois não há apenas um método para o ensino inicial da língua escrita, e sim múltiplos métodos. É preciso, segundo a autora, conhecer e reconhecer os “[...] processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita”. Ou seja, integrar a alfabetização e o letramento, sem perder, a especificidade de cada um, mas reconhecer as muitas facetas de um e outro; em suma, é inserir um trabalho de ensino de Escrita Alfabética concomitante com práticas de letramento.

Destaca-se, também, no material de formação no âmbito do PNAIC, os direitos de aprendizagem, que se respalda na educação como direito a ser garantido a todos os brasileiros, conforme prevê a LDBEN 9394/96. A citada Lei ao descrever as diretrizes e bases da educação nacional, deixa claro no Art. 22 que a finalidade da educação é desenvolver o educando, assegurando-lhe uma formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Os direitos gerais de aprendizagem relacionados ao ensino da Língua Portuguesa são:

Quadro 2 – Direitos de aprendizagem: Língua Portuguesa

Compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas,
--

dentre outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, calendários, cadernos de notas...).
Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fabulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura.
Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas.
Participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, debates, documentários...).
Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias (preconceito racial, de gênero, preconceito a grupos sexuais, preconceito linguístico, dentre outros).

Fonte: Caderno Ano 1, unidade 1. (BRASIL, 2012, p.32)

Compreende-se que a escola é um bem necessário e obrigatório na formação da criança e à sua inserção como sujeito autônomo no meio social. E para agir com autonomia, destaca-se como direito prioritário a aquisição e domínio das habilidades da leitura e da escrita, tal como está previsto no Art. 32 da LDBEN 9394/96, Inciso I,

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; (BRASIL, 1996)

Desse modo, visando atender ao que determina a legislação sobre o pleno domínio da leitura e da escrita, entre outras capacidades e conhecimentos necessários ao desenvolvimento pleno do ser humano, o material do PNAIC, trouxe as diretrizes¹¹ delimitadas em direitos de aprendizagens gerais, para o ciclo de alfabetização. Esses direitos foram distribuídos em eixos dentro do ensino da Língua Portuguesa: Leitura, Produção de textos Escritos, Oralidade, Análise Linguística.

¹¹ A Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 05 de março de 2019.

O eixo Análise Linguística, de acordo com Caderno Currículo na Alfabetização: Concepções e princípios: Ano 1, Unidade 1 (2012, p.31), foi dividido em duas partes

[...]com o objetivo de destacar as especificidades do ensino do Sistema de Escrita Alfabética, necessário para que as crianças tenham autonomia na leitura e produção de textos, separando tais direitos de outros aspectos da análise linguística, também fundamentais para a ampliação das capacidades para lidar com as situações de produção e compreensão de textos orais e escritos. (BRASIL, 2012, p.31)

O destaque ao Sistema de Escrita Alfabética (SEA), portanto, deve-se a importância de compreendê-lo, não como um conjunto de letras, ou um código que transpõe as unidades sonoras da fala. Mas como um sistema notacional tal como assinala Morais (2014, p. 51), ao traduzir um conjunto de propriedades do SEA. Propriedades que segundo o autor, precisam ser internalizadas, reconstruídas e compreendidas pelos aprendizes da língua escrita. As propriedades do SEA organizadas por Morais (2012) são:

Quadro 3 - Propriedades do SEA

1. Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos;
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p);
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.
9. Além de letras, na escrita de palavras usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominantemente no português é a sílaba CV (consoante-vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.

Fonte: MORAIS (2012, p. 51)

As propriedades do SEA, trazidas por Morais (2012) é um conjunto de regras que precisam se internalizadas e compreendidas pelos alfabetizandos. Os adultos alfabetizados, de acordo com Morais (2012), dominam essas propriedades de forma automática. A criança,

entretanto, necessita de um processo sistematizado, desafiador e estimulante para que construa seus conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética. Morais (2012, p. 76) assinala que o caminho que lhe parece mais adequado é a criação de metodologias que auxiliem a criança a reconstruir as propriedades do SEA, ao mesmo tempo em que vivencia práticas letradas.

Outros documentos oficiais e publicações do Ministério da Educação, que antecederam as formações do Pró-Letramento e do PNAIC, mas que continuam atuais pelo tema que encerram, propiciam pensar o trabalho pedagógico, compreendendo a singularidade da criança pequena, suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas, como as orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade no primeiro ano do ensino fundamental. Essas orientações trazidas pelo documento: “Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade”, desenvolvido pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE), tinha como objetivo fortalecer o debate e a implementação do ensino fundamental de nove anos nas escolas públicas do país. Conforme consta na apresentação do documento, o que se buscava com os textos e orientações disponibilizadas no documento era:

[...] fortalecer um processo de debate com professores e gestores sobre a infância na educação básica, cujos focos são o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de seis anos de idade ingressantes no ensino fundamental de nove anos, sem perder de vista a abrangência da infância de seis a dez anos de idade nessa etapa de ensino. (BRASIL, 2006, p.4)

O ingresso da criança mais cedo no ensino fundamental exigia e exige um olhar mais cuidadoso sobre a infância, o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, respeitando suas características psicológicas, etárias, sociais e cognitivas. Dessa maneira, considerando a atualidade dos assuntos abordados no documento, como a alfabetização e o letramento, que somam aos trazidos pelo Pró-Letramento e PNAIC ao tratar do mesmo tema, foram incorporados a este trabalho com vistas a enriquecê-lo. É importante destacar também, que o Caderno do PNAIC, Ano 03, Unidade 06 (2012, p.11), faz referência às Orientações contidas nos documentos que tratam do Ensino Fundamental de 9 anos, ao abordar a organização do trabalho pedagógico por projetos didáticos.

Os materiais analisados propiciam a compreensão do processo de alfabetização e respeitar a criança como sujeito de aprendizagem. Esses temas, alfabetização e letramento,

serão melhor analisados no próximo tópico a partir do que dizem os documentos citados anteriormente e de como deve ser organizado o trabalho pedagógico docente, tomando como base os documentos oficiais de formação.

2.5 O que dizem os documentos oficiais sobre a alfabetização e o letramento

O que se observa na proposta de alfabetização, encontrada nos documentos analisados, é a busca do diálogo com as diversas dimensões que constituem o ser humano. Desde a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos o que se pretende é assegurar maiores oportunidades de aprendizagem às crianças, conforme diz o documento “Ensino Fundamental de Nove anos: Orientações para inclusão da criança de seus anos de idade”. Sendo assim, o próprio documento ressalta que:

[...] a aprendizagem não depende apenas o aumento do tempo de permanência na escola, mas também do emprego mais eficaz desse tempo: a associação de ambos pode contribuir significativamente para que os estudantes aprendam mais e de maneira mais prazerosa.
(BRASIL, 2006, p. 7).

O documento traz nove capítulos, com foco no desenvolvimento e aprendizagem da criança de seis anos de idade, dentre os quais se destacam trabalhos relacionados com a organização do trabalho pedagógico tendo como eixos orientadores o processo de alfabetização e letramento.

Goulart (2006), destaca a escola como espaço social pedagogicamente organizado. Segundo revela, a organização do trabalho pedagógico é uma das dimensões mais importantes para o desenvolvimento do projeto político pedagógico da instituição como um todo. Essa organização é integradora das ações da escola, envolvendo todos os sujeitos inseridos na instituição e comprometidos com o processo.

O ensinar é parte intrínseca do projeto político pedagógico da escola, que organizado coletivamente pelos professores, envolve constante movimento de estudo, planejamento, revisão e avaliação. Esse movimento do conjunto das professoras e dos demais participantes da vida escolar, de acordo com Goulart (2006, p. 89) é que “[...] indica a disposição de, continuamente, rever posições, metodologias, modos de enfrentar surpresas e dificuldades”. O investimento na aprendizagem das crianças, portanto, é fruto de reflexões coletivas e individuais que se encontram expressas nos planejamentos de ensino e nos planos de aula.

Dessa maneira, compreende-se que o processo de alfabetização exige um pensar coletivo da instituição na conquista dos objetivos de ensinar as crianças. Não existe um caminhar solitário, mas um caminhar solidário na conquista dos objetivos de alfabetizar e letrar. Segundo Soares (2017) é um processo que integra e articula as múltiplas facetas da aprendizagem, e corrobora para a superação dos descaminhos, que reitera o fracasso em propiciar as crianças acesso efetivo ao mundo da escrita.

Depreende-se, pela leitura do documento e pelos autores que dialogam com a temática, que a organização do trabalho pedagógico, portanto, além de coletivo, precisa ser pensado consoante aos saberes das crianças, valorizando sua cultura, como ponto de partida para construir conhecimentos e se trabalhar conteúdos que lhes são importantes.

Sendo assim, Goulart (2006, p. 90) destaca que “[...] seus modos de falar são legítimos e fazem parte de seu repertório cultural, de vida – são modos de ler a realidade. É a partir desses modos de falar/ modos de ser que o trabalho pedagógico deve ser organizado, de forma que tenha sentido para os estudantes”. A linguagem humana é diversa, apresentando marcas regionais, geográficas, sociais, de idade e de gênero. Assim, o trabalho pedagógico apresentado por Goulart (2006) com relação ao letramento e a alfabetização tem como pressuposto a sensibilidade em perceber essas marcas, para construir um trabalho contextualizado, sem discriminação e imposição cultural, mas para que a criança construa conhecimentos em torno da escrita e da oralidade, percebendo que há, apesar da diversidade, apenas um modo de escrever, “[...] do ponto de vista ortográfico”. (GOULART, 2006, p. 91)

Destaca-se, aqui, a importância da reflexão sobre a língua falada e escrita, pois a linguagem é recriada como forma de participar da comunidade onde a criança está inserida, nos grupos do qual faz parte. O material do Pró-Letramento, Alfabetização e Linguagem (2008, p. 9) reforça o que foi apresentado por Goulart (2006) ao apontar que:

Uma proposta de ensino de língua deve valorizar o uso da língua em diferentes situações ou contextos sociais, com sua diversidade de funções e sua variedade de estilos e modos de falar. Para estar de acordo com essa concepção, é importante que o trabalho em sala de aula se organize em torno do uso e que privilegie a reflexão dos alunos sobre as diferentes possibilidades de emprego da língua. (BRASIL, 2008, p. 9)

Nessa perspectiva, o ensino deixa de ser meramente transmissivo, com regras prontas, para uma proposta pautada na compreensão de leitura e escrita em situações de uso público, de acordo com o material. A língua se estrutura no uso, e para o uso, de maneira escrita ou

falada, o que exige que seu usuário se aproprie de conhecimentos específicos quanto a sua organização, as inter-relações que se estabelecem entre fonemas e grafemas e das práticas sociais da leitura e da escrita.

O ensino deve ser organizado de tal maneira que a leitura e a escrita sejam necessárias à criança e não como um ensino mecânico marcado por repetições sem relevância para sua vida. A escrita deve fazer sentido e estar relacionado com as práticas sociais onde se insere. Vygotsky enfatiza que:

[...] a escrita deve ter significado para as crianças, que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas, e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem. (VIGOTSKY, 2010, p.144)

A tarefa de alfabetizar é desafiadora. Exige dos professores habilidades inerentes ao processo de alfabetização e letramento, trazendo para o contexto da sala de aula atividades que despertem nos alunos o interesse pela leitura e escrita. Vygotsky (2010) destaca que o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita das letras, como algo meramente mecânico. Trata-se de um simbolismo de segunda ordem. Nessa perspectiva, a escrita torna-se elemento vital, assim como a fala, que decorre das necessidades comunicativas. A linguagem oral é inerente à condição humana, é resultado de um processo cultural, e assim, o processo de aquisição da escrita necessita ser orientado, pois, tramitam ações pensadas e sistematizadas.

Uma visão que parece culminar nos direitos de aprendizagem apresentado pelo PNAIC, (2012, p. 36), posto que, a linguagem recebe especial atenção, pois é fundamental à constituição do sujeito nas interações sociais. E, nessa perspectiva, para potencializar a criança junto as interações sociais cotidianas, escritas ou faladas, tendo em vista sua essência sociocultural,

[...] é necessário proporcionar-lhes vivências e experiências de oralidade, leitura e escrita que envolvam seu mundo físico, social, cultural, a partir das quais possam compreender e produzir textos orais e escritos variados e de qualidade, de diferentes gêneros textuais, com diversas finalidades, com vistas à sua participação autônoma em variadas esferas de interação social. (BRASIL, 2012, p. 36)

Assim, a proposta pedagógica que melhor atende ao que é proposto pelo documento é aquela que articula e integra processos de alfabetização, ao mesmo tempo em que prepara e capacita as crianças para o exercício da cidadania e da integração social, contextualizando as experiências formativas de uso da linguagem, ou seja, envolva práticas de letramento. Alfabetizar na perspectiva apresentada é assegurar a criança o domínio da escrita alfabética como requisito para a escrita, a oralidade, a leitura autônoma de textos envolvendo os diferentes gêneros que circulam nas esferas sociais.

Esse processo de ensino da língua que envolve a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), ao mesmo tempo insere a criança na cultura escrita de maneira contextualizada é apresentado por Goulart como um trabalho direcionado para microanálise e macroanálise:

Diante do exposto, o trabalho do(a) professor(a) é o de proporcionar atividades e questionamentos que considerem as microanálises, isto é, análises que tenham como ponto de partida os elementos menores do texto (letra, fonema, sílaba), e também as macroanálises, ou seja, aquelas que têm como ponto de partida as características mais globais do texto, tais como: o modo como o texto se organiza no papel; o tipo e a temática do texto a partir do título; os portadores de texto e o tipo de texto a eles relacionados; e, quando houver, as ilustrações, as imagens. O mais importante é não perder de vista o sentido dos textos. (GOULART, 2006, p. 94)

É fundamental que as crianças tenham acesso a diferentes gêneros textuais, que dialoguem com eles, conforme apresenta Goulart (2006), explorando-os, percebendo suas características, sua organização, os suportes onde estão inseridos, além das percepções quanto a decodificação e codificação (grafemas e fonemas). Afinal, a aprendizagem da consciência fonológica e do Sistema de Escrita Alfabética lançam olhares sobre os elementos menores do texto. Entretanto, essa aprendizagem, de acordo com Moraes, (2012, p. 76), precisa ser pensada a partir da “[...] criação de metodologias que auxiliem o aprendiz a reconstruir aquelas propriedades do SEA (Quadro 03), ao mesmo tempo em que ele vive práticas letradas”.

Nessa direção, os processos descritos pelos documentos oficiais envolvem a alfabetização e o letramento, que numa ação pedagógica constituem processos diferentes, porém complementares e indispensáveis. Não se trata, portanto, de escolher entre um ou outro processo, mas integrar ambos na ação pedagógica, ou seja, alfabetizar letrando. De acordo com as orientações contidas no Fascículo 1 do Pró-Letramento, o trabalho voltado para o letramento caminha junto com o trabalho para a alfabetização, pois os conhecimentos

adquiridos numa área contribuem para o desenvolvimento na outra área. (BRASIL, 2008, p.18). Fato já trazido por Soares (1998), ao destacar que a alfabetização e o letramento são diferentes, porém, indissociáveis.

Complementando com que Soares (2018, p. 349) traz a partir de seus estudos, “[...] não se pode reduzir a aprendizagem da língua escrita a apenas a faceta linguística, considerando-a como condição e pré-requisito para a interação com textos *reais* e para a produção de textos *reais*”(grifos da autora); a autora complementa que o ensino dos elementos menores do texto como “grafema-fonema - a faceta linguística da aprendizagem da escrita”, mas que tal, como nas “[...]palavras de Ehri et al. (2001) precisa ser combinado com outros componentes essenciais”

Para ilustrar a combinação da faceta linguística com outros elementos essenciais Soares (2018) reporta a Scarborough (2003: 97), que segundo a autora “[...] representa essa “combinação” com uma tessitura em vários e diferentes fios vão sendo entrelaçados, durante a formação do leitor – e, pode-se acrescentar, também a formação do produtor de texto”.

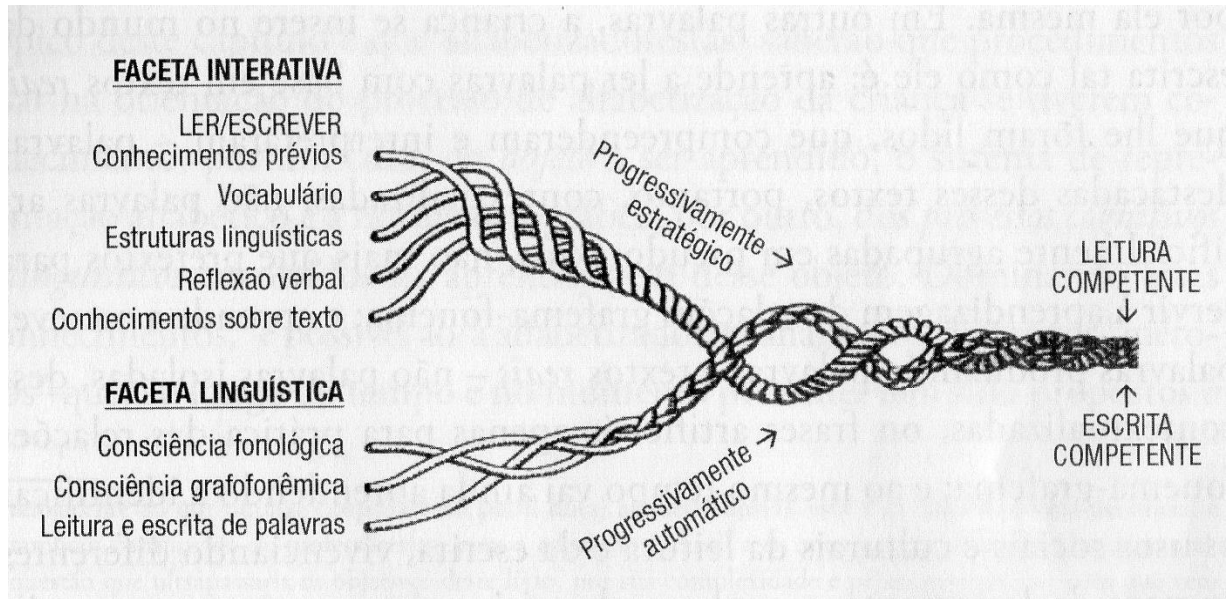
Segundo Scarborough,

É costume considerar separadamente os fios envolvidos no reconhecimento de palavras daqueles envolvidos na compreensão do significado da cadeia de palavras que foram identificadas, embora esses dois processos operem (e se desenvolvam) interativamente e não independentemente. (SCARBOROUGH, 2003, p. 97, *apud* SOARES, 2018, P. 349)

Assim compreende-se pela apresentação do autor o desenvolvimento paralelo da faceta linguística (reconhecimento de palavras), à faceta interativa, denominada como compreensão. Soares (2018, p. 350), aponta que essa tessitura apresentada pelo autor precisa ser permeada pela faceta sociocultural: “[...] atividades das facetas interativa e linguística desenvolvidas em contextos em que a língua escrita esteja inserida em situações reais de seu uso social, marcadas pelo contexto cultural em que ocorrem.

A imagem a seguir representa a tessitura apontada por Scarborough, e que Soares (2018, p.349) utiliza para explicar as ideias do autor e acrescentar que a integração de facetas permite a criança aprender a faceta linguística - codificar e decodificar – ao mesmo tempo em que vai aprendendo a compreender textos e a produzir textos.

Figura 1 – Tessitura linguística de Scarborough



Fonte: Soares (2018, p. 349 – adaptado de Scarborough 2003:93)

A imagem evidencia a simultaneidade entre os processos de leitura e escrita, embora as facetas sejam independentes, pois cada uma demanda processos cognitivos e linguísticos próprios, segundo Soares (2018).

Nessa perspectiva, apresentada pelos autores, os materiais do “Pró-letramento: Alfabetização e linguagem”, “PNAIC” e as “Orientações para o ensino fundamental de nove anos”, são unânimes em trazer a alfabetização e o letramento como processos interligados, de interação entre o sujeito e o objeto de estudo, no caso a língua. A compreensão, a valorização da cultura escrita na sociedade, (faceta sociocultural) seus modos de produção e circulação constituem fatores e condições essenciais, trazidas pelos documentos, para a inserção dos estudantes no mundo letrado. A inter-relação entre as múltiplas facetas, a faceta linguística-“necessário, mas não suficiente” – de acordo com Soares (2018) - a faceta sociocultural e a interativa, constituem o alfabetizar letrando defendido por Soares (1998; 2017 e 2018).

Para Soares (2018)

[...] a criança se insere no mundo da escrita tal como ele é: aprende a ler palavras com base em textos *reais* que lhe foram lidos, que compreenderam e interpretaram – palavras destacadas desses textos, portanto, contextualizadas, não palavras artificialmente agrupadas em pseudotextos, não mais que pretextos para servir à aprendizagem de relações grafofonema; e aprende a escrever palavras produzindo palavras em textos *reais* – não palavras isoladas, descontextualizadas, ou frases artificiais apenas para prática das relações fonema-grafema; e ao mesmo tempo vai ainda aprendendo a identificar os usos sociais e culturais da leitura e da escrita, vivenciando diferentes eventos de letramento e conhecendo vários tipos e

gêneros textuais, vários suportes de escrita: **alfabetizar letrando**. (SOARES, 2018, p. 350 – grifos da autora)

Nesse sentido, as matrizes curriculares dispostas nos documentos oficiais coadunam com o que apresenta os autores. Eles trazem os eixos de leitura, escrita, produção, oralidade e de análise linguística, que conduzem ao processo de alfabetizar letrando, num trabalho que se inicia no primeiro ano, porém é aprofundado, retomado e consolidado nos anos seguintes. Entende-se, portanto, que o trabalho com a escrita, a alfabetização e o letramento perpassa todas as atividades que se desenvolvem na escola, num constante planejar, sequencial, com objetivos claros, obedecendo a uma dinâmica, uma organização pedagógica, que é denominada nos cadernos do PNAIC, como rotina, sequência didática e projetos didáticos.

De acordo com o caderno do PNAIC, Ano 2, Unidade 2, “A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento”, a organização do planejamento e da rotina favorecem o desenvolvimento de um trabalho pedagógico articulado e, sequencial, atrelado aos diferentes eixos de ensino da língua portuguesa.

Anterior ao PNAIC, Nery (2006) já trazia modalidades organizativas do trabalho pedagógico, entre as quais destaca o planejamento como um pensar coletivo da instituição, pais e comunidade, desde a organização das crianças em séries e turma. A definição do tempo, espaço e os materiais também são considerados imprescindíveis no desenvolvimento das diferentes atividades e modos de organização da sala de aula, hora de atividades de recreação, atividades permanentes, sequências didáticas, projetos, hora da refeição entre outras atividades. Considerações que pela relevância na organização do trabalho pedagógico são retomadas no caderno do PNAIC, Ano 3, Unidade 06 (2012). E nos termos de Nery, (2006),

Em se tratando de planejamento [...] uma questão fundamental a ser enfrentada no trabalho cotidiano é o tempo, que é escasso, por isto, há necessidade de qualificá-lo didaticamente. [...] Outro aspecto é o fato das pessoas aprenderem de formas diferentes, porque tem tempos também diferentes de aprendizagem. Variar, então, a forma de organizar o trabalho e seu tempo didático pode criar oportunidades diferenciadas para cada estudante, o que pode representar um ganho significativo na direção da formação de todos, sem excluir nenhum estudante. (NERY, 2006, p. 111-112)

Dessa forma, clarifica-se a importância do planejamento para o trabalho pedagógico, numa dinâmica, que auxilia na organização do tempo pedagógico. A autora (2006) destaca quatro modalidades sugestivas para a organização do tempo pedagógico que segundo Nery (2006), parecem contribuir bastante para o tempo pedagógico, a “atividade permanente, as sequências didáticas, os projetos e atividades de sistematização”

As mesmas atividades são descritas pelo PNAIC, que aborda um planejamento sistematizado, como forma de integrar conhecimentos, de flexibilizar e articular saberes que possibilitem as crianças assimilar conceitos e desenvolver habilidades diversificadas, de modo que sejam alfabetizadas e letradas.

Assim, pelo que traz os documentos oficiais, compreende-se a importância do trabalho docente com planejamento, com objetivos claros a partir dos saberes dos discentes, articulado com os diferentes eixos de aprendizagens para cada etapa ou série de ensino, traduzidos em capacidades, conhecimentos e atitudes.

O trabalho organizado pedagogicamente, que engloba práticas diversificadas de ensino, nas quais estão inseridas a leitura, a escrita, a oralidade e a análise linguística, favorece a aprendizagem, a construção de novos saberes e a reflexão dos estudantes sobre a língua, seus usos e as práticas sociais onde estão inseridas. É um fazer pedagógico consciente dos caminhos percorridos pela criança para aprender, e conforme aponta Soares (2018), com conhecimento:

[...] dos processos cognitivos e linguísticos de desenvolvimento e aprendizagem da língua escrita- para orientar os seus próprios passos e os passos das crianças – é o que se denominou **alfabetizar com método**: alfabetizar conhecendo e orientando com segurança o processo de alfabetização, o que se diferencia fundamentalmente de alfabetizar trilhando caminhos predeterminados por convencionais **métodos de alfabetização**. (SOARES, 2018, p.352, grifos da autora)

É, em suma, um fazer pedagógico sistematizado, pensado por meio de planejamento de projetos ou sequências didáticas, conforme destacam os documentos analisados anteriormente, que colaborem para que a criança pense sobre a língua escrita e falada, compreenda a adequação da linguagem ao gênero e se aproprie do SEA.

A partir da reflexão sobre as orientações trazidas pelos documentos oficiais de formação docente, dispostos neste capítulo, em junção aos estudos teóricos de autores que possibilitam refletir sobre a prática docente no sentido de *práxis* transformadora, ou seja, envolvida num trabalho efetivo e comprometido com os direitos de aprendizagens dos alunos,

passamos ao próximo capítulo, no qual descrevemos a pesquisa e estabelecemos um diálogo entre os documentos oficiais e os autores estudados com os dados obtidos na entrevista com os professores alfabetizadores sobre a prática docente.

3. A PESQUISA

3.1 Metodologia proposta

Para a realização desta pesquisa adotamos procedimentos de pesquisa descritiva e exploratória, com abordagem qualitativa, que se configura como uma análise subjetiva dentro de uma realidade social, diversa e plural. Os objetivos descritivos e exploratórios da abordagem qualitativa corroboram para compreender a realidade analisada. A primeira por meio da entrevista realizar a coleta de dados para análise e descrição de uma determinada realidade e a segunda, realizar levantamento bibliográfico com revisão de literatura para melhor compreender e dialogar com o problema de pesquisa. Conforme salienta Triviños (1987, p. 109, *apud*, SILVA, s/d, p. 21), “os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema”.

Assim, a preocupação desta pesquisa é a compreensão de uma determinada realidade a partir da coleta e análise de dados numa abordagem qualitativa. De acordo com Chizzotti, (2006, p.1):

o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível.

Complementando o que postula Chizzotti (2006), Flick (2009, p. 20) aponta que “a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida. [...]”, entendendo que “[...] essa pluralização exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões” (FLICK, 2009, p. 20), abrigada dentro de uma realidade social diversa, com estilos e formas de vida peculiares.

Assim, compreende-se que a abordagem de pesquisa qualitativa descritiva é a que melhor se enquadra para responder às questões instauradas no contexto educacional, problemas específicos do dia a dia escolar. Como destaca Lüdke e André (2015, p. 10) “[...]”

problemas que pela sua natureza específica, requerem técnicas e estudo também especialmente adequadas”. Assim, este modelo de pesquisa foi utilizado não apenas para compreender, mas também clarificar questões relacionadas ao processo de leitura e escrita no campo da alfabetização.

Uma das principais características da pesquisa qualitativa é a descrição e esta contribui para a coleta de dados, análise do objeto de estudo, registro de informações e correlação dos fatos que ocorrem em diferentes aspectos da sociedade. Bogdan e Biklen (1994) apresentam que:

A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados de uma pesquisa qualitativa podem incluir transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais. Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48)

Dessa maneira, em conformidade ao que apontam os autores e visando responder às indagações propostas pela problemática, situada na área da educação, especificamente na área de formação, trabalho docente e alfabetização, adota-se a entrevista como instrumento de pesquisa, numa abordagem metodológica qualitativa descritiva, entendendo que a entrevista “[...] desempenha importante papel não apenas nas atividades científicas como em muitas outras atividades humanas” (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 38). Atende-se, assim, a uma perspectiva interacionista, entrevistador e entrevistado, visando à captação da informação desejada.

Segundo as autoras “[...] a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 39). Desta maneira, considerando as características da entrevista, sobretudo a interação e flexibilidade que possibilita, foi adotada de maneira semiestruturada, desenrolando a partir de um esquema básico, que permita adaptações convenientes no momento da entrevista.

De acordo com Lüdke e André (2015, p. 41), há uma série de exigências requeridas pela entrevista que precisam ser observadas pelo entrevistador, tais como: o respeito antes de

tudo, pelo entrevistado. Respeito que envolve desde um local e horários marcados, devidamente cumpridos, ao sigilo das informações e o anonimato do entrevistado, se necessário for. A entrevista de qualidade requer, também, o respeito a cultura e aos valores do entrevistado, adequando os questionamentos ao seu nível de instrução. Ao lado de tudo isso, cabe ao entrevistador ser bom ouvinte e estimular o diálogo sem interferir no resultado das respostas que provocaria distorções as informações. Segundo as autoras, “esta estimulação não deve, entretanto, forçar o rumo das respostas para determinada direção. Deve apenas garantir um clima de confiança, para que o informante se sinta à vontade para se expressar livremente” (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 41).

As autoras assinalam que “[...] é inegável que há qualidades específicas que denotam o entrevistador competente, tais como uma boa capacidade de comunicação verbal, aliada a uma boa dose de paciência para ouvir atentamente” (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 42). Entretanto, essas e outras qualificações não são natas no entrevistador, podem ser desenvolvidas, principalmente se tomadas como referência outro entrevistador mais experiente. Em suma, é apontado que não há receitas infalíveis, “[...] mas sim cuidados a serem observados e que, aliados a inventiva honesta e atenta do condutor, levarão a uma boa entrevista” (idem, p. 42).

Além das características citadas anteriormente, as autoras, Lüdke e André (2015) apontam que, para a estimulação ocorrer espontaneamente, é fundamental que o entrevistador conheça o entrevistado e que tenha em mãos um roteiro previamente planejado e estudado para que o fluxo das respostas ocorra naturalmente. Tais considerações são prementes e pretendidas na elaboração e execução da entrevista. Assim, atentando para o que propõe os autores, fez-se a estruturação da entrevista para coleta de dados.

Para a obtenção dos dados, foram convidados para participarem da pesquisa os professores alfabetizadores, que lecionavam junto à educação municipal, cujas experiências formativas, histórias de alfabetização e de tempo são distintos. Os convites foram verbais e, em seguida, oficializados através de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE¹² -Anexo A) contendo os dados da pesquisa, seus benefícios e riscos.

Em tempo, destaca-se que o município possui uma escola urbana de ensino fundamental anos iniciais e outra rural. A matrícula, na escola urbana, é de aproximadamente 450 alunos distribuídos em dois turnos, matutino e vespertino. O número de professores

¹² Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com o número de Parecer de Aprovação: 2.227.921.

alfabetizadores, que trabalham do primeiro ao terceiro ano, no município, oscila de acordo com a matrícula nessa etapa de escolarização. Na rede municipal de educação da cidade de Heliadora, no ano de 2017, ano em que ocorreu a entrevista, trabalhavam doze docentes alfabetizadores; dos doze professores, sete aceitaram participar da entrevista. Os demais, por motivos pessoais e de trabalho, não puderam ou não quiseram participar.

Os sete professores, no ano em que ocorreu a entrevista, trabalhavam na mesma escola urbana. A esses foi entregue o TCLE, onde constava os critérios de respeito à identidade do sujeito, ao seu anonimato, se necessário, e a confidencialidade dos dados coletados, garantindo-lhes que estes serão apenas para fins de pesquisa educacional, conforme assegura o Parecer Consubstanciado do CEP N.2.227.921, de 2017 (Anexo B). Ao entrevistado foi solicitado a permissão para utilizar gravador de voz do celular, para posterior transcrição das narrativas, que havendo necessidade, após transcritas seriam submetidas à sua avaliação, garantindo fidelidade às informações coletadas.

Quanto ao momento da entrevista propriamente, utilizou-se do recurso da gravação de áudio, conforme combinado previamente com os sujeitos da pesquisa. Assim, tornou-se possível atentar para a gama de expressões verbais, gestuais e faciais que ocorreram durante a entrevista e que corroboraram com significados para a validação das informações.

Sendo a entrevista semiestruturada, recorreu-se a um roteiro de perguntas pré-estabelecidas, que não trouxeram riscos à integridade física dos sujeitos envolvidos. Hipoteticamente, poderiam ocorrer riscos de constrangimentos ou emocionais trazidos por alguma pergunta ou lembranças despertadas por elas. Entretanto, nenhuma das situações foi observada no decorrer das entrevistas. Em suma, entrevistas podem seguir diferentes roteiros e alguns cuidados precisam ser tomados, conforme os já descritos nos parágrafos anteriores.

Por conseguinte, após a coleta de dados por meio da entrevista, conforme mencionado anteriormente, fez-se a análise das falas cedidas pelos professores, cujo plano de análises está descrito na próxima seção, atentando para as ações e práticas educativas que se aproximam ou se distanciam das orientações dos documentos oficiais de formação, cujo resultados, espera-se, trará subsídios para fins de pesquisa na formação e trabalho docente.

Portanto, quanto aos benefícios deste trabalho, estes não são de ordem pessoal, mas espera-se que a pesquisa contribua para melhor compreender o cenário da alfabetização no município, as relações estabelecidas pelos docentes com os documentos oficiais de formação continuada, e assim, levantar hipóteses num cenário maior. Nessa perspectiva as entrevistas

constituem “ponto-chave” para a compreensão da *práxis* pedagógica empreendida pelos professores no contexto da alfabetização.

3.2 Plano de análise dos dados

Os dados coletados pela entrevista, cujos sujeitos são docentes com tempos diferentes de experiência e formação, constituindo-se pessoas com identidades heterogêneas, foram organizados e trabalhados, primeiramente, com a transcrição das narrativas, registros das impressões, gestos e atitudes durante a entrevista. A partir da transcrição, os enunciados foram organizados procurando identificar, descrever e categorizar concepções metodológicas e pressupostos teóricos dos docentes, correlacionando com os documentos oficiais que orientam a prática pedagógica de leitura e escrita no processo de alfabetização.

De acordo com Lüdke e André (2015, p. 53) “a análise de dados está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados”. Isso posto, ocorreu durante todo o processo de investigação, a análise das falas disponibilizadas, em diálogo com os aspectos, conceitos e abordagens teóricas estudados, considerando as relações de pertinência com a base teórica e o que se quer alcançar, para que as informações obtidas não constituam num amontado sem relevância. Pois, conforme afirmam Lüdke e André (2015, p. 57) “[..] é preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente “silenciados””. (grifo das autoras)

Assim, a partir da transcrição e organização dos dados, ocorreu a categorização (informações sobre a categorização será disponibilizado na próxima seção) ao reunirmos informações que tratam do mesmo assunto, que revelam concepções e práticas de alfabetização e letramento, metodologia e pressupostos teóricos relacionados à alfabetização, elencando e analisando informações que revelam quais as posturas pedagógicas das professoras são eleitas para executarem as atividades em sala de aula, ou melhor, estão inseridas na prática educativa.

Na sequência, procuramos analisar a representação de práticas pedagógicas presente na linguagem cedida nas entrevistas, ultrapassando a mera transcrição dos dados, e num esforço de abstração. Assim como sugerem Lüdke e André (2015, p. 58), tentou-se “[...]”

estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações”.

Num último momento, compararam-se as narrativas do professor com as instruções e orientações dos documentos oficiais, verificando em que medida as ações educativas, relacionadas à leitura e escrita no processo de alfabetização, distanciam-se ou aproximam-se destes.

3.3 Entrevistas

A entrevista foi momento fundamental da pesquisa, pois possibilitou entrar em contato com as diversas práticas docentes que se consolidam no contexto da sala de aula, um lugar singular, onde o professor, na sua maestria testa seus saberes, suas teorias, suas aprendizagens e conhecimentos “amalgamados”.

O primeiro passo para que a entrevista ocorresse foi consultar a Secretaria de Educação Municipal, do município de Heliódora, sul de Minas Gerais, da qual a escola faz parte, para que esta concedesse a oportunidade de realizar a pesquisa junto aos professores alfabetizadores. Na sequência, os professores foram contatados e a eles entregue um Termo de Consentimento para a realização da entrevista.

O próximo passo foi a marcação da entrevista com cada participante. Assim, no segundo semestre de 2017, foram agendadas as entrevistas e realizadas, ora na casa do participante, ora na casa do entrevistador. O local ficou a critério do entrevistado, ou seja, onde mais se sentisse confortável. Conforme citado no capítulo que trata da metodologia, no final de 2017, doze professores atuavam do primeiro ao terceiro ano, na escola onde ocorreu a pesquisa. Destes, apenas sete professores aceitaram o convite para participar da entrevista. Os demais se desculparam ora pela falta de tempo ou compromissos pessoais.

Dentre os sete professores entrevistados, seis haviam participado de todas as formações ocorridas no município, como o Pró-Letramento e o PNAIC. Apenas um professor não havia participado do PNAIC, mas conhecia algumas de suas práticas por meio dos comentários dos cursistas, no período de aplicação da formação.

A entrevista ocorreu como uma conversa sobre os fatos importantes e relevantes da carreira do professor, desde a primeira formação aos dias atuais. As perguntas realizadas foram de cunho profissional, envolvendo as experiências formativas, profissionais, práticas de ensino, metodologias, entre outras questões que sobrevieram no decorrer da entrevista, uma

vez que está é semiestruturada. As perguntas norteadoras da entrevista encontram-se no Anexo C dessa dissertação.

A coleta de dados foi realizada por meio da entrevista, composta por oito perguntas norteadoras, que foram respondidas pelos sete professores alfabetizadores. Os professores entrevistados apresentam formação em nível médio, Modalidade Normal, Magistério, e, ensino superior completo, em Normal Superior, Pedagogia ou Licenciatura Plena em alguma disciplina. Além disso, os professores têm curso de especialização na área da Educação.

A duração das entrevistas variou de acordo com a desenvoltura do professor entrevistado, dos fatos relatados, sua história na docência, seus saberes e experiências, além da confiança entre entrevistador e entrevistado. Todas foram gravadas em áudio, no celular, com o consentimento dos entrevistados, para posterior transcrição. Não houve, em nenhum momento, uma ação constrangedora ou que intimidasse, ou ainda inibisse o entrevistado.

Quanto a transcrição das entrevistas, esta foi realizada na íntegra, conforme as observações e pontuações dos entrevistados, inclusive risos, sobre as perguntas que lhes eram feitas.

Para desenvolver a proposta de perceber a postura assumida pelo professor e como isso se deflagra em sua prática, adotamos como procedimento metodológico a abordagem qualitativa de pesquisa, valendo-se da Teoria Fundamentada nos Dados (TFD). Sabemos que a TFD se constitui a partir de três etapas que ocorrem simultaneamente: coleta de dados, codificação/categorização e teorização. Cassiani, Caliri e Pelá (1996, p.78) conceituam tal metodologia:

Seguindo-se aos princípios da metodologia qualitativa, a teoria fundamentada nos dados é uma metodologia de campo que objetiva gerar construtos teóricos que explicam ação no contexto social sob estudo. O investigador procura processos que estão acontecendo na cena social, partindo de uma série de hipóteses, que, unidas umas às outras, podem explicar o fenômeno, combinando abordagens indutivas e dedutivas. (CASSIANI, CALIRI E PELÁ, 1996, p.78)

Os dados coletados pela entrevista serviram como base para a análise qualitativa dos processos que ocorrem na sala de aula, que utilizamos a partir de induções, deduções e associações para a elaboração do produto final. Assim, de posse das entrevistas, dos dados, fizemos uma leitura atenta dos dados, sem proceder nenhuma marcação. Na sequência fizemos uma outra leitura marcando com cores aspectos relevantes e semelhantes, a fim de codificá-los. Durante a análise optamos pela marcação de frases inteiras ou recortes das

falas, apesar de algumas vezes o olhar recair sobre uma ou outra palavra. Os dados destacados foram organizados em quadros, agrupados em consonância com as ideias que representavam, estabelecendo, assim as categorias e subcategorias.

Para apresentar os resultados optamos, quando possível, por gráficos e/ou tabelas a fim de elucidar, mais didaticamente, as concepções que permeiam o trabalho das professoras no tocante à alfabetização e ao letramento. Quando necessário e pertinente citar alguma resposta das professoras, eles não serão identificados. Dessa forma, os professores serão identificados como P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7, conforme mostra o Quadro 4 a seguir.

Ao categorizar os dados obtidos na entrevista, buscamos compreender, quais práticas são privilegiadas pelos professores e qual a representação de prática de leitura e escrita são evidenciadas como contributivas no processo de alfabetização dos estudantes. A partir disso, procuramos descrever quais os procedimentos teóricos e metodológicos são escolhidos e incorporados pelo professor, levando ou não em conta os documentos oficiais de formação continuada para desenvolver suas atividades.

Por fim, estabelecemos uma relação entre a pertinência do resultado da pesquisa com o contexto atual da alfabetização, de maneira que se possa compreender a implicação das posturas descritas para o processo de apreensão da leitura e escrita. Dessa forma, o objetivo foi colaborar para pensar e repensar os processos de formação docente e a contribuição dos documentos oficiais para o desenvolvimento de uma *práxis* comprometida com o processo de leitura e escrita na alfabetização para a contemporaneidade.

Quadro 4- Caracterização das professoras

Professor	Idade	Tempo de Serviço	Tempo na Alfabetização	Série que leciona	Formação
P.1	48 anos	18 anos	9 anos	1º ano	Magistério, Normal superior e especialização em Alfabetização e Letramento
P.2	44 anos	25 anos	6 anos	3º ano	Magistério, Letras e especialização em Psicopedagogia
P.3	40 anos	18 anos	14 anos	3º ano	Magistério, Letras e especialização em Supervisão
P.4	38 anos	15 anos	10 anos	1º ano	Magistério, Normal superior e especialização em Educação Especial
P.5	51 anos	20 anos	8 anos	3º ano	Magistério, Geografia e especialização em Geografia
P.6	38 anos	17 anos	14 anos	2º ano	Magistério, Veredas e especialização em Produção de

					Material Didático para a Diversidade
P.7	47 anos	18 anos	15 anos	2º ano	Magistério, Normal superior e especialização em Material Didático para a Diversidade

Fonte: Dados das entrevistas elaborado pelo autor

Os professores entrevistados são todos do sexo feminino, residentes no município de Heliadora desde o nascimento. A formação inicial das professoras é o magistério, na modalidade normal nível médio, cursado no próprio município, onde atuam como docentes, o que facilitava o acesso e ampliava a oportunidade à conclusão de um curso técnico. Entretanto, era a única oportunidade oferecida pelo município o que limitava as escolhas, uma vez que estudar fora, era dispendioso e não havia meios e nem financiamento para, contrário como ocorre hoje.

Essas professoras ingressaram na carreira do magistério por meio de concurso público municipal e possuem uma margem de experiência que varia de 6 (seis) anos a 15 (quinze) anos de atuação na profissão. As graduações estão entre Normal Superior, Letras, Geografia e Veredas, cursadas em outros municípios e universidades distintas. As especializações, de igual modo, se diversificam. Outro ponto que difere, além da formação, é o tempo específico com a alfabetização.

As formações acadêmicas vieram em tempos diferentes para cada uma, no decorrer da carreira docente, quando já atuavam como professoras, e foram cursados em municípios vizinhos como Pouso Alegre, Lambari, Campanha ou mais distantes, como Poços de Caldas, Lavras e Varginha.

O fato de o corpo docente entrevistado ser todo do sexo feminino demonstra que as mulheres ocupam o maior número de vagas no processo de alfabetização, em âmbito municipal, o que estatisticamente reflete uma realidade nacional. A marca do gênero feminino nas escolas, principalmente nos anos iniciais, é atribuída por Ataíde (2013), dentre as características femininas de docilidade e abnegação, e movimentos históricos, ao dom da maternidade. Ataíde (2013) em sua dissertação, “Identidade e feminização docente: o olhar das mulheres professoras da rede pública municipal de ensino de São Luiz - MA” tece um histórico da trajetória feminina na docência e na vida pública, da Idade Antiga ao Brasil Republicano, contribuindo para melhor compreender os dados aqui apresentados, que evidenciam maior atuação de docentes do gênero feminino nos anos iniciais do ensino fundamental.

Percebemos, ainda, pelos dados representados no quadro, que as professoras com maior tempo de serviço nem sempre são aquelas que apresentam maior tempo de atuação na alfabetização. As experiências formativas e de atuação divergem, o que as constitui um grupo heterogêneo de professoras alfabetizadoras, com crenças, cultura e saberes específicos, o que provavelmente, interfere na sua prática educativa.

A seguir passamos a análise de dados e discussão dos resultados referente a fala dessas professoras singulares na história, experiência e na formação acadêmica.

3.4 Análise e discussão dos resultados

Neste capítulo apresentamos a análise de dados da dissertação em interlocução com o referencial teórico da pesquisa. Para proceder à análise dos depoimentos cedidos, adotamos a metodologia da TFD, realizando a codificação das falas das professoras. Em seguida, agrupamos as respostas das professoras, comparando e organizando-as em um quadro, conforme as características que apresentam, ou seja, que as assemelham ou diferem para o contexto da pesquisa. Esse processo possibilitou a emergência de três grandes categorias, a partir das quais foram identificadas as subcategorias : 1) percurso de formação, distribuída em duas subcategorias: como experiência formativa e experiência acumulativa; 2) concepção de alfabetização e letramento, que está dividida também em duas subcategorias: com base nos documentos e com base nas vivências; 3) práticas de ensino, distribuídas em duas subcategorias: com proximidades aos documentos e com proximidades às vivências.

O quadro a seguir, identificado como quadro das categorias e subcategorias, apresenta didaticamente, para melhor visualização, as categorias e subcategorias que serão trabalhadas no próximo capítulo, com maior detalhamento e diálogo com autores e documentos oficiais.

Quadro 5 – categorias e subcategorias

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
PERCURSO DE FORMAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Experiência formativa • Experiência acumulativa
CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Com base nos documentos • Com base nas vivências
PRÁTICAS DE ENSINO	<ul style="list-style-type: none"> • Com proximidades aos documentos • Com proximidades às vivências

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

3.4.1 Percurso de formação demarcados nas falas das professoras

O quadro seguinte (Quadro 6) traz as falas das professoras sobre suas experiências acumulativas, pessoas que lhes inspiraram ou experiências formativas que impactaram a sua prática educativa de alguma maneira. As perguntas que conduziram a tais respostas foram sobre o nome, a idade, tempo na educação, especificamente na alfabetização, e a formação acadêmica das docentes. No decorrer da entrevista também foi perguntado às professoras quais os saberes se articulavam no atendimento à demanda de sua prática educativa. Objetivamos observar o percurso, a trajetória do professor e quais os saberes seriam apontados por eles como relevantes para o exercício da prática alfabetizadora.

Quadro 6 – Percurso de formação

Categoria	Subcategoria	Unidade de contexto
Percurso de formação	Experiência acumulativa	<p>P.1 “faz 18 anos que estou na educação”.</p> <p>P.2 “eu estou a 25 anos”</p> <p>P.2 “Aprende com o tempo sim, com certeza, com o tempo, com as pessoas, com outras professoras, [...] a pessoa fala que fez uma determinada atividade e deu certo, a gente tenta, pois nem sempre aquilo que você aprendeu dá certo. ”</p> <p>P.3 “esses saberes vêm da prática que a gente adquire dia a dia, do nosso gosto pela profissão, porque desde que eu comecei sempre comecei com vontade, nunca tive corpo mole em ensinar, [...]”</p> <p>P.4 “então a gente segue um planejamento, e esses saberes vem dos cursos que a gente sempre tem na escola, tem também coisas que eu sempre leio sobre alfabetização e, também, mais da experiência, experiências dos anos trabalhados e também da troca com os colegas. A gente conversa muito, então eu procuro assim, trabalhar o que deu certo, a gente continua; agora aquilo que eu vi que não deu muito certo, às vezes eu tento replanear, e fazer diferente para ver se vai dar certo. Sabe, então, esses saberes é um pouquinho de cada, dos estudos, dos cursos que a gente teve... tento aproveitar”.</p> <p>P.5 “Então, eu penso que eu sou mais do lado prático, da experiência, eu percebo que dá certo, porém, você tem que estar conciliada com a parte acadêmica, e eu fico muito satisfeita quando já no meu trabalho vou ler alguma coisa e percebo exatamente que é aquilo, então, eu penso... poxa acertei, é esse o caminho”.</p> <p>P.6 “ eu pego com o que eu aprendi nos cursos que a gente fez, foram muitos cursos, muito bons, então, eu vou juntando tudo de bom e tento aplicar na sala de aula, além da troca de figurinhas com os colegas; [...] também tem os educadores que a gente lê, Magda Soares, eu gosto muito, da parte do letramento dela, que eu</p>

		<p>considero nas minhas aulas [...]”</p> <p>P.7 “Busco por inovações, sempre, inovando as práticas pedagógicas, diversificar bastante as aulas para atender a demanda, que é bastante diversificada. ”</p> <p>P.7 “Meus saberes agregam de tudo um pouco. Porque a gente não deixa de estudar. A gente está sempre aprimorando os conhecimentos”.</p>
	<p>Experiências formativas</p>	<p>P.1: “Eu sou formada em Magistério, Normal Superior e a Pós-Graduação”.</p> <p>P.2 “Eu sou formada, eu fiz magistério aqui, depois fiz letras, e fiz pós em psicopedagogia institucional”.</p> <p>P.1 “[...] eu peguei experiência com a A. [...] com o pessoal do PNAIC, a gente sempre carrega, eu sempre carrego, [...] eu procuro na internet, às vezes eu leio um pouquinho... quando passou o ensino para nove anos, tem um livro que fala sobre o ensino de nove anos, a mudança”.</p> <p>P.2 “Eu acho assim que o magistério mesmo que eu fiz aqui, ele é minha base, porque na época que fiz a gente aprende muita coisa principalmente na parte da ética, [...]”</p> <p>P.4 “O PNAIC, o PNAIC ensinou bastante coisa para gente na parte de alfabetização, porque no PNAIC não ficou só assim na parte teórica, vinha os livros com os jogos e esses jogos eram muitos, a gente adaptava a turma, e deu muito certo; tanto na alfabetização no caso da escrita e da leitura, e também na matemática tinha muitos jogos... muitos joguinhos de operações..., foi muito bom [...]”</p> <p>P.5 “[...]o magistério foi muito importante para nós”.</p> <p>P.6 “Pelo Veredas me ajudou muito porque com o magistério a gente não tem muita base, não te prepara muito bem para dar aula, o Veredas já me ensinou muita coisa, já pegou mais a parte prática mesmo educacional, me ensinou a realmente dar aula, foi bem válido”.</p> <p>P.6 “PNAIC e do pró-letramento que estão mais recentes ajudam muito porque eles dão realmente um respaldo para gente”.</p>

Fonte: Arquivos da pesquisa

Observamos que, pelas abordagens realizadas pelos professores, as experiências sobre as ações pedagógicas advêm não apenas dos cursos de formação pelos quais passaram, mas encontram-se impregnadas de saberes advindos das conversas com os colegas, das práticas exitosas destes e da experiência adquirida com a própria prática, com a vivência do magistério. Experiências ocorridas ainda na formação inicial também são sinalizadas como

relevantes, como base para o exercício da profissão. As atividades práticas dos cursos de formação continuada são destacadas e lembradas com entusiasmo, sendo consideradas significativas pelo docente, refletindo positivamente no seu planejamento e no seu fazer pedagógico. Entretanto, as experiências profissionais são trazidas com sentimento afetivo, firmeza e segurança. Tal como aponta Tardif (2014) o saber do professor é plural, construído ao longo da trajetória escolar, do seu agir docente, do contato com outros profissionais, sendo, portanto, esses saberes, disciplinares, curriculares e experienciais. O professor P4 deixa bem claro na sua fala que os saberes que se articulam são “amalgamados” e advêm das experiências acumulativas e formativas:

Então a gente segue um planejamento, e esses saberes vem dos cursos que a gente sempre tem na escola, tem também coisas que eu sempre leio sobre alfabetização e, também, mais da experiência, experiências dos anos trabalhados e, também da troca com os colegas. A gente conversa muito, então eu procuro assim, trabalhar o que deu certo, a gente continua; agora aquilo que eu vi que não deu muito certo, às vezes eu tento replanejar, e fazer diferente para ver se vai dar certo. Sabe, então, esses saberes é um pouquinho de cada, dos estudos, dos cursos que a gente teve...tento aproveitar. (P.4, 2017)

A educação como ação transformadora se pauta na ação e reflexão sobre o agir docente. Segundo apresenta, Goulart (2016, p. 716) a reflexão sobre a própria prática é um ato necessário, introspectivo, crítico, que cria diálogos com outras práticas, [...] num movimento em que a palavra converge a outras palavras”. E esse agir docente sobre a própria prática educativa, torna-se *práxis*, que segundo Freire (2017, p.52) “[...] é uma reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Assim, o que se evidencia, no excerto, é uma ação pertinente, necessária, produtiva e transformadora, no ato de repensar a prática e reorientá-la para atender as especificidades educativas, o que, na concepção dos autores Goulart (2016) e Freire (2017) constitui-se em *práxis* pedagógica e ao mesmo tempo educativa. Pois, a *práxis* educativa na concepção Freiriana é a ação e reflexão humana sobre uma realidade para modificá-la, transformá-la e humanizá-la.

Outro professor, P.6, destaca as formações, os estudos teóricos, as leituras realizadas e os estudos de Magda Soares, como referência para embasar sua prática e a concepção de letramento que considera em suas aulas:

[...]eu pego com o que eu aprendi nos cursos que a gente fez, foram muitos cursos, muito bons, então, eu vou juntando tudo de bom e tento aplicar na

sala de aula, além da troca de figurinhas com os colegas; [...] também tem os educadores que a gente lê, Magda Soares, eu gosto muito, da parte do letramento dela, que eu considero nas minhas aulas [...]. (P.6, 2017).

O diálogo com diferentes saberes na construção do trabalho docente, viabiliza ações pensadas, planejadas, sistematizadas para atender as reais necessidades do desenvolvimento humano. Assim, quando o professor diz que “[...]vou juntando tudo de bom e tento aplicar na sala de aula, [...]” evidencia-se que ao planejar suas aulas, seleciona os conhecimentos “bons”, ou seja, os conhecimentos que considera válidos de acordo com sua concepção de ensino e aprendizagem. Logo, os conhecimentos teóricos e práticos se juntam constituindo o aporte para o agir docente. E essa ação ocorre por meio da reflexão e ação, ou melhor, da *práxis* pedagógica, que possibilita antes pensar na realidade, nas mudanças e transformações dessa realidade. A dialogicidade entre os conhecimentos “válidos” e a realidade constitui a *práxis*, conforme apresenta o material disponibilizado pelo MEC, para a Escola de Gestores (BRASIL, s/d, p. 2), “[...] *práxis*, compreendida como prática social transformadora, não se reduz ao mero praticismo, tampouco a pura teorização. [...] A compreensão da realidade, sustentada na reflexão teórica, é condição para a prática transformadora, ou seja, a *práxis*”.

Assim, as experiências adquiridas no dia a dia das salas de alfabetização, os desafios, a busca constante dos docentes para superá-los, bem como as formações ofertadas e as trocas de saberes entre os pares se somam e fazem do professor um ser único, singular. Dessa maneira, ele constitui sua identidade, seu modo de ser e agir, num processo contínuo e dinâmico de aprendizagem. Para Goodson (2013) o quanto investimos no nosso eu, na pessoa que somos, assim concebemos a nossa prática. Por conseguinte, como seres marcados pela inconclusibilidade, a pessoa do professor se faz e refaz a partir de um processo constante de ação-reflexão e de formação contínua. Afinal, é no processo de flexibilidade e de dialogicidade entre a teoria e prática que firma sua ação docente como *práxis*. Pois, segundo Freire (2017), o diálogo é uma exigência existencial, caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Para o autor (2017, p. 71) “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.

Na “experiência acumulada”, o tempo de trabalho exercido traz, no discurso dos anos de trabalho, a ideia de que se aprende pelo vivenciado, pelo que se observa, pela pesquisa, pela convivência com outros profissionais, nos cursos de formação que não trazem apenas a teoria, mas a prática. Aprende-se com as pessoas, e isso envolve não apenas o adulto, mas também a criança, tal como revela Freire que não existe docência sem discência, pois ambas

se explicam e “[...] seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2005, p. 23). Assim, o professor se constitui no dia a dia de sua prática educativa.

Nas “experiências formativas” são citadas a primeira formação e os cursos de formação continuada como relevantes para a atuação docente. As entrevistadas P.2 e P.5 destacam o magistério como a base na sua formação docente, enquanto P.6 fala da formação recebida pelo Projeto Veredas, um projeto elaborado pela Secretaria da Educação de Minas Gerais (SEE/MG) para habilitação superior de professores utilizando metodologias de educação a distância. Entretanto, não deixam de salientar a importância dos cursos de formação continuada como o Pró-letramento e o PNAIC. Formações que tiveram uma carga horária significativa em relação aos demais cursos ministrados pelo município e que, de certa maneira, impactaram a prática docente, tal como destaca P.1 “[...] eu peguei experiência [...] com o pessoal do PNAIC, a gente sempre carrega, eu sempre carrego, [...]”. Tal afirmação é complementada por P.4:

O PNAIC, o PNAIC ensinou bastante coisa para gente na parte de alfabetização, porque no PNAIC não ficou só assim na parte teórica, vinha os livros com os jogos e esses jogos eram muitos, a gente adaptava à turma, e deu muito certo; tanto na alfabetização no caso da escrita e da leitura, e também na matemática tinha muitos jogos... muitos joguinhos de operações..., foi muito bom (P.4)

As falas das professoras revelam que consideram importante uma boa formação para a atuação docente e, principalmente, uma formação que agrega valores não apenas teóricos, mas práticos, como se observa na fala de P.4: “PNAIC não ficou [...] na parte teórica, vinha os livros com os jogos e esses jogos eram muitos, a gente adaptava à turma, e deu muito certo;”. Assim, considerando que há vários fatores envolvidos no processo de alfabetização, o PNAIC, destaca como primeiro e fundamental “[...] contar com professores alfabetizadores bem preparados, motivados e comprometidos com o desafio de orientar as crianças nesta etapa da trajetória escolar”. (BRASIL, 2012, p.20).

Nas falas das professoras, observamos que o PNAIC é referenciado a todo momento. Não foi a única formação citada, mas a mais frequente. Entendemos que esse fato esteja relacionado à recente ocorrência do PNAIC no município e à estrutura de formação oferecida. É um programa de formação ainda em vigor em 2018 e que, conforme se observa nas falas

das professoras, impactou a reflexão sobre a própria prática docente, numa perspectiva de ação e reflexão.

Os encontros semanais para a formação (dos quais participei e conforme constam nos cadernos de formação) propiciaram um diálogo não apenas sobre a prática, troca de saberes entre os cursistas, mas sobre os processos de alfabetização, o ensino da língua escrita concomitante com práticas de uso social da língua, o letramento. O planejamento da rotina, a elaboração de sequências didáticas tomando como base os direitos de aprendizagem dos alunos.

Os textos dos cadernos eram a base das reflexões e envolviam temas como a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), a consciência fonológica, bem como reflexões sobre a psicogênese da língua escrita; assuntos estes, relevantes para o êxito do processo de alfabetização, conforme descrito no tópico 2.4, desta dissertação, a estrutura do PNAIC, seus objetivos para a formação docente e a ementa utilizada para os três anos do ciclo de alfabetização.

3.4.2 Concepção de alfabetização e letramento

Para esta categoria, perguntamos às professoras quais conceitos teóricos consideravam ao elaborar suas atividades, seu plano de aula ou de ensino. Foi solicitado que descrevessem sua ação docente, enquanto professora alfabetizadora, as metodologias, os recursos didáticos utilizados, a rotina e a influência das formações na sua prática. Perguntamos, também, quais materiais utilizavam para planejar suas aulas e como as planejavam.

A descrição das professoras ao responderem as questões foram distribuídas em duas categorias, classificadas como “com base nos documentos” e “com base nas vivências”, visando à identificação das concepções de letramento presentes na prática alfabetizadora das professoras.

O quadro a seguir (Quadro 7) apresenta recortes das falas das professoras que evidenciam, mesmo que sutilmente, as concepções de alfabetização e de letramento, impregnadas na sua prática.

Quadro 7 – Concepção de alfabetização e letramento

Categoria	Subcategoria	Unidades de contexto
------------------	---------------------	-----------------------------

<p>Concepção de alfabetização e letramento</p>	<p>Com base nos documentos</p>	<p>P.1 “Eu geralmente gosto de trabalhar [...] com música, com histórias, [...], com textinhos pequenos, [...], eu sempre trabalho assim com eles, parlendas, trava línguas, [...], diversificado [...], e dentro dele, por exemplo, tira a palavra-chave [...] eu trabalho espaçamento, conta as letras, letra inicial, letra final”.</p> <p>P.2 “Eu tenho vários (referenciais) é, várias vezes nesse ano, o material daquele curso que nós fizemos de formação continuada que era da língua portuguesa e matemática”.</p> <p>P. 2“ [...]uma poesia, falo bastante sobre os gêneros textuais, tudo o que eu levo eu pergunto se eles sabem, qual é o gênero que pertence aquele texto[...] acaba trabalhando bastante a linguagem oral”.</p> <p>P. 4. “[...]eu foco bastante a leitura e a escrita”.</p> <p>P.4: Então, o que eu faço, eu procuro levar textos diversificados para eles que eles gostam muito, porque como eles estão em alfabetização não adianta nada eu querer levar aquele textão para eles, então, eu uso muito quadrinhas, sabe, pequenos poemas, mas do interesse infantil, [...]”</p> <p>P.4. “[...] então eu parto do todo para as partes, entendeu? Porque eu levo o texto, hoje... eu vou levar uma quadrinha, [...]”</p> <p>P.4. “[...] mas eu gosto de trabalhar mais as sílabas com eles, eu nesse tempo que estou trabalhando alfabetização, eu achei assim que eu trabalhando com sílabas eles compreendem melhor a estrutura da escrita, [...]”</p> <p>P.5 “[...] preparo as aulas base a matriz curricular que a gente vê lá, tem os eixos e as capacidades que a gente olha, porque a criança precisa aprender realmente, então eu olho muito, a gente segue essa matriz curricular”.</p> <p>P.5 “a gente tenta trabalhar conciliando, junto assim, a alfabetização e o letramento [...]”</p>
		<p>P.3. “Então, eu utilizo todas as metodologias. Quando eu estou trabalhando que eu vejo que está precisando reforçar alguma coisa, a gente já vai atrás de jogos, de materiais diferentes. Se eu vejo que está precisando da interpretação de texto, já corro atrás de textos de vários gêneros textuais. Na matemática a mesma coisa. Primeiro, eu vejo em que fase os alunos estão e procuro correr atrás do que vai suprir as necessidades e de novos desafios, porque ficar na mesmice também acaba deixando o aluno sem incentivo”.</p> <p>P.5. “[...] normalmente a gente pega um texto, a gente parte do global, a gente pega um texto e do texto trabalha a interpretação[...] vai destrinchando o texto [...] do todo para as partes, pega o texto trabalha ele, trabalha as frases, depois as</p>

	Com base nas vivências	<p>palavras, as sílabas, os sons das sílabas, e as dificuldades ortográficas”.</p> <p>P.3 “Palavras simples, joguinhos, passo no quadro palavrinhas para eles estarem lendo, letras, bingo, alguns jogos”.</p> <p>P.5. “[...] eu faço uma ligação do assunto em si, antes eu passo as sílabas, discuto bastante, mostro bastante lá na frente no todo, ai depois eu pego as partes e passo no caderninho, um dever diferenciado”.</p> <p>P.7. Um texto menor. Primeiro lugar, pequeno, bem pequeno. [...] Este texto tem 10 linhas. Vamos enumerar este texto? Sim. É... O que que é título? Então vamos pintar o título de amarelo. Primeiro, para ele saber o que que é título. Já vai memorizar aquilo. Depois eu vou trabalhar soletrando, palavra por palavra do texto com aquela criança. Um exemplo: a bola é amarela. A-, b-o bo, l-a la. A bola. É a, m-a ma, r-e re, l-a la. Amarela. Eu leio o texto inteirinho assim”.</p>
--	------------------------	--

Fonte: Arquivos da pesquisa

Notamos que na abordagem sobre a concepção teórica há uma descrição das atividades que mais predominam ou que priorizam em sua prática. Observamos nas falas que às aprendizagens adquiridas no processo de formação docente se fazem presente, porém entremeadas pela sua experiência acumulada. A maneira de organizar as atividades, a rotina da sala de aula, a escolha dos textos e a maneira de abordá-los deixam transparecer conhecimentos adquiridos na formação. Conforme se observa neste excerto:

Eu geralmente gosto de trabalhar [...] com música, com histórias, [...], com textinhos pequenos, [...], eu sempre trabalho assim com eles, parlendas, trava línguas, [...], diversificado [...], e dentro dele, por exemplo, tira a palavra-chave [...] eu trabalho espaçamento, conta as letras, letra inicial, letra final. (P.1, Entrevista, 2017).

Notamos que as professoras apresentam ou descrevem um trabalho que envolve a concepção do ensino do SEA e de consciência fonológica, porém não utilizam os termos empregados no âmbito da formação do PNAIC. Percebemos nas falas certa proximidade ao eixo da oralidade e análise linguística, que estão presentes tanto na formação do Pró-Letramento, quanto do PNAIC, ao envolver textos como parlendas, trava-línguas e músicas. Esses textos envolvem a ludicidade, na ação de repetir e brincar com as palavras e ainda, o

ensino do SEA. O caderno Ano 2, Unidade 2 do PNAIC (2012), propõe que no eixo de análise linguística:

[...]é preciso considerar atividades voltadas para o que queremos ensinar sobre o Sistema de Escrita Alfabética (como se organiza esse sistema), considerando quais conhecimentos foram construídos pelos estudantes e como eles se apropriam desses conhecimentos. Todo o processo deve ser desenvolvido de forma lúdica, por meio de jogos e atividades que promovam a reflexão sobre o funcionamento das palavras escritas (ordem, estabilidade e repetição das letras, quantidade de partes faladas e escritas, semelhanças sonoras). (BRASIL, 2012, p. 09)

A proposta apresentada pela formação aparece sutilmente na fala da professora, assim como o eixo da oralidade. Entretanto, não aparece nas descrições de P.1 e dos outros professores o eixo referente à produção de textos. De acordo com o caderno Ano 1, Unidade 2, (2012, p. 09) “a escolha do que a criança irá escrever irá depender da situação comunicativa proposta pelo professor”. E a produção de texto deverá ocorrer desde as primeiras semanas de aula. Para tanto, é necessário que o professor compreenda e diferencie que a escrita não é sinônimo de cópia.

O trabalho com textos, realizado pelas professoras, abrange a diversidade textual, conforme se observa na fala de P.2 ao ser perguntada sobre como seria o seu trabalho com o texto, desenvolvido na sala de aula: “[...] uma poesia, falo bastante sobre os gêneros textuais, tudo o que eu levo eu pergunto se eles sabem, qual é o gênero que pertence aquele texto[...]”. Já P.5 revela que “tenta trabalhar conciliando, junto assim, a alfabetização e o letramento [...]”. Pelo excerto, percebe-se que existe um trabalho comprometido em propiciar à criança o contato com diferentes gêneros textuais. No entanto, não fica claro nas abordagens das professoras um trabalho sistematizado de produção de texto e nem os demais eixos citados nos cadernos de formação. São mencionadas pelos professores questões relacionadas ao letramento, ao que se infere que o conceito de letramento destes esteja ligado à diversidade de textos trazidos para os alunos, e não um trabalho conjugado com a escrita, atividade de produção de textos ou de reflexão sobre o uso e a finalidade de determinados gêneros textuais na esfera social.

Os eixos e capacidades de aprendizagens para o ciclo inicial de alfabetização sugeridos no material do Pró-Letramento e os direitos de aprendizagem propostos pelo programa de formação do PNAIC precisam ser definidos com planejamento sistematizado. A aprendizagem do SEA é fundamental. No entanto, para ler e produzir textos com autonomia,

de acordo com o caderno Ano 1, unidade 1, “[...] é necessário que eles consolidem as correspondências grafofônicas, ao mesmo tempo em que vivenciem atividades de leitura e produção de textos”. Soares (2017) sintetiza que é fundamental que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento, desde a etapa inicial da aprendizagem da escrita, com participação em eventos de leitura e escrita, com conseqüente desenvolvimento de habilidades para o uso social da leitura e da escrita.

Infere-se que pelas falas que o processo de alfabetização descrito pelos professores está relacionando, ainda, às experiências adquiridas ao longo da carreira docente e àquelas vivenciadas na educação escolar, na troca de saberes com companheiros de profissão. Percebe-se pela fala dos professores, que cada professor tem uma maneira de ensinar a alfabetização, partindo ora dos métodos sintéticos, ora dos métodos analíticos, ora da mistura destes mesclados com suas experiências. Soares (2018) define esse agir docente como método misto ou método eclético. Independente da orientação existente nos documentos oficiais sobre a alfabetização, o professor constrói à sua maneira o processo de alfabetizar. Nessa perspectiva, Morais (2012, p.37) aponta que “[...]as pesquisas que investigam o que os professores fazem, de fato, no dia a dia com seus alunos mostram que os que ensinam não são tão dóceis ou submissos assim”.

Assim, no que tange à metodologia utilizada pelos professores analisados, não ocorre uma metodologia específica, mas a mescla de práticas analíticas e sintéticas utilizando o texto como suporte para ao trabalho de linguagem oral, de leitura e escrita. Quando perguntado sobre a metodologia utilizada, portanto, não houve uma resposta concisa, respaldada em documentos de formação. Mas como já dito, percebe-se uma mistura de conhecimentos adquiridos ao longo da formação e da vivência das professoras.

Morais (2012) e Soares (2018) dividem os métodos tradicionais em dois grupos: os sintéticos e analíticos. Os sintéticos formam o grupo de três tipos principais de método: os alfabéticos, os silábicos e os fônicos. O segundo grupo, dos métodos analíticos, destaca três tipos principais: a palavração, a sentencição e o método global. Morais (2012, p. 28) aponta que “[...] o grupo de métodos sintéticos, [...] historicamente, tem tido muito mais influência na alfabetização praticada nas escolas brasileiras”. Isso não difere do contexto analisado e trazido nas falas das professoras. Evidencia-se pelas falas das professoras a utilização dos métodos sintéticos e analíticos, ao descrever os procedimentos de como trabalham o texto e a alfabetização. Soares (2018, p.19) complementa sua análise sobre os métodos ao afirmar que “indiferentemente, porém, da orientação adotada, o objetivo, tanto em métodos sintéticos

quanto em métodos analíticos, é, limitadamente, a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico da escrita”.

Complementando as observações sobre os métodos sintético e analíticos, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999, p. 23)) apontam que “[...] inevitavelmente, ambos se apoiam em concepções diferentes do funcionamento psicológico do sujeito e em diferentes teorias da aprendizagem”. E alertam que tampouco o problema se resolve “[...] com proposta de métodos “mistos” que participariam das benevolências de um e de outro”. A ênfase dada às habilidades perceptivas, segundo as autoras, descuida de outros aspectos relevantes e fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita. Para as autoras os aspectos fundamentais são: a) a competência linguística da criança; b) suas capacidades cognoscitivas.

Os métodos analisados, portanto, como “tradicional” aparecem nas falas das professoras alfabetizadoras. Se não os citou explicitamente, é percebido na maneira como planejam ou descrevem a sua prática, ou seja, as atividades que realizam para alfabetizar. Uma das professoras, por exemplo, cita os métodos global e da sentencição. P.1 revela que:

Eu gosto mais assim do global, da sentencição, entendeu, eu já vou mais pra esses dois, gosto mais desses dois, entendeu, gosto mais de pegar o todo, depois ir para as partes, [...] para chegar e não começar no ba, be, bi, bo, bu. [...] eu pego um texto primeiro, [...] depois, que eu vou lá para baixo.

A professora demonstra nessa fala que utiliza o texto para, a partir dele, chegar às unidades menores da palavra, a sílaba. E nesse processo de alfabetização, explora a leitura, a escrita, a oralidade. O excerto a seguir exemplifica um trabalho preocupado com a alfabetização, com a aprendizagem do sistema “alfabético-ortográfico da escrita”, por meio da leitura “escandida” das palavras do texto:

Um texto menor. Primeiro lugar, pequeno, bem pequeno. [...] Este texto tem 10 linhas. Vamos enumerar este texto? Sim. É... O que que é título? Então vamos pintar o título de amarelo. Primeiro, para ele saber o que que é título. Já vai memorizar aquilo. Depois eu vou trabalhar soletrando, palavra por palavra do texto com aquela criança. Um exemplo: a bola é amarela. A-, b-o bo, l-a la. A bola. É a, m-a ma, r-e re, l-a la. Amarela. Eu leio o texto inteirinho assim. (P.7, 2017)

Nessa proposta de trabalho, depreende-se um ensino voltado para a aprendizagem das sílabas, dos sons e formação de palavras a partir da associação das sílabas, para então, chegar a leitura de palavras e posteriormente de textos. Nas duas orientações segundo Soares (2018, p. 19), “[...] é o mesmo, - o de que a criança, para aprender o sistema de escrita, depende de

estímulos externos cuidadosamente selecionados ou artificialmente construídos com o único fim de levá-la a apropriar-se da tecnologia da escrita”.

Ao descrever seu trabalho com a alfabetização, P.2 sinaliza que não utiliza um único método. Às vezes utiliza recursos mais tradicionais, outras vezes utiliza uma abordagem mais interacionista, através da exploração da linguagem oral e da interação entre os alunos. P.2 revela que:

[...] a gente não usa um único método. Pelo menos, eu pensei na minha situação, porque, como eu faço esse trabalho da ortografia, eu vejo que é mais tradicional. Agora, quando eu faço trabalho com a leitura, interpretação, que eu gosto muito da linguagem oral, o aluno explicar o que ele entendeu, já é mais analítico.

Está presente nesse excerto a mescla de métodos, em que um se apoia em outro para dar conta do processo de alfabetização. É percebido que ocorre planejamento das ações para a superação das dificuldades ortográficas dos alunos. Quando uma das professoras destaca que não utilizam um único método para atingir o objetivo de alfabetizar, ou mesmo consolidar o processo de alfabetização e letramento, demonstram certa fragilidade na compreensão de uma perspectiva metodológica de alfabetização, pois o que de fato parece prevalecer na prática é uma proposta com base nos métodos sintéticos e analíticos de alfabetização.

Pensar a alfabetização com uma pluralidade de métodos, remete à faceta linguística associada a interativa e a sociocultural, que compõem o processo de aprendizagem da escrita na perspectiva do letramento, conforme apresenta Soares, (2018), e que a autora ilustra por meio da tessitura de Scarborough (figura 1, p. 59, desta dissertação)

Para Soares (2017; 2018) a articulação de múltiplas facetas possibilita a superação dos problemas referentes ao processo de aprendizagem da língua escrita, pois, ao mesmo tempo que a criança aprende a codificar e a decodificar, vai aprendendo a compreender e a interpretar textos e valores da escrita. A autora destaca que:

Esse alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando, pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, é sem, dúvida, o caminho para a superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização; descaminhos serão tentativas de voltar a privilegiar esta ou aquela faceta, como se fez no passado, como se faz hoje, sempre resultando em fracasso, esse reiterado fracasso da escola brasileira em dar às crianças acesso efetivo e competente ao mundo da escrita. (SOARES, 2017, p. 68)

Nessa perspectiva do desenvolvimento simultâneo das facetas apontados nos estudos de Soares (2017, 2018), tem-se o caminho para a superação do reiterado fracasso que atinge as classes de alfabetização nas escolas do país, segundo a autora. Logo, no que se refere a ação docente voltada à alfabetização e ao letramento, evidenciada nas falas das professoras, nota-se que elas não estão alheias às formações que são promovidas. De alguma maneira esta os impacta, provoca transformações, os fazem (re)pensar sua prática, suas estratégias, os recursos na condução do processo de ensino e aprendizagem. Conquanto, a formação não atinge a todos de igual modo, visto que cada um assimila de maneiras diferentes, ou são mais flexíveis às transformações e adaptações inovadoras. Há aqueles que integram múltiplas facetas no processo de alfabetizar, enquanto outro privilegiam uma ou outra.

Enfim, apesar de Tardif (2014) trazer que o saber herdado da experiência escolar é muito forte, e que a formação universitária não consegue muito resultado quanto à transformação, as falas das professoras evidenciam marcas de um saber não apenas herdado nas experiências escolares, mas conquistado nas formações das quais participou.

São saberes que emergem entrelaçados. As concepções sobre alfabetização e letramento demarcadas nas falas das professoras trazem implícitos os conceitos disseminados pelas orientações dos documentos oficiais, trazidos por teóricos e pesquisadores como Soares, sobre o letramento, e Ferreiro e Teberosky, em *psicogênese da língua escrita*, sobre o processo de alfabetização. Portanto, são saberes conquistados ao longo de sua trajetória escolar, acadêmica e profissional, que são colocados em prática pelo agir docente.

Analisando, portanto, essa realidade apresentada pelas falas das docentes e nas classes de alfabetização, nos veio o que sinaliza Soares (2018, p.333) que, a alfabetização bem-sucedida não depende de um método, mas de procedimentos desenvolvidos de forma integrada e simultânea, adequadamente impetrados, considerando a criança e seus processos cognitivos, constituindo, portanto um “**alfabetizar com método**”. E isso precisa ser melhor compreendido, para que a alfabetização se solidifique no contexto das escolas.

As observações nos mostram que a compreensão do que venha a ser concepção teórica sobre método de alfabetização, concepção teórica de letramento, processo de aquisição da língua escrita pelas crianças e as relações com as atividades que compõem as práticas pedagógicas se confundem, apresentam-se de certa inconsistência teórica e metodológica.

3.4.3 Práticas de ensino

Quanto às práticas de ensino, por meio das quais se podem identificar as metodologias utilizadas pelo professor alfabetizador ou deduzir o tipo de concepção utilizada por ele, iniciou-se com a reflexão sobre o planejamento, se esse planejamento ou se as ações docentes de alfabetização e letramento estão ancoradas em suas próprias experiências, ou em documentos oficiais de formação.

Foi perguntado ainda, se as formações disponibilizadas como o PNAIC, Pró-Letramento e outras, no âmbito municipal, contribuíam para a superação das dificuldades relacionadas à alfabetização e como contribuíam. Por fim, questionamos sobre o que as formações trouxeram de relevante e significativo para a sua prática educativa.

Os questionamentos foram suscitados de acordo com a fala do professor, considerando o que ele trazia de relevante para a pesquisa. Assim, solicitamos também que as professoras descrevessem sua rotina e as atividades práticas que desenvolviam com os alunos.

O quadro a seguir (Quadro 8) apresenta alguns recortes extraídos das falas das professoras, para a categoria “práticas de ensino”, organizados em duas subcategorias, denominadas: “Com proximidades aos documentos” e “Com proximidades às vivências”.

Quadro 8 – Práticas de ensino

Categoria	Subcategoria	Unidades de contexto
	Com proximidades aos documentos	<p>P.1 “sempre gostava de dar joguinhos essas coisas, e com a ajuda do PNAIC que teve aumentou mais ainda, foi mais jogos, então... as aulas se tornam mais agradáveis para os alunos”.</p> <p>P.1 “[...] leitura deleite”.</p> <p>P.2. “[...] eu procuro também planejar aulas interdisciplinares”.</p> <p>p.3. “O que faço uso todos os dias, no caso é a leitura deleite”.</p> <p>P. 4 “[...] no PNAIC ele não ficou só assim na parte teórica, aí vinha os livros com os jogos e esses jogos eram muitos, a gente os adaptava a turma, e deu muito certo, tanto na alfabetização no caso da escrita e da leitura, e também na matemática tinha muitos jogos na parte da matemática também, muitos joguinhos de operações [...]”</p> <p>P.5 “[...] eles dão ideias novas para gente, na questão dos jogos também, eles fortaleceram essa questão que a gente vinha deixando um pouco, alguns acho que nem trabalhavam”.</p> <p>P.6 “[...] procura textos diversificados, não trabalha só especificamente um texto, outros tipos, outros gêneros textuais também”. Tem os jogos que a gente trabalha muito [...] dou jogos</p>

Práticas de ensino		<p>toda quarta-feira [...], português eu faço como se fosse um soletrando, mas só que é de escrita de palavras, a gente faz competição no quadro, cada uma das equipes vão...vai escrever no quadro uma palavra que pedi [...]"</p> <p>P.6. “[...] Eles tem a caixa, mas eles também ensinam como explorar melhor esses jogos, para tentar ajudar as crianças que tem mais dificuldade. Então a gente usa bastante, são muito válidos esses cursos, muito bons”.</p> <p>P.7. “[...] para o português, por exemplo, tem aqueles jogos do PNAIC, [...], que eram confeccionados. É dominó, eu gosto muito de usar dominó com palavras, com sílabas, dominó com palavras e gravuras, sílabas e gravuras... eu gosto muito de usar”.</p>
	Com proximidades às vivências	<p>P.1 “[...] sempre assim... é, conversar muito, buscar dos alunos, nada dar pronto, nada pronto, entendeu?”</p> <p>P.2 “[...] completar com alguma letra, de recortar aquela letra que eles estão tendo mais dificuldade, então, às vezes se apareceu no texto na sala, eu trabalho dentro do texto,[...]”</p> <p>P.2 “[...] olho o livro didático, mas não sigo todo dia, [...], vejo o que dá para utilizar no livro, mas pesquisa bastante na internet”.</p> <p>P.2 “vou intercalando as aulas de leitura, e no mais a rotina, leitura, interpretação, a parte de ortografia [...] eu estou sempre fazendo cartaz [...]"</p> <p>P.2 “ O PNAIC não utilizei, não. Não, fiz nada. [...] O que foi falado para mim lá no início, era sobre a leitura deleite”</p> <p>P.3. “[...] o PNAIC, trouxe muita coisa diferente, mas o mais relevante é você entender o aluno como um ser humano, [...] a afetividade”</p> <p>P.4. “[...] eu não corrijo nada no quadro, sempre no caderno sabe[...]"</p> <p>P.5 “[...] bastante imagens, jogos, eles gostam bastante e estimula, tudo o que desafia estimula”.</p> <p>P.5. “[...] eu penso que eu sou mais do lado prático, da experiência, eu percebo que dá certo, porém, você tem que estar conciliada com a parte acadêmica [...]"</p> <p>P.6. “[...] eu levo o texto primeiro, escolho o texto, entrego para eles (alunos com dificuldades) do mesmo jeito que dou para os outros, mas, quando chega na parte das atividades, eu vou e vario um pouco. Para os que já sabem ler, a parte de interpretação mesmo de aprender a responder, ler, aprender a responder [...] e para esses outros, cada um tem uma dificuldade, então alguns eu peço para retirar palavras com algumas letras, peço para tirar uma palavrinha e fazer frase. Então, varia um pouquinho a parte da atividade”.</p>

		<p>P.7 “[...]que eu já vou estar trabalhando as silabas. Então, eu leio o texto para ele, ele vai compreender, vai ter uma compreensão do texto, mas ele não vai ler o texto”.</p> <p>P.3 “Contribui sim. Porque quando ocorre as capacitações, então você tem que trabalhar de acordo, fazer jogos, os planos de aulas de acordo. E, não vou negar não que nós como professores, se a gente não é cobrada, a gente não dá muita coisa diferente [...] e quando tem capacitação você faz. Por isso que eu gosto de sempre estar fazendo capacitação”.</p>
--	--	---

Fonte: Arquivos da pesquisa

Conforme se observa, as práticas destacadas nas falas das professoras são singulares, assim como singulares são os sujeitos autores dessa prática. Elas refletem a maneira de ser do professor, tal como Nóvoa (2013, p.15) sinaliza ao fazer referência à afirmação de Jennifer Nias (1991) que “o professor é a pessoa e parte da pessoa é o professor”.

Tanto nessa categoria das práticas de ensino como nas demais categorias sobre formação docente e concepções de alfabetização e letramento, as respostas às perguntas não vieram de acordo com o que era perguntado. Em alguns momentos, foi necessário refazer a pergunta, com outras palavras para direcionar ao propósito da pesquisa em compreender as relações entre as propostas dos cursos formação continuada e o quanto se aproveita ou se aplica os conhecimentos adquiridos.

As professoras ao responderem as questões, fizeram a descrição da prática. Entretanto, não definiram a alfabetização conforme abordada no âmbito das formações. Ou seja, não aparecem os programas de formação, a não ser quando essas perguntas são diretas em relação à formação. A referência à formação veio quando a pergunta ressaltou os programas, solicitando ao professor que descrevesse quais contribuições foram importantes para a superação de dificuldades, ou o que destacaria de relevante na formação e significativo para a prática.

Assim, as práticas evidenciadas em proximidade com os documentos e recorrentes nas falas das professoras estão relacionadas à formação, no âmbito do PNAIC e do Pró-Letramento. Porém, o primeiro com mais frequência, o que nos leva a deduzir que seja pela sua recente ocorrência. As práticas evidenciadas em proximidade, destacadas como relevantes e significativas pelas professoras, referem-se à leitura deleite, aos jogos, ao brincar e à interdisciplinaridade. Por conseguinte, não houve, durante a exposição das professoras, informações que revelassem, definissem a alfabetização e práticas que envolvessem a

exploração da consciência fonológica e de aprendizagem do SEA, fundamentais para que o aluno desenvolva capacidades de leitura e de escrita. Apesar de, em algumas falas, ficar evidenciado o trabalho pedagógico voltado para a aprendizagem de fonemas e grafemas. E tal como assinala Soares (2018), uma faceta linguística necessária, mas não suficiente para o alfabetizar letrando.

O excerto extraído da entrevista de P.4, destaca que a formação do PNAIC não ficou só na teoria, contribuindo com atividades práticas e lúdicas como os jogos.

[...] no PNAIC ele não ficou só assim na parte teórica, aí vinha os livros com os jogos e esses jogos eram muitos, a gente os adaptava a turma, e deu muito certo, tanto na alfabetização no caso da escrita e da leitura, e também na matemática tinha muitos jogos na parte da matemática também, muitos joguinhos de operações [...] (P.4, 2017)

Mesmo quem não havia participado da formação no âmbito do PNAIC, ao entrar em contato com a equipe pedagógica e com os colegas de trabalho conseguiu colocar em prática atividades orientadas pela formação, como é o caso da leitura deleite. O fragmento extraído da entrevista de P.2 evidencia esse fato. “O PNAIC não utilizei, não. Não, fiz nada. [...] O que foi falado para mim lá no início, era sobre a leitura deleite”.

O professor P.2 destaca na sua fala o planejamento interdisciplinar, “[...] eu procuro também planejar aulas interdisciplinares”. Prática evidenciada nos documentos, principalmente nas sugestões de organização de sequência didática, quando os conteúdos são trabalhados a partir de um tema ou um texto gerador, uma história. Considerando que P.2, não participou da formação do PNAIC, mas sim, de formações como o Pró-Letramento, e outras oferecidas pelo município, inferimos que sua prática advém destas últimas e de sua formação acadêmica, bem como de sua experiência profissional.

A ortografia, a leitura e a exploração dos gêneros textuais são citados como trabalhos frequentes na prática educativa de P2, e segundo ele “[...] acaba trabalhando bastante a linguagem oral”. Eixo também explorado nos fascículos do Pró-Letramento como nos cadernos do PNAIC.

As práticas de ensino são bastante variadas, oscilam entre atividades tradicionais – com base em propostas teórico-metodológicas que partem da concepção pautada na memorização e na repetição com base na aprendizagem do código linguístico – ou uma postura mais construtivista, ou interacionista – com base em propostas que consideram o processo de construção da criança sobre a escrita, a partir da interação com textos –, como é

evidenciado nas falas das professoras. O professor P1 deixa transparecer que faz um trabalho dialógico. Conversa com os alunos, extraindo deles os conhecimentos, seus saberes. Segundo a professora, ela procura sempre fazer assim, não leva nada pronto, vai mediando para que o aluno se desenvolva. Nessa prática depreende-se o eixo oralidade contido nas orientações do PNAIC, onde são previstas a capacidade de participação dos estudantes nas interações em sala de aula, com professor e colegas.

A organização da sala também é uma estratégia que P.1 utiliza, agrupando em pares para que ocorra mais interação entre os alunos, um ajudando o outro. Há atividades em que P2 também utiliza dessa estratégia de agrupamento para que um aluno auxilie o outro durante as atividades. Para a aplicação das atividades propostas, portanto, observa-se nos relatos a presença de recursos variados, como a música, vídeos, rádio, panfletos, material de divulgação de supermercados, jogos, cantinho da leitura, que são marcas trazidas pelos documentos oficiais, como o Pró-Letramento e o PNAIC.

Outras marcas são evidenciadas nas entrevistas que relevam práticas em proximidades com a vivência do professor. Situações práticas, estratégias que aprendeu com um colega, um supervisor ou com sua própria atuação como alfabetizador. O professor P1 ressalta que procura conversar com os alunos para identificar os conhecimentos prévios, fazer uma sondagem: “sempre assim...é conversar muito, buscar dos alunos, nada dar pronto, nada pronto, entendeu? ”. Implícito está nessa prática uma concepção construtivista, incipiente, de que o aluno constrói seu conhecimento por meio da mediação do professor. No entanto, o professor não define tal concepção. Soares (2018) aponta que:

[...] no construtivismo, o foco é transferido de uma ação docente determinada por um método preconcebido para uma prática pedagógica de estímulo, acompanhamento e orientação da aprendizagem, respeitadas as peculiaridades do processo de cada criança, o que torna inadmissível um método único e pré-definido. (SOARES, 2018, p. 22)

A autora destaca que o construtivismo foi hegemônico na área da alfabetização, no meio acadêmico e nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), embora ocorrendo diferentes e equivocadas interpretações na prática docente. Segundo Soares (2017, 2018), a má interpretação do construtivismo, da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, ocasionou o que chamou de “desinvenção” da alfabetização, levando os professores a apostar numa alfabetização sem planejamento, sem atividades intencionalmente preparadas para o ensino do sistema de escrita alfabético, passou-se ter uma

teoria e nenhum método. Soares (2017, p. 40) acrescenta a esses equívocos o falso pressuposto “[...] de que apenas pelo convívio intenso com o material impresso que circula nas práticas sociais, ou seja, do convívio com a cultura escrita, a criança se alfabetiza”. O processo de alfabetização convencional foi obscurecido pelo letramento, que prevaleceu sobre a alfabetização e como consequência, a alfabetização perde sua especificidade. Equívocos que persistem até hoje, e são apontados pelas avaliações externas.

Há professoras que revelam que a formação trouxe muita coisa importante, mas considera relevante para a aprendizagem, a afetividade, conforme a fala de P.3 “[...] o PNAIC, trouxe muita coisa diferente, mas o mais relevante é você entender o aluno como um ser humano, [...] a afetividade”. A afetividade, de acordo com professor, sobrepõe as demais questões que envolvem a aprendizagem. Nesse contexto, inferimos que as orientações trazidas pelas formações ficam relegadas a um segundo plano, ou quando são cobradas pela equipe pedagógica ou pela formação. O excerto extraído da fala de P.3, “[...] não vou negar não que nós como professores, se a gente não é cobrada, a gente não dá muita coisa diferente [...]]. E quando tem capacitação a gente faz.

O professor P.5 aponta que é mais pelo lado prático, da experiência, não esquecendo a academia: “[...] eu penso que eu sou mais do lado prático, da experiência, eu percebo que dá certo, porém, você tem que estar conciliada com a parte acadêmica[...]” (P.5, 2017), o que nos leva a deduzir que a formação é importante, mas o que conta é a experiência.

Assim, cada professor revela uma prática distinta, ou a maneira particular de alfabetizar, de mediar a aprendizagem ou de assumir uma postura de transmitir ensinamentos, que lhe pareça mais segura, mais próxima de conhecimentos já vivenciados. As atividades propostas pelo professor P.4 são corrigidas individualmente, nos cadernos dos alunos, tal como se observa na sua fala: “[...] eu não corrijo nada no quadro, sempre no caderno sabe [...]”. Nessa proposta de prática pedagógica, destacamos que o professor tem como objetivo conhecer melhor seu aluno, identificar o que ele consegue fazer sozinho, o que não consegue fazer, entre outras possibilidades. Em contrapartida, a proposta inibe a possibilidade de interação entre os alunos, de levantar hipóteses sobre os próprios erros e aprender com eles. O erro cometido por um aluno contribui para que o outro aprenda. Afinal, tal como apresenta Freire (2017) é na relação dialógica entre os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, por meio de ação-reflexão, da problematização que se tornam corpos conscientes, como consciência intencionada no mundo.

Outro ponto que aparece nas falas das professoras são os alunos com dificuldades, que não consolidaram o processo de leitura e escrita. Tais capacidades estão previstas para cada ano do ciclo de alfabetização e constituem o desafio do professor alfabetizador. A exemplo disso, apontamos a fala do professor P.6, ao descrever sua prática para trabalhar com os alunos com dificuldades. Segundo o professor:

[...] eu levo o texto primeiro, escolho o texto, entrego para eles (alunos com dificuldades) do mesmo jeito que dou para os outros, mas, quando chega na parte das atividades, eu vou e vario um pouco. Para os que já sabem ler, a parte de interpretação mesmo de aprender a responder, ler, aprender a responder [...] e para esses outros, cada um tem uma dificuldade, então alguns eu peço para retirar palavras com algumas letras, peço para tirar uma palavrinha e fazer frase. Então, varia um pouquinho a parte da atividade”. (P.6, 2017)

O recorte retirado da entrevista de P.6 sinaliza uma concepção de alfabetização amparada nos métodos sintéticos e analíticos. Uma concepção que parte do princípio de que o aluno não sabe e aprende de fora para dentro. As atividades propostas são mecanismos para ajudá-lo a assimilar o que não sabe e precisa, por meio de atividades de interpretação ou estudos de frases, palavras e letras. A atividade descrita não menciona a produção de textos reais, em situações reais, que envolvam um “**alfabetizar letrando**”. A entrevistada P.7, de igual modo, privilegia na sua prática atividades de representação silábica: “[...] que eu já vou estar trabalhando as sílabas. Então, eu leio o texto para ele, ele vai compreender, vai ter uma compreensão do texto, mas ele não vai ler o texto”.

De acordo com Moraes (2012, p. 27) “[...] os métodos de alfabetização que conhecemos, apesar das diferenças que apresentam, têm uma única e comum teoria de conhecimento subjacente: a visão empirista/associacionista de aprendizagem”. A aprendizagem é vista como um processo de acúmulo de informações recebidas do exterior, sem que o sujeito exerça nenhum esforço para compreendê-la. A escrita no entender dos métodos tradicionais é mera transcrição da língua oral. Nessa perspectiva o aluno nada sabe e precisa aprender, por meio da repetição e memorização.

Portanto, frente as análises, fica evidenciado, que as orientações que mais afetaram o professor de maneira positiva, interferindo ou não, na sua prática pedagógica são as atividades lúdicas. A ludicidade é um aspecto recorrente na fala das professoras, quando falam sobre a formação ocorrida no âmbito do PNAIC. O trabalho com jogos, brincadeiras e atividades diversificadas e a proposta da leitura deleite, foram destacadas como importantes

para o processo de aprendizagem tornando as aulas mais atrativas, prazerosas e estimulantes para o aluno. Ficou evidenciado que a formação motivou o desenvolvimento de práticas inovadoras e que sem as orientações e a cobrança das atividades práticas, durante o período de formação, essas não seriam realizadas.

Assim, a compreensão da relevância das formações, no entendimento das professoras entrevistadas, fica realçada quando trazem atividades práticas, ou seja, quando possuem uma relação direta com o fazer pedagógico, de modo que contribuam para ensinar de maneira lúdica, como os jogos de alfabetização distribuídos pelo MEC às escolas, que propiciam trabalhar o SEA e a consciência fonológica, possibilitando uma ação lúdica de alfabetização.

Não ocorreu durante a entrevista, a não ser quando explicitado na pergunta, referência aos programas de formação, nem mesmo conceitos trazidos por eles como: SEA, Consciência fonológica, letramento e planejamento da aprendizagem seguindo projetos ou sequências didáticas. O planejamento, de acordo com os professores é realizado, seguindo a matriz curricular da SEE. Segundo eles, verifica-se o que o aluno precisa aprender e planeja-se seguindo a matriz.

Com relação a alfabetização e ao letramento evidenciou-se pelas falas das professoras uma prática mais voltada para as experiências acumulativas, para a descrição das atividades desenvolvidas em sala de aula. Há nas falas referência ao trabalho com gêneros textuais diversificados, no entanto, fica silenciado a conceituação de alfabetização e letramento conforme trazem os documentos de formação e, o trabalho com a produção de textos em situações reais de uso social da escrita.

A concepção de ensino que se evidencia por meio da prática docente aproxima-se de uma visão empirista-associacionista, conforme aponta Moraes (2012), cuja atividade de ensino e aprendizagem está mais presa aos métodos sintéticos e analíticos. Entretanto, é inegável os esforços de alguns professores pela realização de uma prática mais interacionista, partindo do princípio que o aluno constrói seu conhecimento, na perspectiva de um aprendiz agente e não paciente. Essa visão construtivista-interacionista, conforme assinalam Vygotsky (2010), Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), Freire (2005, 2017) e Soares (2017, 2018), e que sutilmente aparece nas orientações dos documentos oficiais de formação analisados, está presente em alguns momentos na fala das professoras e parte do princípio que o aluno constrói o próprio conhecimento e o professor é o mediador.

Em suma, as entrevistas revelaram a *práxis* pedagógica do professor alfabetizador como ação relevante, significativa, preocupada com a formação do sujeito leitor, o que

contribui para o exercício da cidadania, entretanto, os aspectos teórico-metodológicos referentes ao ensino da leitura e escrita ainda se mostram mais próximos de suas experiências acumulativas do que das orientações contidas nos documentos oficiais de formação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa qualitativa tem uma função fundamental no desvelamento de um dado, de informações relevantes para um contexto social. Diante da pesquisa realizada, observamos o empenho das professoras e grande preocupação com o processo de alfabetização na escola onde ocorreu a pesquisa. As professoras são todas possuidoras de múltiplos saberes, desde o acadêmico até aqueles experienciais e curriculares, que se deslocam no agir pedagógico de sua prática docente.

A prática docente tomada como transformadora, como atividade cognoscente, constitui *práxis* pedagógica, cuja força da ação, ação-reflexão-ação, como atividade puramente humana, é capaz de modificar uma realidade objetiva. Nessa perspectiva, os sujeitos transformam a si mesmos e, por conseguinte, alteram uma determinada realidade. Assim é a formação docente, cuja transformação ocorre a partir de *práxis* formadora, conferindo resultados significativos à prática docente.

A formação docente se mostra uma política “perseguida”, ou seja, almejada como a ação salvífica para a problemática da alfabetização no Brasil, evidenciada nos últimos anos por meio de programas de formação, como por exemplo, o Pró-letramento e o PNAIC. O primeiro ocorrido em meandros de 2009, e o segundo até a presente data. Empoderar o professor pela teoria, reflexão e atividades práticas, em serviço, são esforços empreendidos pelas políticas de formação docente para que a alfabetização e o letramento, como direito de aprendizagem, sejam garantidos a todas as crianças no ciclo inicial de alfabetização.

As orientações trazidas por esses documentos de formação e outros documentos curriculares, assim como por documentos orientadores desenvolvidos para discussão e embasamento pedagógico nas unidades de ensino, funcionam como referenciais para a proposta de alfabetização que ocorre na escola. Seguir as orientações propostas é, na maioria das vezes, uma opção do professor, como se evidencia nas falas analisadas.

Por conseguinte, considerando o objetivo geral da pesquisa em compreender as posturas ou atitudes pedagógicas assumidas pelo professor alfabetizador frente aos desafios impetrados pelo processo de aprendizagem da leitura e escrita, procuramos identificar as

aproximações e/ou os distanciamentos entre a sua prática e as orientações dispostas nos documentos oficiais, trazemos algumas considerações a partir das análises realizadas com base nas entrevistas com professoras alfabetizadoras.

As entrevistas foram analisadas em três grandes categorias: 1) percurso de formação; 2) concepção de alfabetização e letramento e 3) práticas de ensino. Essas foram divididas em subcategorias, visando responder o proposto no objetivo de pesquisa, observar nas falas das professoras alfabetizadoras evidências de uma postura que se aproxima das orientações dispostas nos documentos de formação ou distanciamentos destes.

Considerando o percurso de formação docente percebemos que não se separa a vida pessoal do professor da vida profissional. Sua história é atravessada por múltiplos saberes advindos de formação, experiências vividas e na profissionalização que repercutem no seu fazer pedagógico. A sua maneira de compreender a criança, o processo de alfabetização e letramento em suas múltiplas facetas tem muito do seu percurso formativo, das pessoas com as quais conviveu e trocou experiências e com o exercício da profissão docente. A prática docente não é neutra, pois é balizada por diferentes saberes e pela inconclusibilidade do sujeito humano. Assim, as experiências formativas, bem como, as experiências acadêmicas são acumulativas e se imbricam na constituição do sujeito professor, contribuindo para sua ação e reflexão sobre a própria prática. A formação docente é um processo contínuo.

A categoria “concepções de letramento” foi dividida em duas subcategorias, identificadas: “com proximidades nos documentos” e “com proximidades na vivência das professoras”. Na análise da subcategoria “com proximidade nos documentos”, o que se evidencia é que os professores não se apoiam nos documentos para falar sobre o que compreendem por alfabetização e letramento; não se utilizam de termos e expressões empregadas nos textos orientadores para discorrer sobre qual proposta teórico-metodológica de alfabetização priorizam. Entretanto, trazem na prática experiências em que aparecem as orientações repassadas pelas formações. Outro dado observado é que as professoras não conseguem definir com clareza a metodologia utilizada para alfabetizar, mas evidenciam na fala uma proposta de alfabetização marcada pelos métodos sintéticos e analíticos. Há nos dizeres uma concepção de alfabetização que parte do princípio de que o aluno não sabe e precisa aprender realizando associações partindo de unidades menores que constituem a palavra para unidades maiores, o texto. Uma visão empirista-associacionista conforme descreve Moraes (2012).

Essa perspectiva de alfabetização distancia-se da perspectiva cognitivista trazida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, denominada comumente de construtivismo. Uma teoria que considera que o aluno já sabe e precisa construir o conhecimento pela mediação do professor. Uma visão também construtivista-interacionista.

Embora tenham participado das formações, os docentes não citam os conceitos como sistema de escrita alfabética (SEA), consciência fonológica e letramento, trazido pelo Pró-Letramento e com mais intensidade pelo PNAIC. Constam nos documentos orientadores do PNAIC uma concepção de alfabetização que considera a aquisição, a aprendizagem do sistema de escrita alfabética como princípio básico para compreender e aprender a língua escrita. Para tanto, é fundamental compreender as propriedades do SEA que estão representadas no quadro 3, página 49, desta dissertação. Em suma, esse conhecimento não foi evidenciado e sim, silenciado.

Outro fato observado refere-se à compreensão do conceito de letramento e de práticas de letramento ou eventos de letramento que ocorrem em sala ou na escola de modo geral. Não há relatos, nas falas das professoras, que demonstrem um trabalho de escrita sistematizado, com textos em situações reais de uso social e de produção, conforme orientam os documentos oficiais de formação e tantos outros materiais disponibilizados para estudos e reflexões. As sugestões apontadas nos documentos, principalmente do PNAIC, a mais recente formação oferecida às professoras, relacionada ao eixo produção de textos, não foram observadas. Observam-se vestígios do eixo oralidade, leitura e de análise linguística em algumas práticas.

Considerando a subcategoria relacionada à proximidade com a vivência, há evidências práticas relacionadas às experiências docentes com a alfabetização, na “aplicação do que deu certo”, na leitura “escandida” de textos, na escolha dos textos para leitura e procedimentos para o ensino da língua escrita, privilegiando o ensino de letras, sílabas e palavras. As experiências, as vivências e as trocas de saberes com os colegas de trabalho são relatos recorrentes nas falas das professoras, refletindo a importância do compartilhamento e troca de saberes entre os pares.

Em suma, destaca-se, que as entrevistas revelam uma aproximação maior das práticas docentes, com as experiências adquiridas ao longo dos anos como professor alfabetizador, e que a ocorrência de aproximação, com os documentos oficiais de formação, é pouco percebida nas falas das professoras e conseqüentemente, isso se reflete no contexto educacional.

Finalmente, os resultados apontam que o que sustenta a prática docente são os saberes experienciais, saberes acumulados ao longo do agir docente como professor alfabetizador. E, oportunamente, destaca-se que o saber adquirido na experiência profissional tem grande relevância no trabalho pedagógico, entretanto, é salutar que a prática docente se constitua, a partir dos saberes disciplinares, saberes pedagógicos e saberes teóricos. Pois, todos estes saberes qualificam a ação docente, possibilitando uma ação reflexiva sobre a realidade.

Portanto, à guisa de conclusão, ressalta-se que os dados apresentados são embasados nas falas de sete professoras alfabetizadoras, de uma determinada escola de um município do sul de Minas Gerais, o que não significam verdades absolutas, pois não houve cruzamento de dados com a observação da prática exercida, mas que revelam elementos sobre a escolha de uma dada postura pedagógica na alfabetização, que demonstram determinados saberes que sustentam a prática. O que se tem no momento são observações a partir de dados específicos de uma determinada comunidade e que, outras evidências e observações poderão ser suscitadas. Sendo assim, esta dissertação de mestrado partiu da premissa da inconclusibilidade dos sujeitos e de que sua prática é instável, variável e singular, ou seja, suscetível a transformações trazidas pelas formações e práticas exitosas ou não.

Como contraponto, propomos disseminar entre os professores, equipe pedagógica os conhecimentos produzidos nesta dissertação, com o propósito refletir sobre as formações, e os efeitos positivos sobre a prática, os conhecimentos produzidos e os conhecimentos que precisam ser aperfeiçoados. A proposta de formação virá em anexo, com detalhamento das ações e carga horária. O que se aspira com a proposta de curso de formação abrir um espaço que contribua para uma reflexão sobre a prática na prática vivenciada.

REFERÊNCIAS

ATAÍDE, P. C. **IDENTIDADE E FEMINIZAÇÃO DOCENTE**: o olhar das mulheres professoras da rede pública municipal de ensino de São Luiz – MA. Disponível em: <<https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/261>> Acesso em: 12 de março de 2019.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Ensino fundamental de nove anos; Orientações para inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF: Estação Gráfica, 2006. 135 p.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em:<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2019.

_____. Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º, e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília, DF, 2012.

_____. Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Formacao_de_professores_MIOLO.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/component/content/article/26-eixos-de-atuacao/54-formacao>> Acesso em: 28 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa**. Disponível em:<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf> Acesso em: 17 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Formação do Professor Alfabetizador; Caderno de Apresentação**. Brasília, DF, 2012.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Ano 1: unidade 1 a 8. Brasília, DF, 2012.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Ano 2: unidade 1 a 8. Brasília, DF, 2012.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Ano 3: unidade 1 a 8. Brasília, DF, 2012.

_____. Escola de Gestores da Educação Básica. **Práxis**. Disponível em: <<http://moodle3.mec.gov.br/ufms/file.php/1/gestores/vivencial/pdf/praxis.pdf>> Acesso em: 02 de maio de 2019.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento: Programa de Formação continuada e Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**. – ed. rev. e ampl. Brasília, DF, 2008. 364 p.

CASSIANI, S. de B.; CALIRI, M.H.L.; PELÁ, N.T.R. A teoria fundamentada nos dados como abordagem da pesquisa interpretativa. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, São Paulo, v. 4, n.3, p. 75-88, 1996.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade Minho, Portugal, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CORREA, R.A. **Concepções de Alfabetização e Letramento: a voz de professoras participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – no município de Ouro Preto – MG**. Disponível em: <http://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/8166/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O_Concep%C3%A7%C3%B5esAlfabetiza%C3%A7%C3%A3oLetramento.pdf> Acesso em: 19 de out. de 2018.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Lina Di Marco, Mário Corso. – Porto Alegre: Artmed, 1999. 304p. (reimpressão 2007)

GATTI, B. A. Formação de Professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**. Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GATTI, B.A.; BARRETO, E. S.S.; ANDRÉ, M. E. D.A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida das professoras e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2013, cap. 3, p. 63-78.

GOULART, I. C. V. Linguagem, dialogicidade e docência: o processo de formação em atos. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 16, n. 49, p. 705-726, 2016.

LÜDKE, M; ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2.ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2015

- MORAIS, A. G. de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2013. cap. 1, p. 11-30.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PIERRE, L. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- RESENDE, V. A. D. L de. **Análises dos pressupostos de linguagem nos cadernos de formação em língua portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC**. 2015. 215 p. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/123673>>. Acesso em: 24 de fev. 2019.
- SILVA, Antônio João Hocayen da. **Metodologias de pesquisa: conceitos gerais**. Disponível em: <<http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/841/1/Metodologia-da-pesquisa-cient%C3%ADfica-conceitos-gerais.pdf>> Acesso em: 02 de maio de 2019.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- _____. **Alfabetização e Letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- _____. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- TONINI, A. M. (ORG.) **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e Formação Continuada de Professores Alfabetizadores**. Didática, Contagem – 2016- 301p.
- TONINI, A. M.; CORRÊA, H. T. (Orgs.). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa Letramentos múltiplos e multiletramentos: entre teorias e práticas**. Várzea Paulista: M&W Comunicação Integrada, 2017.
- VIGOSTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. In: COLE, M. et al. (Org.). **Psicologia e Pedagogia: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS-COEP

I - Título do trabalho experimental:

FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LEITURA E ESCRITA

Pesquisador responsável: Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Lavras, Departamento de Educação

Telefone para contato: 3538294685

Local da coleta de dados:

Prezado(a) Senhor(a):

- Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de forma totalmente voluntária da Universidade Federal de Lavras.
- Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.
- Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decida a participar.
- Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.
- Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito, não acarretando qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

II - OBJETIVOS

O objetivo desse projeto de pesquisa é descrever e analisar a postura pedagógica do professor alfabetizador em sala de aula e identificar quais os pressupostos metodológicos e ideológicos que subsidiam e sustentam a elaboração e a organização de atividades de leitura e escrita, verificando as proximidades e distanciamentos entre a prática pedagógica e as orientações dispostas nos documentos oficiais de ensino-aprendizagem.

III - JUSTIFICATIVA

A escola desenvolve um trabalho dinâmico e consistente procurando minimizar as dificuldades através de sua proposta educativa e preparo da equipe alfabetizadora em cursos de formação. No entanto, apesar dos esforços, as dificuldades ainda persistem, desencadeando constante processo de auto avaliação por parte da equipe pedagógica, que busca a todo tempo a melhoria da sua práxis pedagógica. Diante disso, o que de fato ocorre na elaboração e desenvolvimento de práticas de leitura e escrita em sala de aula? Quais fatores inviabilizaram um saber pleno, a consolidação das habilidades previstas na finalização do ciclo inicial de alfabetização?

IV - PROCEDIMENTOS DO EXPERIMENTO

Esta pesquisa, situada na área de formação docente, adotará como procedimento metodológico investigativo a realizada de entrevistas, numa perspectiva qualitativa. A entrevista ocorrerá por amostragem em escolas da rede municipal de ensino das cidades de Heliódora, Nepomuceno e

Lavras. Os critérios para a seleção dos candidatos serão a experiência no magistério, especificamente, na atuação como professores alfabetizadores, cuja formação e tempo de docência na alfabetização seja superior a 5 anos.

V - RISCOS ESPERADOS

A entrevista como instrumento metodológico de pesquisa oferece dois grandes riscos: o primeiro refere-se ao uso inadequado de palavras ou de expressões dispostas no discurso dos candidatos ao fazer a elaboração do relatório final de pesquisa, como recortes indevidos dos enunciados, uso de expressões descontextualizadas, arranjos ou distorções dos enunciados diferenciando-os dos registros originais de transcrição, para atender a interesses pessoais de pesquisa. O segundo risco refere-se à identificação do candidato ou da instituição escolar, fazendo menção em publicações científicas dos nomes dos candidatos ou das escolas que participaram da entrevista, quebrando o sigilo e compromisso ético assumidos com a pesquisa.

VI – BENEFÍCIOS

Com os resultados da análise discursiva pretende-se refletir sobre as escolhas feitas pelo docente para a realização de um percurso metodológico e identificar quais as concepções ideológicas direcionam o planejamento de atividades de leitura e de escrita, indicando saberes e habilidades que subsidiam o fazer pedagógico, observando em que medida esta ação e atuação docente aproxima-se ou distancia-se das orientações dispostas nos documentos oficiais de formação docente. Tais constatações oferecerão uma base concreta para as discussões sobre quais saberes docentes subsidiam as práticas escolares de leitura e escrita, o que contribuirá para uma reflexão mais aprofundada dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores.

VII - RETIRADA DO CONSENTIMENTO

O responsável pelo menor ou o próprio sujeito tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo ao atendimento a que está sendo ou será submetido.

VIII – CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

Para suspender ou encerrar a pesquisa candidato deverá manifestar o não interesse em participar, a desistência ou a suspensão da pesquisa por meio de uma carta redigida pelo próprio responsável.

IX - CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu _____, certifico que, tendo lido as informações acima e suficientemente esclarecido (a) de todos os itens, estou plenamente de acordo com a realização do experimento. Assim, eu autorizo a execução do trabalho de pesquisa exposto acima.

(Cidade) _____, _____ de _____ de 20____.

NOME (legível) _____ RG _____

ASSINATURA _____

ATENÇÃO: A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA. Endereço – Campus Universitário da UFLA, Pró-reitoria de pesquisa, COEP, caixa postal 3037. Telefone: 3829-5182.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada com o pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

No caso de qualquer emergência entrar em contato com o pesquisador responsável no Departamento de Educação, da Universidade Federal de Lavras, Ilsa do Carmo Vieira Goulart. Telefones de contato: 035 38294685.

ANEXO B – Parecer consubstanciado

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
LAVRAS

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LEITURA E ESCRITA

Pesquisador: Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 70591517.9.0000.5148

Instituição Proponente: Universidade Federal de Lavras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.227.921

Apresentação do Projeto:

-

Objetivo da Pesquisa:

-

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

-

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

-

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

-

Recomendações:

não há, pois a pesquisadora atendeu todas as recomendações e solicitações do comitê de ética
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

não há, pois a pesquisadora atendeu todas as recomendações e solicitações do comitê de ética
Considerações Finais a critério do CEP:

Ao Final do experimento o pesquisador deverá enviar relatório final, indicando ocorrências e efeitos adversos quando houver.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
LAVRAS**



Continuação do Parecer: 2.227.921

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_941626.pdf	10/08/2017 09:19:42		Aceito
Outros	Termo_de_Autorizacao_escola.pdf	10/08/2017 09:13:11	Ilsa do Carmo Vieira Goulart	Aceito
Outros	Termo_de_Autorizacao.pdf	10/08/2017 09:12:07	Ilsa do Carmo Vieira Goulart	Aceito
Outros	Carta_resposta.pdf	10/08/2017 09:11:05	Ilsa do Carmo Vieira Goulart	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Comentarios_eticos_sobre_o_projeto_de_pesquisa.pdf	31/07/2017 22:30:10	Ilsa do Carmo Vieira Goulart	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	12/06/2017 13:33:23	Ilsa do Carmo Vieira Goulart	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido_.pdf	12/06/2017 13:32:21	Ilsa do Carmo Vieira Goulart	Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto_de_pesquisa.pdf	12/06/2017 13:11:54	Ilsa do Carmo Vieira Goulart	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	12/06/2017 13:11:18	Ilsa do Carmo Vieira Goulart	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LAVRAS, 18 de Agosto de 2017

Assinado por:

**Giancarla Aparecida Botelho
Santos (Coordenador)**

ANEXO C - Entrevista - professor alfabetizador

Prezado (a) Professor(a),

A presente entrevista se refere a uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação – da Universidade Federal de Lavras – UFLA, sob orientação da Profa. Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart, sobre “**A postura pedagógica do professor Alfabetizador e as orientações dos documentos oficiais: o que sustenta uma prática?**”

Conto com sua colaboração!

Antecipadamente agradeço,

Idumea de Souza Fernandes Ramos

Roteiro para entrevista qualitativa

1. Qual o seu nome, idade e há quanto tempo está na educação, especificamente na alfabetização? Qual a sua formação acadêmica?
2. Ser professor (a) alfabetizador(a) faz parte de sua escolha ou é uma imposição?
3. Comente sobre a sua trajetória na educação, suas escolhas, caminhos e descaminhos?
4. Que conceitos você considera ao elaborar suas atividades, seu plano de aula ou de ensino? Descreva sua ação docente enquanto professor (a) alfabetizador (a) (metodologia, recursos didáticos, formação e outros)
5. Quais os saberes se articulam no atendimento às demandas de sua prática alfabetizadora?
6. A respeito de suas experiências com a alfabetização, quais são suas dificuldades e como você busca superá-las?
7. As formações continuadas disponibilizadas como: PNAIC, PRO-LETRAMENTO e outros no âmbito municipal contribuem para a superação das dificuldades? Como?
8. Como você vê a contribuição da ação docente na produção de saberes, na formação de sujeitos emancipados?

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037

Bairro: PRP/COEP

UF: MG

Município: LAVRAS

Telefone: (35)3829-5182

CEP: 37.200-000

E-mail: coep@nintec.ufla.br

ANEXO D – Proposta de formação

Título: A postura pedagógica do professor alfabetizador e as orientações dos documentos oficiais: o que sustenta uma prática

Período: Segundo semestre de 2019

Horário: a combinar com a equipe pedagógica

Local: Escola municipal

Carga Horária: 4 horas/aula, podendo ser distribuídas em dois momentos

Clientela: Professores da rede municipal de ensino

Objetivos:

- Dialogar com os professores sobre a importância da formação docente
- Apresentar a dissertação de mestrado e o resultado da pesquisa.

Material de apoio: Projetor multimídia, papel, cartolina e canetas.

1º momento: dinâmica de aquecimento e boas-vindas à formação (30min)

2º momento: leitura de um texto: Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos (Soares, 2017 p.62-68) (30min)

3º momento: Apresentação em slides da dissertação: pesquisa bibliográfica e o resultado da análise de dados da pesquisa. 1h30min

4º momento: Trabalho em grupo: Construa um texto ou uma paródia abordando a alfabetização e o letramento (30min)

5º momento: Apresentação dos grupos oralmente ou através de cartazes.30min

6º momento: fechamento com uma mensagem e avaliação (30min)

Certificado: Serão emitidos pelo

Data: _____