



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

CLAUDIANE RIBEIRO

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO MUNICÍPIO DE MARAU:
UM DESAFIO PARA ALUNOS E PROFESSORES

ERECHIM
2024

CLAUDIANE RIBEIRO

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO MUNICÍPIO DE MARAU:
UM DESAFIO PARA ALUNOS E PROFESSORES**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Erechim, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marilane Maria Wolff Paim

**ERECHIM
2024**

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Ribeiro, Claudiane

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO MUNICÍPIO DE MARAU: UM
DESAFIO PARA ALUNOS E PROFESSORES / Claudiane Ribeiro.

-- 2024.

235 f.

Orientadora: Doutora Marilane Maria Wolff Paim

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Erechim,RS, 2024.

1. Anos iniciais do Ensino Fundamental. 2. Formação
continuada de professores. 3. Prática docente. 4.
Professores alfabetizadores. 5. Alfabetização e
letramento. I. Paim, Marilane Maria Wolff, orient. II.
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

CLAUDIANE RIBEIRO

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO MUNICÍPIO DE MARAU:
UM DESAFIO PARA ALUNOS E PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Erechim, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Este trabalho de conclusão foi defendido e aprovado pela banca em 22/08/2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **MARILANE MARIA WOLFF PAIM**
Data: 02/09/2024 15:48:38-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Marilane Maria Wolff Paim – UFFS

Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **JERONIMO SARTORI**
Data: 23/08/2024 17:04:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Jerônimo Sartori – Membro Titular Interno UFFS

Avaliador

Documento assinado digitalmente
 **MARIA LUCIA MAROCCO MARASCHIN**
Data: 29/08/2024 20:33:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Maria Lúcia Marocco Maraschin – Membro Titular Externo – UFFS Chapecó

Avaliador

Documento assinado digitalmente
 **ALMIR PAULO DOS SANTOS**
Data: 29/08/2024 08:01:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Almir Paulo dos Santos – Membro Suplente Interno UFFS

Avaliador

Dedico esta pesquisa aos meus pais e aos professores que acreditam na Educação e no seu poder de transformação, lutando para que seja mais humana e de qualidade para todos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por conceder-me a dádiva da vida e por me guiar e proteger em todas as minhas escolhas.

Minha mais profunda gratidão aos meus pais, Adroaldo e Carmem, por sempre acreditarem em mim e nos meus sonhos. Vocês foram a base sólida que me permitiu chegar até aqui, sendo minha inspiração de honestidade, humildade e dedicação na busca pelos meus objetivos. Obrigada pelo amor incondicional e pelo apoio constante que me deram em todas as minhas decisões e atitudes. Sinto-me imensamente agradecida pela forma como me criaram, e por me ensinarem a trilhar o caminho da vida com integridade e perseverança.

Agradeço a minha irmã Eliane, que me apresentou ao cotidiano da vida de professora, servindo como inspiração para minha própria jornada. Aquela que compreende e partilha comigo das conversas sobre escolas, livros, formações e autores. Quem, nas minhas idas e vindas a Erechim, tantas noites me esperou chegar em casa, para depois descansar; pelo seu carinho, cuidado e apoio incondicional, que me fortaleceram em mais esta caminhada.

Agradeço a minha sobrinha e afilhada Caroline, ela que, muitas vezes, leu minhas escritas, com quem compartilhei momentos de dúvidas, angústias, que me apoiou, incentivou e torceu por mim. Sua presença em minha vida, desafiando-me quando necessário, é suporte e exemplo de amor e cumplicidade. Agradeço, também, ao Fernando, vocês vivenciaram este meu caminhar e junto dele momentos bons e momentos de incertezas; sou grata pela paciência e pelo incentivo.

Agradeço a Sandra, minha comadre e amiga de longa data, e ao meu afilhado, João Victor, pelo incentivo e pela compreensão pela distância física.

À Universidade Federal da Fronteira Sul, a qual tive a oportunidade e o privilégio de poder cursar o tão sonhado Mestrado.

Agradeço aos professores e colegas da turma 2022/2 do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, da Universidade Federal Fronteira Sul – UFFS, por cada momento de aprendizado, de desafio e de crescimento que vivenciamos juntos. Vocês tornaram esta experiência enriquecedora e inesquecível. Obrigada pela amizade, pelo incentivo e pelo companheirismo durante este período tão significativo de nossas vidas.

A minha colega Aline, por compartilharmos inquietudes e conquistas juntas e pela parceria nas orientações.

Agradeço, de forma muito especial, a minha orientadora, Profa. Dra. Marilane Maria Wolff Paim, que aceitou me acompanhar nesta jornada de pesquisa e de crescimento

profissional. Sua humanidade, seu jeito leve de tratar até os momentos difíceis, foram alento e paz para que eu pudesse aprender, compreender e amar o que estava fazendo. O seu acolhimento, a sua dedicação e o estímulo foram fundamentais para o meu crescimento acadêmico, profissional e pessoal. Como a professora diz, “não é a conclusão do mestrado que irá separar um orientando de seu orientador”; obrigada por esses dois anos intensos de estudo.

Agradeço a minha banca examinadora, Prof. Dr. Jerônimo Sartori, Profa. Dra. Maria Lúcia Marocco Maraschin e Prof. Dr. Almir Paulo dos Santos, que gentilmente se disponibilizaram a conhecer esta pesquisa e a dar suas valiosas contribuições para que eu pudesse seguir a pesquisa expandindo os horizontes; pude aprender, de forma significativa, com cada um de vocês.

Em nome da Secretária de Educação, Simone, agradeço aos meus colegas da Secretaria Municipal de Educação de Marau, pelo apoio e colaboração durante este tempo em que estive em formação.

De forma especial, agradeço ao setor pedagógico da SME e a “minha dupla” de trabalho, Cíndia, que sempre me apoiaram, incentivaram e possibilitaram que eu pudesse percorrer esse caminho.

Aos professores alfabetizadores dos 1º e 2º anos da Rede Municipal de Educação, os quais participaram da pesquisa; sou grata pelo acolhimento e pela participação, vocês foram fundamentais para o desenvolvimento da minha pesquisa; muito obrigada!

Aos amigos e amigas, agradeço pela paciência e pelo apoio incondicional; mesmo nas minhas ausências, vocês estiveram comigo sempre, e a nossa amizade é um elo valioso em minha vida.

A todos, minha eterna gratidão!

Não tenho certezas, mas tenho muitas dúvidas.
Não tenho respostas, mas tenho muitas perguntas.
Deixo-vos com as minhas dúvidas e as minhas perguntas.
É o melhor que vos posso dar. (Nóvoa, 2022, p. 89)

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo investigar e analisar a concepção dos docentes sobre o processo de alfabetização e letramento dos alunos nas turmas de 1º e 2º anos nas Escolas de Ensino Fundamental do município de Marau/RS. Nesse sentido a pesquisa pretende a) Descrever o caminho metodológico e a fundamentação teórica desenvolvida durante o processo investigatório; b) Realizar a revisão da literatura sobre práticas docentes para alfabetização e letramento no Ensino Fundamental a partir das bases de dados na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações - BDTD e *Scientific Electronic Library Online* - SciELO no recorte temporal de 2019 a 2023; c) Conhecer os programas públicos de formação de alfabetizadores, estudando o contexto histórico das políticas de formação continuada no Brasil, até chegarmos à alfabetização na perspectiva do letramento; d) Identificar quais as práticas docentes dos professores alfabetizadores sobre alfabetização e letramento; e) Propor, como produto educacional, a organização de um material de formação em serviço. O problema de pesquisa surge da realidade em que está inserida a pesquisadora, a qual acredita ser importante e relevante compreender a concepção sobre alfabetização e letramento, dos professores de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Educação, na busca para a melhoria da qualidade de vida de crianças e adultos que estão envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de um estudo de caráter qualitativo que abrange estudo bibliográfico por meio de livros, periódicos, artigos, dissertações, teses em plataformas da internet, pesquisa documental em documentos oficiais e pesquisa de campo, através de questionários direcionados aos professores alfabetizadores de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Educação de Marau/RS. A metodologia utilizada para a análise dos dados foi a Análise Textual Discursiva – ATD, de Moraes e Galiazzi (2016) e Galiazzi e Sousa (2022). A partir dos relatos dos professores, o estudo apontou quatro categorias emergentes: 1) Alfabetização e letramento a partir das práticas pedagógicas dos docentes; 2) Atividades significativas para o desenvolvimento da alfabetização e letramento; 3) Bases teóricas da prática pedagógica; e 4) Socialização e interlocução entre teoria e prática. Após a análise dos dados, foi possível constatar que o conhecimento teórico do professor sustenta sua prática pedagógica. A conclusão é que o professor precisa conhecer e compreender as diversas bases teóricas da alfabetização, para poder construir as suas práticas pedagógicas, garantindo um ambiente de aprendizagem significativo e favorecendo o processo de alfabetização e letramento. O produto educacional desta pesquisa é a construção de uma proposta de Formação Continuada em Serviço, tendo como embasamento teórico os autores analisados e as pesquisas com os professores, que compuseram a empiria do estudo.

Palavras-chave: Anos iniciais do Ensino Fundamental. Formação continuada de professores. Prática docente. Professores alfabetizadores.

ABSTRACT

This dissertation aims to investigate and analyze the teachers' conception of the literacy and reading process of students in the 1st and 2nd-grade classes of elementary schools in the municipality of Marau/RS. In this regard, the research aims to a) Describe the methodological path and the theoretical foundation developed during the investigative process; b) Conduct a literature review on teaching practices for literacy and reading in elementary education based on the databases of the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and Scientific Electronic Library Online (SciELO) for the period from 2019 to 2023; c) Understand the public programs for literacy teacher training, studying the historical context of continuous education policies in Brazil, up to the current literacy perspective; d) Identify the teaching practices of literacy teachers regarding literacy and reading; e) Propose, as an educational product, the organization of an in-service training material. The research problem arises from the reality in which the researcher is immersed, believing it to be important and relevant to understand the conception of literacy and reading among 1st and 2nd-grade teachers in the municipal education system, in the quest to improve the quality of life of children and adults involved in this teaching and learning process. This is a qualitative study that includes a bibliographic review through books, journals, articles, dissertations, theses on internet platforms, documentary research in official documents, and field research through questionnaires directed to literacy teachers of 1st and 2nd grades in the municipal education system of Marau/RS. The methodology used for data analysis was Discursive Textual Analysis (DTA) by Moraes and Galiazzi (2016) and Galiazzi and Sousa (2022). Based on the teachers' reports, the study identified four emerging categories: 1) Literacy and reading from the teachers' pedagogical practices, 2) Concrete activities for the development of literacy and reading, 3) Theoretical bases of pedagogical practice, and 4) Socialization and dialogue between theory and practice. After analyzing the data, it was possible to verify that the teacher's theoretical knowledge supports their pedagogical practice. The conclusion is that the teacher needs to know and understand the various theoretical foundations of literacy to build their pedagogical practices, ensuring a meaningful learning environment, fostering literacy and the reading process. The educational product of this research is the development of an in-service continuous training proposal, based on the theoretical foundations of the authors studied and the empirical research conducted with the teachers.

Keywords: Early years of elementary education. Continuous teacher training. Teaching practice. Literacy teachers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Desenho do Caminho da Metodologia da Pesquisa.....	27
Figura 2 - Localização do município de Marau.....	30
Figura 3 - Mapa do Município de Marau, identificando os locais em que se encontram as escolas pesquisadas	31
Figura 4 - Desenho do instrumento da pesquisa.....	34
Figura 5 - Esquema da Análise Textual Discursiva	36
Figura 6 - Exemplo de Bibliografia Anotada	46
Figura 7 - Exemplo de Bibliografia Sistematizada.....	47
Figura 8 - Bibliografia sistematizada com publicações sem acesso	48
Figura 9 - Distribuição das publicações por região – BDTD e SciELO, 2019-2023	50
Figura 10 - Ciclo da Análise Discursiva.....	93
Figura 11 - Unitarização – Recortes dos primeiros movimentos	95
Figura 12 - Passos da unitarização	96
Figura 13 - Processo de unitarização – unidades de significado	96
Figura 14 - Caminhos da categorização	98
Figura 15 - Eixos formativos - Processo de formação continuada de professores	119
Figura 16 - Percurso do encontro	124
Figura 17 - Descrição das etapas do encontro	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Turmas, turnos e escolas em que foram aplicados os questionários	32
Quadro 2 - Programas e Políticas de alfabetização no Brasil: 2005-2024	60
Quadro 3 - Categorização da pesquisa	100

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Produções pesquisadas - BDTD e SciELO, 2019-2023.....	46
Gráfico 2 - Tipo das produções selecionadas para a pesquisa - BDTD e SciELO, 2019-2023	47
Gráfico 3 - Distribuição das publicações BDTD e SciELO, no recorte temporal 2019-2023 .	48
Gráfico 4 - Distribuição das publicações por estado - BDTD e SciELO, 2019-2023	49
Gráfico 5 - Distribuição das publicações por IES - BDTD e SciELO, 2019-2023	49
Gráfico 6 - Distribuição das publicações por IES, públicas e privadas - BDTD e SciELO, 2019-2023	51
Gráfico 7 - Distribuição das publicações por categoria - BDTD e SciELO, 2019-2023	51
Gráfico 8 - Gênero com o qual os professores se identificaram.....	88
Gráfico 9 - Idade dos professores alfabetizadores participantes da pesquisa.....	89
Gráfico 10 - Formação dos professores participantes da pesquisa	90
Gráfico 11 - Tempo de atuação dos sujeitos da pesquisa	91
Gráfico 12 - Tempo de atuação com a alfabetização.....	91
Gráfico 13 - Conhecimentos sobre Alfabetização na perspectiva do letramento na formação inicial dos professores participantes da pesquisa	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
COVID	Corona Vírus Disease
CTG	Centro de Tradições Gaúchas
DOM	Documento Orientador Municipal
Dr. ^a	Doutora
EaD	Educação a Distância
EC	Estado do Conhecimento
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MPE	Mestrado Profissional em Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPGPE	Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação
RS	Rio Grande do Sul
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
Saeb	Sistema de avaliação da educação básica
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UPF	Universidade de Passo Fundo

SUMÁRIO

1	ENSINAR EXIGE O RECONHECIMENTO E A ASSUNÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL: INTRODUÇÃO.....	18
2	ENSINAR EXIGE RIGOROSIDADE METÓDICA: CAMINHOS METODOLÓGICOS	24
2.1	PESQUISAR EXIGE CONHECER O LOCAL PESQUISADO E O PROFESSOR PARTICIPANTE DA PESQUISA	30
2.2	ENSINAR EXIGE PESQUISA	33
2.2.1.	Pesquisar exige técnica de pesquisa	33
2.2.2	Pesquisar exige utilizar instrumentos de pesquisa	34
2.3	ENSINAR EXIGE SABER ESCUTAR: ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA DOS DADOS.....	35
2.4	NINGUÉM É SUJEITO DA AUTONOMIA DE NINGUÉM: PRODUTO EDUCACIONAL	37
3	ENSINAR EXIGE REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A PRÁTICA - CONCEPÇÕES E ENTENDIMENTOS DE PRÁTICAS DOCENTES PARA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO A PARTIR DO ESTADO DO CONHECIMENTO	39
3.1	REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	41
3.2	REFLEXÕES SOBRE PRÁTICA DOCENTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	42
3.3	REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO + PRÁTICAS DOCENTES	45
4	ENSINAR EXIGE COMPROMETIMENTO: CAMINHOS DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL.....	57
4.1	ENSINAR EXIGE TOMADA CONSCIENTE DE DECISÕES: POLÍTICAS E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO PÚBLICOS	58
4.1.1	O Programa Pró-Letramento	60
4.1.2	Análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC.....	61
4.1.3	A Política Nacional de Alfabetização de 2019	62
4.1.4	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada	63
4.1.5	Ensinar exige bom senso	64

4.2	ENSINAR EXIGE CONSCIÊNCIA DO INACABAMENTO: EDUCAÇÃO, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	66
4.2.1	A Educação e o Letramento como Direito.....	66
4.2.2	Alfabetização na Perspectiva do Letramento.....	68
4.3	NÃO HÁ DOCÊNCIA SEM DISCÊNCIA: FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	74
4.3.1	A profissionalização do professor.....	75
4.3.2	Formação inicial de professores no Brasil.....	76
4.4	ENSINAR EXIGE A CONVICÇÃO DE QUE A MUDANÇA É POSSÍVEL: DA FORMAÇÃO INICIAL À CONTINUADA	80
4.5	ENSINAR NÃO É TRANSFERIR CONHECIMENTO: FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DO PROFESSOR	83
5	ENSINAR EXIGE SABER ESCUTAR: ESCUTANDO E APRENDENDO COM A PESQUISA	87
5.1	ESCUA DAS VIVÊNCIAS E DAS TRAJETÓRIAS DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	87
5.2	ENSINAR REQUER A ARTE DE ESCUTAR E ANALISAR TEXTOS DISCURSIVOS	92
5.3	ESCUA DAS NARRATIVAS DOS PROFESSORES, SUAS PRÁTICAS, VIVÊNCIAS E ANSEIOS	102
5.3.1	Alfabetização e letramento a partir das práticas pedagógicas dos docentes.....	103
5.3.2	Atividades significativas para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento	106
5.3.3	Bases teóricas da prática pedagógica.....	109
5.3.4	Socialização e interlocução entre teoria e prática.....	112
6	NINGUÉM É SUJEITO DA AUTONOMIA DE NINGUÉM – PRODUTO EDUCACIONAL	118
6.1	PROPOSTA DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO.....	119
6.1.1	A escola como lócus de formação continuada	120
6.1.2	Conceitos e processos de alfabetização e letramento.....	121
6.1.3	Teoria e prática - processos indissociáveis	121
6.1.4	Professor alfabetizador: Entre saberes e fazeres	122
6.1.5	Reflexão sobre as práticas pedagógicas alfabetizadoras	123

6.1.6 Proposta da Formação Continuada em Serviço	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS.....	136
APÊNDICE A - Declaração de Ciência e Concordância das instituições envolvidas	144
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	145
APÊNDICE C - Questionário de Pesquisa	148
APÊNDICE D - Seleção de teses da BDTD, a partir dos descritores “alfabetização e letramento” e prática docente (2019 a 2023)	152
APÊNDICE E - Seleção de dissertações da BDTD, a partir dos descritores “alfabetização e letramento” e prática docente (2019 a 2023).....	153
APÊNDICE F- Seleção de produções da SciELO, a partir dos descritores “alfabetização e letramento” (2019 a 2023).....	154
ANEXO A – Primeiro Encontro Formativo.....	155
ANEXO B – Segundo Encontro Formativo.....	169
ANEXO C – Terceiro Encontro Formativo	189
ANEXO D – Quarto Encontro Formativo.....	199
ANEXO E – Quinto Encontro Formativo	213

1 ENSINAR EXIGE O RECONHECIMENTO E A ASSUNÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL: INTRODUÇÃO¹

O processo de alfabetização é considerado relevante para a vida escolar, impactando em mudanças na vida de cada indivíduo, pois, a partir dele, desenvolvem-se a escrita, a leitura, os cálculos e a compreensão desses conhecimentos. Quando faço² uma reflexão sobre minha história e minha trajetória na Área da Educação, sobre os ciclos que construíram a minha vida pessoal e profissional, a constituição do meu eu como professora e, neste momento, como “professora pesquisadora”, muitos momentos e memórias estão presentes e trazem uma expressão de alegria ao rosto, além da certeza de que escolhi o caminho que me faz feliz e me completa.

Nasci no inverno do ano de 1974, no interior do município de Marau, segunda filha de pais agricultores. Meus pais tiveram acesso ao Ensino Primário, foram alfabetizados e aprenderam a realizar cálculos dentro do seu contexto. Eles primaram por proporcionar para mim e minha irmã oportunidades na educação que eles não tiveram, e cursar o Segundo Grau já era motivo de alegria para muitas famílias. Nove anos mais velha que eu, minha irmã cursou Magistério em uma cidade vizinha a nossa e, posteriormente, na “década da educação”, o curso de Pedagogia. Desde pequena, eu tinha o sonho de ser professora e, quando chegara minha vez de cursar o Magistério, meus pais acharam que eu era muito jovem e consideraram os riscos de locomoção diária até a cidade próxima, que tinha o Curso Normal; assim, não o cursei, e realizei o Segundo Grau³ na Escola Estadual em Marau.

No ano de 1993, comecei a trabalhar no Hospital Cristo Redentor – instituição em que trabalhei por dezesseis anos – na nossa cidade. Realizei vários cursos na Área da Saúde, incluindo o Técnico em Radiologia – Radiodiagnóstico, na Universidade de Passo Fundo – UPF. No entanto, o desejo em trabalhar na Área da Educação sempre foi muito grande e, sendo assim, lancei-me ao meu sonho e busquei o curso de Pedagogia. Por muitos anos, trabalhei com crianças nos Centros de Tradições Gaúchas - CTGs, acompanhando, em projetos, grupos de estudos e grupos de dança, os departamentos artísticos e culturais, a vivência com crianças em espaços não escolares, que sempre estiveram presentes e constantemente na minha vida.

¹ A autora utiliza a obra *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, para fazer o indicativo dos capítulos.

² A autora usa a primeira pessoa, em alguns momentos na Introdução, pois relata suas experiências e anseios.

³ Nomenclatura utilizada no período citado; atualmente, utiliza-se Ensino Médio.

Em 2007, comecei o tão desejado curso que me permitiria ser a profissional da educação que eu sonhava nas minhas doces brincadeiras da infância. Conciliar o trabalho e os estudos foi um desafio, porém, a cada dia, me sentia mais entusiasmada e certa de minha escolha. Em 2009, iniciei minha trajetória na Educação Infantil, assumindo o concurso público municipal de atendente de creche, concluindo, assim, uma história linda na Área da Saúde e deixando muitos amigos e muitas lembranças boas, e ruins também, porque, quando se trabalha em uma instituição hospitalar, veem-se muitos tratamentos de sucesso, muitas chegadas ao mundo, mas é inevitável ver as partidas e os momentos de dor; é impossível não se solidarizar com o ser humano que está a sua frente. Este cuidado, esta sensibilidade desenvolvida na Área da Saúde, seguiram comigo para a Área da Educação, cujos processos educativos, em âmbitos diferentes, são uma constante na minha caminhada enquanto educadora.

No ano seguinte, 2010, concluí a minha graduação em Pedagogia e, em março de 2012, assumi como professora municipal nos anos iniciais, quando o meu amor pela alfabetização se evidenciou. Percebi que tudo o que eu mais queria era ser professora; senti-me plena e realizada. No ano de 2015, assumi o segundo concurso, como professora de Educação Infantil.

No ano de 2013, iniciei minha trajetória junto ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, no qual atuei como professora alfabetizadora, orientadora de estudos e formadora local do 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental. Em todos os anos em que o município aderiu ao programa, nele participei, porque acredito que precisamos ter o embasamento teórico e o estudo, que precisam ser uma constante, mas também necessitamos dialogar com nossos pares, para compartilhar experiências, sugestões e metodologias usadas no processo de ensino e aprendizagem.

Os questionamentos para as reflexões acerca dos temas abordados nesta pesquisa surgiram em decorrência do processo vivenciado principalmente nesse período, com suas indagações e vivências. Meu percurso profissional e pessoal leva-me a pesquisar sobre o ciclo de alfabetização, as questões do aprendizado escolar nos primeiros dois anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por estar inserida nesse contexto como professora alfabetizadora e ter trabalhado com a prática de alfabetização na perspectiva do letramento, a qual fui conhecer e estudar durante os anos do PNAIC. As pesquisas e os escritos de Soares (2021, 2022) exerceram grande influência em minha constituição, posto que “alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais de leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo alfabetizado e letrado” (Soares, 2022a, p. 47).

O processo de alfabetização não pode ser temporalizado, ele não acaba no 1º ano ou no 2º ano do Ensino Fundamental; no entanto, é um momento muito importante para que as

crianças consigam se desenvolver nesse período, criando possibilidades para que elas tragam junto a sua leitura do mundo e a sociedade em que estão inseridas, e que sejam desafiadas a compreenderem os processos que estão vivenciando. Como endossa Freire (1991b), de que a leitura do mundo “precede a leitura da palavra”. Assim sendo, foi nesse período que pude vivenciar a Formação Continuada em Serviço, compreendendo a importância destacada até então por pesquisadores, a exemplo de Freire (1989, 1991, 1996, 2000) e de Nóvoa (2007, 2008, 2022).

Continuando o desenvolvimento da minha trajetória profissional, no ano de 2019, passei a integrar a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Marau, primeiramente atuando juntamente à Coordenação Pedagógica da Educação Infantil e, na sequência, junto à Coordenação Pedagógica do Ensino Fundamental, com enfoque nos Anos Finais. Essa experiência como Coordenadora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação proporcionou-me ter uma visão do contexto da Educação dentro do município, desde o aluno que ingressa, com seis meses de idade, até o concluinte do nono ano. Dessa forma, voltei-me a não pensar só nos alunos, como quando estou em sala de aula, mas em todos os profissionais da educação e nos alunos e suas famílias; a buscar compreender os programas na Área de Educação que são ofertados aos municípios, bem como as políticas públicas, as quais são necessárias em ser cumpridas pelos municípios.

Construir o planejamento pedagógico na gestão de uma Rede Municipal de Educação, com certeza, não é uma tarefa fácil, mas sei que, a cada dia, consigo me desenvolver um pouco mais como profissional e como ser humano. Acredito que ainda tenho muito a aprender – tenho esse desejo de nunca parar de crescer e aprender, pois somos pessoas em constante construção. Nas palavras de Freire (1996, p. 50):

Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a *franquia* de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha *franquia* ante os outros e o mundo mesmo e a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento.

E, assim, voltei ao meu desejo de cursar o Mestrado Profissional em Educação, em buscar a qualificação do meu processo enquanto professora da Rede Municipal de Educação, daquele desejo de menina de ser professora. Tenho muitas inquietações e acredito que o Mestrado Profissional contribuiu na busca por caminhos para que alunos, professores e comunidade escolar possam se sentir acolhidos e, assim, ocorra a alfabetização e o letramento de todos os alunos. Fazendo alusão aos preceitos de Garcia (2015, p. 18).

O processo de tornar-se pesquisadora de sua própria prática faz com que a professora atualize os conhecimentos que adquiriu em seu curso inicial e que foi enriquecendo em sua prática e em cursos, leituras e estudos. A investigação da professora é decorrência de sua preocupação em melhor ensinar e sensibilidade para compreender seus alunos e alunas, em melhor identificar os fundamentos teórico-epistemológicos e ideológicos de sua prática.

Esta dissertação faz parte do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul, na Linha de Pesquisa: 1 - Pesquisa em Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional, e tem como **objetivo**⁴ investigar e analisar a concepção dos docentes sobre o processo de alfabetização e letramento dos alunos nas turmas de 1º e 2º anos nas Escolas de Ensino Fundamental do município de Marau/RS.

Os **objetivos específicos** consistiram em: a) Descrever o caminho metodológico e a fundamentação teórica desenvolvida durante o processo investigatório; b) Realizar a revisão da literatura sobre práticas docentes para alfabetização e letramento no Ensino Fundamental, a partir das bases de dados na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações - BDTD⁵ e *Scientific Electronic Library Online* - SciELO⁶, no recorte temporal de 2019 a 2023; c) Conhecer os programas públicos de formação de alfabetizadores, estudando o contexto histórico das políticas de formação continuada no Brasil, até chegarmos à alfabetização na perspectiva do letramento; d) Identificar quais as práticas docentes dos professores alfabetizadores sobre alfabetização e letramento; e) Propor, como produto educacional, a organização de um material de formação em serviço.

O **problema** de pesquisa, parte da questão: *Qual a concepção de alfabetização e letramento dos professores de 1º e 2º ano das escolas de Marau?* A qual surgiu da realidade em que está inserida a pesquisadora, esta que acredita ser de suma importância e relevância compreender a concepção sobre alfabetização e letramento, dos professores de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Educação, na busca para a melhoria da qualidade de vida de crianças e adultos que estão envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem.

Este trabalho de dissertação busca compreender a alfabetização na perspectiva do letramento, uma estratégia de trabalho como ferramenta cidadã, pois a pesquisadora acredita que refletir sobre essa concepção implica ocupar-se da ação docente, da prática educativa, da organização do seu trabalho e dos resultados apresentados pelas crianças das turmas de 1º e 2º anos.

⁴ Palavras negritadas para melhor identificação do leitor sobre como foi organizada a pesquisa nas suas perspectivas.

⁵ Endereço da base eletrônica da BDTD: <https://bdttd.ibict.br/vufind/>.

⁶ Endereço da base eletrônica da SciELO: <https://www.scielo.br/>.

Visto que alguns estudos abordando a temática da alfabetização foram encontrados no desenvolver deste trabalho, bem como usados para a expansão desta pesquisa, além dos que já encontramos como embasamento teórico e análises de práticas pedagógicas desenvolvidas por alguns pesquisadores, este trabalho justifica-se por sua relevância e a necessidade de desenvolver constantes formações continuadas junto aos professores, neste estudo evidenciando a fase inicial da alfabetização.

Reflexões sobre as práticas pedagógicas permearam todos os momentos deste trabalho, o que, certamente, é de extrema importância no trabalho em sala de aula, como o são a organização do trabalho pedagógico na escola, relacionado ao debate sobre os diferentes níveis de aprendizagem, e a construção de estratégias de trabalho para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem na aquisição da leitura e escrita nos anos iniciais.

Em termos **metodológicos**, é uma pesquisa de abordagem qualitativa na Área da Educação; aplicada, quanto à natureza; quanto ao objeto, é exploratória e interpretativa; quanto aos procedimentos, utilizamos as pesquisas bibliográfica, do Estado do Conhecimento, documental e a de campo, realizada em dez escolas municipais do município de Marau. A técnica utilizada foi o questionário, aplicado a vinte e dois professores dos 1º e 2º anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental das dez escolas da Rede Municipal de Educação de Marau - RS. Após a aplicação e a coleta dos questionários, foi realizada a análise dos dados da pesquisa, utilizando-se o método da Análise Textual Discursiva - ATD.

Em relação à organização da dissertação, está dividida em seis capítulos, visando organizar e delimitar os assuntos, que buscaram auxiliar na resolução do problema desta investigação. **Neste primeiro capítulo, apresentamos a Introdução.**

No **Capítulo Dois - Ensinar Exige Rigorosa Metodologia: Caminhos Metodológicos**, apresentamos a metodologia, a qual nos propomos estudar e utilizar no decorrer da pesquisa. Trazendo os pressupostos da pesquisa bibliográfica, a pesquisa do Estado do Conhecimento nos traz os estudos que abordam os temas similares aos desta investigação, mostrando-nos o que já evoluiu, suas fragilidades e onde podemos caminhar para evoluirmos neste estudo. A pesquisa documental utiliza-se de documentos com enfoque nas legislações sobre a alfabetização, tais como a Política Nacional da Alfabetização e a Base Nacional Comum Curricular. A pesquisa de campo, para que ocorresse a investigação e se buscasse a compreensão de como ocorrem os fatos que a pesquisadora se propôs a pesquisar, desenvolveu-se por meio dos questionários. A metodologia e a análise dos dados foi realizada através das concepções de Moraes e Galiuzzi (2016) e Galiuzzi e Sousa (2022); como resultado das

pesquisas e estudos, foi construído o produto educacional, o qual é parte integrante de um Mestrado Profissional.

No **Capítulo Três - Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, concepções e entendimentos de práticas docentes para alfabetização e letramento no Ensino Fundamental: um estudo a partir do Estado do Conhecimento**, discorremos sobre teses e dissertações encontradas no Estado do Conhecimento com os descritores: alfabetização e letramento, prática docente e formação de professores, sob a visão das pesquisas encontradas na BDTD e *SciELO*, no recorte temporal de 2019 a 2023, destacando seus dados, suas aproximações e distanciamentos com esta pesquisa. Ressaltamos que o recorte temporal foi definido em virtude de no ano de 2019 ter sido instituída a nova Política Nacional de Alfabetização - PNA.

O **Capítulo Quatro - Ensinar exige comprometimento: caminhos da alfabetização no Brasil**, no intuito de aprofundar o tema que envolve o problema desta pesquisa, trazemos estudos referentes à formação de professores, sua formação inicial, a formação continuada e a Formação Continuada em Serviço ofertada aos professores no seu ambiente de trabalho, dialogando sobre as questões que são demandadas no cotidiano escolar, buscando perceber se sua prática pedagógica e suas concepções são abordadas nelas. Ainda, buscamos conhecer e aprofundar os Programas Públicos de Formação de Alfabetizadores, estudando o contexto histórico das políticas de formação continuada no Brasil, até chegarmos à alfabetização na perspectiva do letramento.

No **Capítulo Cinco - Ensinar exige saber escutar: escutando e aprendendo com a pesquisa**, organizamos e apresentamos a análise das pesquisas realizadas com os professores alfabetizadores do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental das escolas municipais de Marau - RS, buscando conhecer o contexto em que estão inseridos os docentes sujeitos desta pesquisa, oriundos de dez escolas deste município, suas convicções, suas realidades, certezas e incertezas, suas experiências, utilizando a Análise Textual Discursiva da pesquisa, na perspectiva de Moraes e Galiuzzi (2016) e Galiuzzi e Sousa (2022).

No **Capítulo Seis - Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém** apresentamos a proposta do produto educacional do Mestrado Profissional, em que trazemos um material de formação em serviço, entrelaçando a teoria e a prática, com temas apontados no instrumento de pesquisa, de acordo com os anseios e as preocupações dos professores sujeitos da pesquisa, um trabalho colaborativo, com base no diálogo e na partilha.

2 ENSINAR EXIGE RIGOROSIDADE METÓDICA: CAMINHOS METODOLÓGICOS

Entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção na vida real, nele encontrando suas razões e objetivos. Toda investigação se inicia por uma questão, por um problema, por uma pergunta, por uma dúvida. A resposta a esse movimento do pensamento geralmente se vincula a conhecimentos anteriores ou demanda a criação de novos referenciais (Minayo, 2012, p. 16).

A pesquisa vincula o pensamento e a ação, os problemas da vida prática, o fazer pedagógico e, a partir do problema inicial desta pesquisa, questionou-se qual a concepção de alfabetização e letramento dos professores de 1º e 2º anos das escolas de Ensino Fundamental de Marau, procurando compreender a concepção de alfabetização e letramento dos professores. O intuito foi poder auxiliar na busca por alternativas que pudessem contribuir na melhoria da qualidade de vida de crianças e de adultos que estão envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, traçamos o objetivo geral deste estudo de: Investigar e analisar a concepção dos docentes sobre o processo de alfabetização e letramento dos alunos nas turmas de 1º e 2º anos nas Escolas de Ensino Fundamental do município de Marau/RS.

Outros objetivos específicos fazem-se necessários para o desenvolvimento do estudo, tais como a) Descrever o caminho metodológico e a fundamentação teórica desenvolvida durante o processo investigatório; b) Realizar a revisão da literatura sobre práticas docentes para alfabetização e letramento no Ensino Fundamental, a partir das bases de dados da Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações - BDTD e *Scientific Electronic Library Online – SciELO*, no recorte temporal de 2019 a 2023; c) Conhecer os programas públicos de formação de alfabetizadores, estudando o contexto histórico das políticas de formação continuada no Brasil, até chegarmos à alfabetização na perspectiva do letramento; d) Identificar quais as práticas docentes dos professores alfabetizadores sobre alfabetização e letramento; e) Propor, como produto educacional, a organização de um material de formação em serviço.

Bogdan e Biklen (1994) trazem cinco características da investigação qualitativa, as quais apresentamos de forma resumida: 1) A fonte direta é o ambiente natural; e o investigador, o instrumento principal; 2) A investigação qualitativa é descritiva, pois descreve os dados coletados no ambiente natural da problemática; 3) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que, simplesmente, pelos resultados ou produtos; 4) Os investigadores

qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva, ou seja, afirmam uma verdade generalizada a partir da observação de alguns elementos; 5) O significado e a relevância para a pesquisa, pois os sentidos que os sujeitos dão aos acontecimentos agregam de maneira enriquecedora a conclusão que se propõe atingir.

Identificar as concepções e as formas de construção do percurso profissional e das práticas pedagógicas de cada professor e, acima de tudo, respeitar seus conceitos e seus caminhos são partes importantes desta pesquisa. “Para realizar uma pesquisa, é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (Lüdke; André, 2017, p. 1). Ainda, e de acordo com Lüdke e André (2017), o que se quer é aproximar a pesquisa ao cotidiano do educador, mostrando que ela enriquece suas práticas pedagógicas, desmistificando um conceito de que ela é destinada a um grupo restrito de pessoas.

Lüdke e André (2017, p. 9) ainda apontam as tendências das pesquisas atuais e a necessidade de prestar seus serviços à Educação:

Sentimos que na base das tendências atuais da pesquisa em educação se encontra uma legítima e finalmente dominante preocupação com os problemas do ensino. Aí se situam as raízes dos problemas, que repercutem certamente em todos os outros aspectos da educação em nosso País. É aí que a pesquisa deve atuar mais frontalmente, procurando prestar a contribuição que sempre deveu à educação.

Visando aproximar a pesquisa ao cenário da escola, que remete às vivências da pesquisadora, foram realizadas pesquisas bibliográfica, de Estado do Conhecimento, documental, de campo e a análise de dados. São levantadas, assim, hipóteses e possibilidades para a construção do produto educacional desse estudo, o qual é um requisito do Mestrado Profissional em Educação.

O conhecimento científico surge não somente da necessidade de encontrar soluções para problemas, mas também para investigar e conhecer o sistema. Koche (1997, p. 29) considera:

O conhecimento científico é um produto resultante da investigação científica. Surge não apenas da necessidade de encontrar soluções para problemas de ordem prática da vida diária, característica essa do conhecimento do senso comum, mas do desejo de fornecer explicações sistemáticas que possam ser testadas e criticadas através de provas empíricas e da discussão intersubjetiva. É produto, portanto, da necessidade de alcançar um conhecimento “seguro”. Pode surgir, como problema de investigação, também das experiências e crenças do senso comum, mesmo que muitas vezes se refira a fatos ou fenômenos que vão além da experiência vivencial imediata.

A definição da metodologia, das suas etapas e dos seus encaminhamentos é uma etapa fundamental na realização de qualquer pesquisa ou projeto, pois, através dela, define-se a

abordagem que será utilizada para alcançar os objetivos propostos pelo pesquisador. O esquema de metodologia apresentado oferece uma estrutura clara e coerente para o desenvolvimento do trabalho, que começa com a definição do problema a ser abordado, seguida da revisão da literatura existente sobre o assunto, a escolha dos métodos e técnicas a serem utilizados, a coleta e a análise dos dados e, embasados neles, a adequação da proposta do produto educacional do Mestrado Profissional. Com essa abordagem, busca-se a qualidade e a consistência do trabalho do pesquisador, além de permitir que os resultados obtidos sejam confiáveis e relevantes.

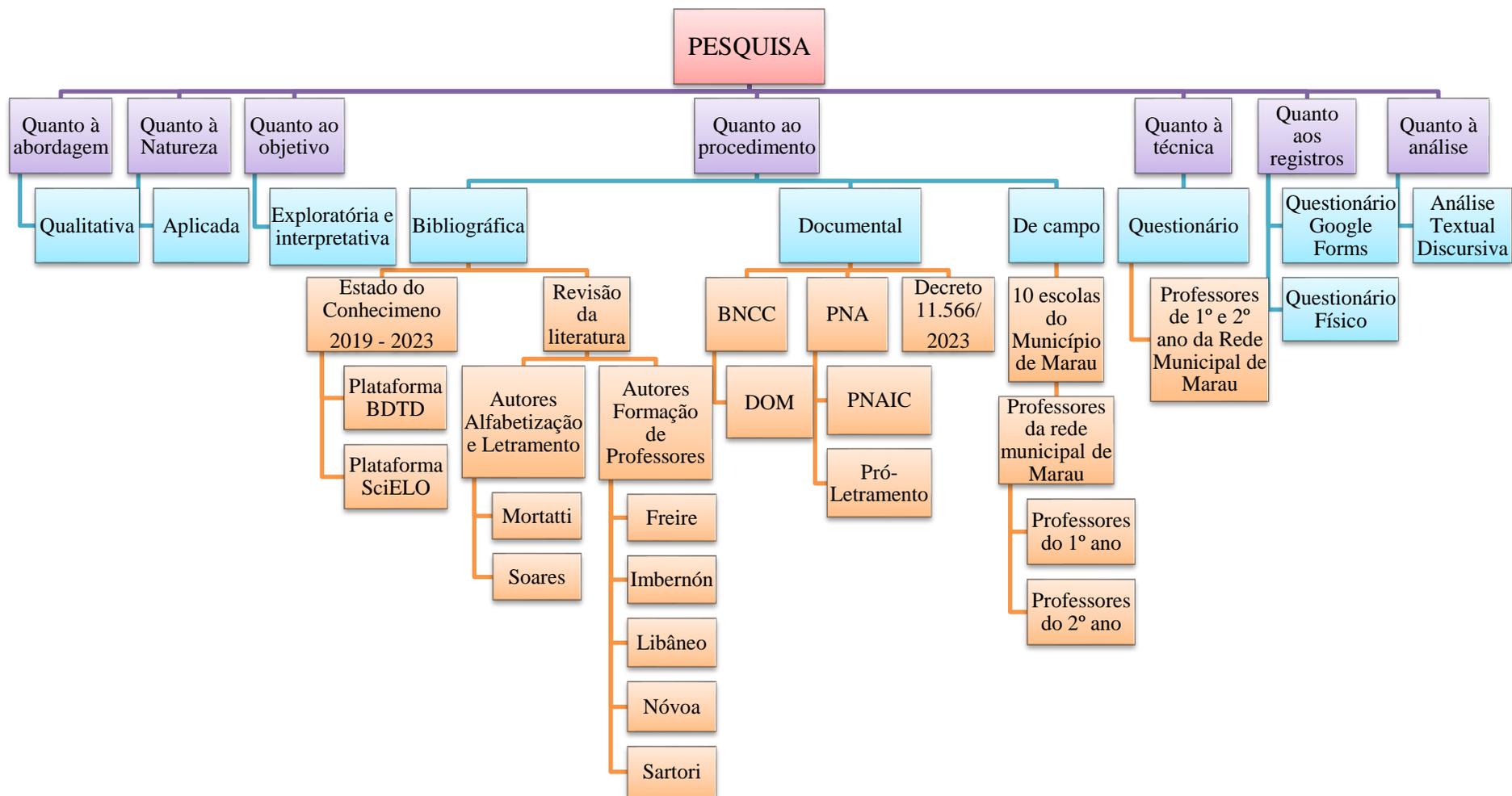
O desenho do caminho da metodologia da pesquisa, apresentado a seguir, na Figura 1, ilustra a forma que esta pesquisa foi realizada em termos metodológicos, a qual se apresenta de abordagem qualitativa na Área da Educação; quanto à natureza, aplicada; quanto ao objeto, exploratória e interpretativa; quanto aos procedimentos, bibliográfica, incluindo o Estado do Conhecimento, documental e de campo; quanto à técnica, utilizamos o questionário; quanto aos registros, os questionários do *Google*[®] *formulário* e os questionários físicos; e, quanto à análise, foi utilizada a técnica da Análise Textual Discursiva. Esses itens e passos são mais bem detalhados no desenvolvimento deste capítulo.

Um projeto de pesquisa surge das indagações que o pesquisador cria a respeito de um problema no seu cotidiano, ou para aumentar seu conhecimento sobre o referido tema ou para buscar soluções para esse questionamento que o instiga. Diante disso, a pesquisa tem sua culminância embasada por várias atividades e atitudes, as quais, segundo Minayo (2012, p. 36), consistem:

1) De pesquisa bibliográfica disciplinada, crítica e ampla: a) Disciplinada porque devemos ter uma prática sistemática – um critério claro de escolha dos textos e autores. [...] b) Crítica porque precisamos estabelecer um diálogo reflexivo entre as teorias e outros estudos com o objeto de investigação por nós escolhidos [...] c) Ampla porque deve dar conta do “estado” atual do conhecimento do problema [...].

A investigação requer várias ações, intenções e vivências do pesquisador, marcado por esforços e inquietações; porém, nem sempre o resultado final da pesquisa vem ao encontro das ideias iniciais do pesquisador. A análise da pesquisa apresenta as respostas dos professores que colaboraram com a pesquisa, que podem divergir das ideias do pesquisador; todavia, elas precisam ser apontadas, conforme narradas por seus interlocutores.

Figura 1 - Desenho do Caminho da Metodologia da Pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Iniciamos tratando da proposta para a pesquisa bibliográfica, sendo que, nas palavras de Gil (2010a, p. 29-30):

Praticamente toda pesquisa acadêmica requer em algum momento a realização de trabalho que pode ser caracterizado como pesquisa bibliográfica. Tanto é que, na maioria das teses e dissertações desenvolvidas atualmente, um capítulo é dedicado à revisão bibliográfica, que é elaborada com o propósito de fornecer fundamentação teórica ao trabalho [...].

A pesquisa bibliográfica tem destacado valor dentro desse contexto, pois, a partir do estudo de materiais já publicados em livros, artigos, revistas, dissertações e teses, busca-se dar um embasamento ao trabalho realizado, procurando resposta à pergunta inicial desta pesquisa. Assim, no seu desenvolver, buscaram-se aprofundar os estudos sobre autores que tratam das questões da alfabetização e letramento, a exemplo de Freire (1991, 1996, 2000), Mortatti (2000, 2004, 2019) e Soares (2021, 2022), entre outros.

Buscando compreender esses conceitos, o estudo dos referidos autores é realizado no decorrer desta pesquisa, desde o início, quando se definem parâmetros para o desenvolvimento do trabalho, sendo uma das primeiras e fundamentais fases dele, até o final, quando se busca aporte teórico consistente para sustentar as questões e debates que surgem no desenvolver da investigação, além de conduzir para os elementos que fazem parte do seu produto educacional.

Conforme referido por Gil (2010a), é necessário estar atento ao processo na pesquisa bibliográfica, pois algumas fontes podem trazer dados coletados ou processados de forma equivocada, o que faz com que o trabalho reproduza esses erros. Assim, existe a responsabilidade e o cuidado ético com a pesquisa, em que os dados são analisados com rigor e profundidade.

Buscar os dados com rigor metodológico é extremamente importante em pesquisas, pois, a partir deles, poderá ser analisado o contexto de uma temática dentro de um recorte temporal. No Estado do Conhecimento, o pesquisador trabalha com dados qualitativos e quantitativos. É importante destacar, consoante Bardin (2016, p. 26), quando afirma que:

No plano metodológico, a querela entre a abordagem quantitativa e a abordagem qualitativa absorve certas cabeças. Na análise quantitativa, o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características do conteúdo. Na análise qualitativa é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento que é tomado em consideração.

Buscando conhecer os trabalhos que vêm sendo realizados sobre o tema da pesquisa, alfabetização e letramento e prática docente, foi realizado um mapeamento de artigos, teses e

dissertações publicados nos últimos cinco anos, de 2019 a 2023, de modo que o recorte temporal ocorreu em razão da instituição da nova Política Nacional de Alfabetização, em 2019. Essa estratégia de levantamento de documentos publicados sobre determinado assunto é conhecida como Estado do Conhecimento, a qual se encontra descrita no capítulo três dessa dissertação.

Após analisarmos as pesquisas realizadas na área de conhecimento em que está a pesquisa proposta, fez-se necessário examinarmos os documentos, as leis e artigos, visando conhecer as legislações que regem a Educação e o que fora modificado com a implantação da nova PNA.

A pesquisa documental soma-se à pesquisa bibliográfica, buscando investigar assuntos relacionados ao tema, como aporte teórico ou como embasamento de pesquisas realizadas sobre a área de estudo; porém, é importante conhecer os limites e as diferenças delas. Podemos verificar esses princípios em Gil (2010b, p. 51), que assevera:

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que existem em grande número.

A pesquisa documental foi desenvolvida com base em documentos, regimentos e leis que tivessem enfoque na Educação, de forma especial em relação aos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, considerados os anos em que a alfabetização precisa ser efetivada, segundo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC. São objetos de pesquisa documental a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, a BNCC, o Documento Orientador Municipal de Marau – DOM, a Política Nacional de Alfabetização e o Decreto 11.556/2023, que institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

Lüdke e André (2017) apontam a importância da pesquisa em acervo documental e destacam que constitui uma técnica valiosa na abordagem de dados qualitativos, podendo vir a completar dados obtidos, trazendo técnicas ou novos aspectos de um tema ou problema. A pesquisa com documentos demanda atenção por parte do pesquisador, para selecionar e analisar o que lhe for relevante. Essas autoras destacam a importante decisão do pesquisador sobre qual o tipo de documento que deseja analisar, se será do tipo oficial, técnico ou pessoal; essa escolha não ocorre de forma aleatória, ela vai ao encontro dos propósitos, ideias ou hipóteses do pesquisador, guiando a sua seleção. Aliado ao conhecimento teórico e o embasamento das

pesquisas, passa-se a construir uma nova fase da pesquisa, a de campo, de acordo com as definições e delimitações definidas pelo pesquisador.

2.1 PESQUISAR EXIGE CONHECER O LOCAL PESQUISADO E O PROFESSOR PARTICIPANTE DA PESQUISA

A pesquisa qualitativa, abordagem adotada por este estudo, ocupa-se com um nível de realidade que não pode, ou não deveria, ser quantificado; é parte da realidade social, pois o ser humano distingue-se não só pelas suas ações dentro do ambiente em que está inserido, mas por seus pensamentos, suas interpretações e suas partilhas com seus semelhantes, como descrito por Minayo (2012).

Durante a elaboração desta pesquisa, e com base no problema central, foi definido o campo de pesquisa deste estudo, sendo demarcadas as escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Marau - RS, município localizado no Norte do Rio Grande do Sul, na região conhecida como Planalto Médio. Conforme os dados do último censo divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, a população, em 2022, era de 45.124 habitantes, distribuídos na zona urbana e na rural.

Figura 2 - Localização do município de Marau



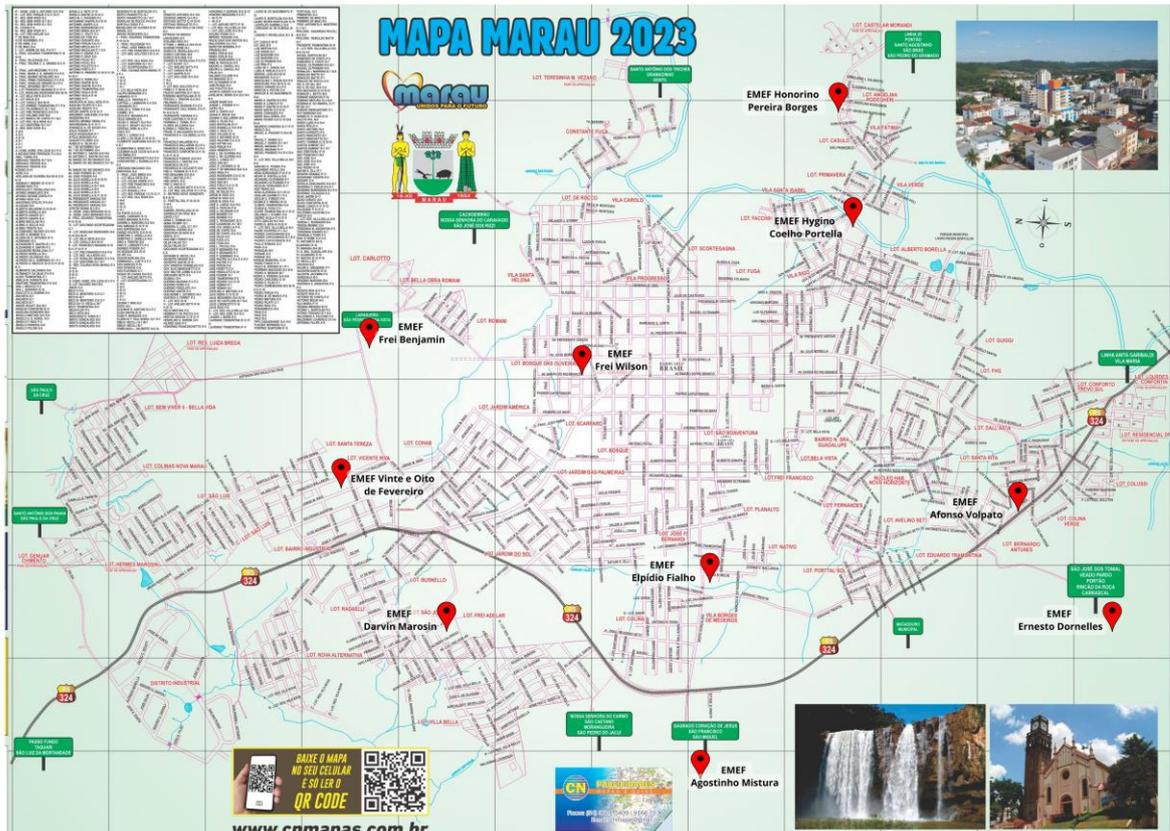
Fonte: Extraído da internet (2023)⁷.

O município de Marau, até o ano de 2023, contava com dez escolas de Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação, com turmas de anos iniciais; destas, sete escolas

⁷ Disponível em: <http://www.portalnet.com.br/jardel/camara/institucional.php>.

estavam localizadas na zona urbana do município; e três, escolas na zona rural, como é possível ser visualizado no mapa, a seguir (Figura 3).

Figura 3 - Mapa do Município de Marau, identificando os locais em que se encontram as escolas pesquisadas



Fonte: Disponível na internet; marcação das escolas acrescentada pela pesquisadora⁸ (2023).

Optamos por utilizar o questionário como instrumento de coleta de dados, o qual foi direcionado aos professores efetivos, com regência de turma de primeiro e de segundo anos do Ensino Fundamental, etapas que, de acordo com a BNCC, contemplam o ciclo de alfabetização.

Os sujeitos da pesquisa são vinte e dois professores⁹ efetivos de 1º e 2º anos da Rede Municipal de Educação de Marau, totalizando trinta e oito turmas nas dez escolas do município. Alguns professores trabalham no regime de vinte horas semanais; e outros, com o regime de quarenta horas, não sendo seus questionários computados em duplicidade. Cada professor é convidado a responder a um questionário, mesmo que seja professor efetivo com regência em duas turmas, uma vez que os questionários buscam respostas para suas práticas pedagógicas, e não sobre as turmas em que cada professor desenvolve suas atividades.

⁸ Disponível em: <https://www.cnmapas.com.br/>.

⁹ Dirigimo-nos aos professores, no gênero masculino, em virtude de termos professores de ambos os sexos nas turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

Quadro 1 - Turmas, turnos e escolas em que foram aplicados os questionários

ESCOLAS	1º ano		2º ano	
	Matutino	Vespertino	Matutino	Vespertino
A importância do Ato de Ler	1	2	1	2
Alfabetização: Leitura do Mundo, Leitura da Palavra	-	1	-	1
Ação Cultural para a Liberdade	1	2	1	2
Educação como Prática da Liberdade	1	1	1	1
Educação e Mudança	-	1	-	1
Pedagogia da Esperança	1	-	1	-
Pedagogia da Indignação	1	1	1	1
Pedagogia do Oprimido	-	1	-	1
Pedagogia da Solidariedade	1	1	1	1
Política e Educação	1	2	1	2
Total de turmas	7	12	7	12
Professores efetivos	14		14	
Professores, excluindo-se os concomitantes	11		11	

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Conforme disposto no Quadro 1, são apresentadas as escolas da Rede Municipal, em que utilizamos obras de Paulo Freire¹⁰ para nomeá-las e, dessa forma, manter o sigilo e a confidencialidade dos dados; juntamente, trazemos a quantidade de turmas nas escolas e informações quanto ao turno e à quantidade de professores alfabetizadores, apresentando, ao final, o quantitativo de docentes efetivos com regência de turmas de 1º e 2º anos. Finaliza-se contabilizando cada professor uma vez, mesmo que ele seja professor efetivo com regência de duas turmas.

¹⁰ Para preservar a identidade das escolas, local onde os sujeitos estão inseridos, usamos obras de Paulo Freire para as nominar. Optamos por utilizar essas obras por serem de um escritor brasileiro que se dedicou à Educação, tendo como pressuposto que as suas ideias seguem atuais. É, ademais, o Patrono da Educação Brasileira (Lei n.º 12.612, de 13 de abril de 2012).

2.2 ENSINAR EXIGE PESQUISA

Ensinar exige do educador embasamento e fundamentação teórica sólida a qual é desenvolvida através das pesquisas do mesmo no decorrer da sua caminhada. Neste contexto, a pesquisa objetiva delinear estratégias eficazes para otimizar o processo de ensino e aprendizagem. A seguir, serão descritos os passos que compõem esta investigação.

2.2.1. Pesquisar exige técnica de pesquisa

Quanto à técnica utilizada para a pesquisa de campo, optamos por questionário, com perguntas diretas e abertas, nas quais os docentes pudessem expressar suas opiniões, construções, métodos, técnicas – aquilo que julgassem coerente manifestar em suas respostas. De acordo com Marconi e Lakatos (2013, p. 86): “Questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Foram convidados todos os professores efetivos e com regência de turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Marau/RS, para participarem do preenchimento do questionário; os professores encontravam-se inseridos nas mais diferentes áreas da cidade, sendo considerada de extrema importância e relevância a participação de cada um.

Inicialmente, ocorreu o contato com a Secretaria Municipal de Educação de Marau - RS, mantenedora das dez escolas onde se realizou a pesquisa. Estando em concordância, foi assinada a Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas, disponível no Apêndice A.

Na sequência, o contato ocorreu, individualmente, com cada professor alfabetizador, com regência das turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Marau – RS, explicitando-se, sobre a pesquisa, os desdobramentos e suas finalidades, bem como os métodos utilizados. Destacando a importância de cada um participar de livre e espontânea vontade, registrando que não era obrigatória a sua participação, porém deixando claro que a participação de todos seria muito importante. Prestando orientações sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, o qual se encontra no Apêndice B, de que ele precisava ser assinado pelos professores que aceitassem participar. Foi importante que todos os professores compreendessem o TCLE e que, em qualquer tempo, eles poderiam desistir de participar, mesmo tendo assinado o termo, bem como estivessem cientes da confidencialidade dos dados, estando seguros de que seus nomes, escolas e opiniões não fossem divulgados.

2.2.2 Pesquisar exige utilizar instrumentos de pesquisa

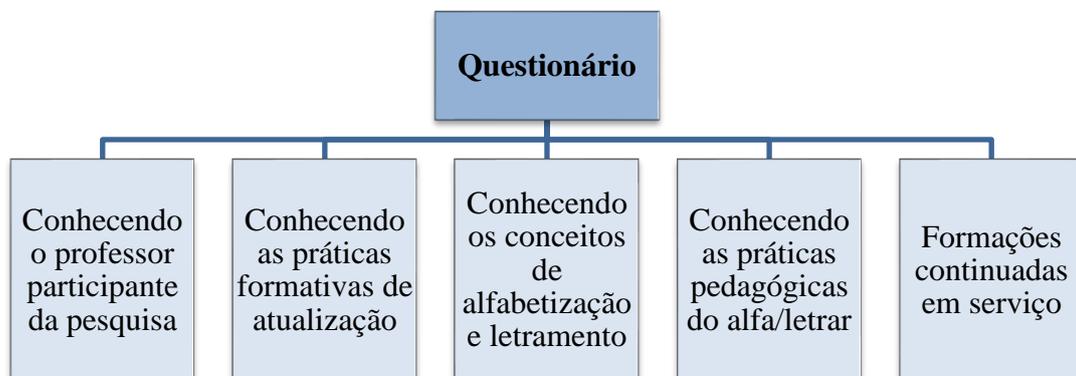
A elaboração do questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos. Naturalmente, não existem normas rígidas a respeito da elaboração do questionário. Todavia, é possível, com base na experiência dos pesquisadores, definir algumas regras práticas a esse respeito (Gil, 2010a, p. 103-104).

O instrumento de coleta utilizado nesta pesquisa foi o questionário, em que as perguntas foram acessadas através da plataforma do Google[®] formulário, o qual foi disponibilizado também de forma física, ficando o professor pesquisado livre para escolher o instrumento que julgasse melhor utilizar para trazer suas colaborações a esta pesquisa. Somente o professor pesquisado, a pesquisadora e a sua orientadora tiveram acesso a esses dados. As perguntas que fizeram parte do questionário estão disponíveis no Apêndice C.

O foco do estudo, traduzido nos e pelos questionamentos, foi subdividido em cinco etapas no movimento diagnóstico: 1) Conhecendo o professor participante da pesquisa, 2) Conhecendo as práticas formativas de atualização, 3) Conhecendo os conceitos de alfabetização e letramento que os professores participantes da pesquisa trazem, 4) Conhecendo as práticas pedagógicas do alfa/letrar e 5) Formações continuadas em serviço.

Conforme descrito por Gil (2010a), as questões buscam respostas aos objetivos específicos, sobretudo ao de identificar as práticas docentes dos professores alfabetizadores sobre alfabetização e letramento (objetivo específico d).

Figura 4 - Desenho do instrumento da pesquisa



De acordo com Marconi e Lakatos (2013, p. 86-87), os questionários expedidos alcançam um percentual médio de 25% de devolução, e o método tem algumas vantagens como maior número de pessoas atingidas simultaneamente, respostas rápidas e precisas, liberdade nas respostas em razão do anonimato, menor risco de distorção pela não influência do pesquisador, dentre outras. Optamos pelo uso do questionário, em função do anonimato que ele possibilita, pelo fato de a pesquisadora estar inserida em cargo junto à Secretaria Municipal de Educação e porque gostaria de que os professores se sentissem livres para apresentarem suas respostas.

Quando se opta em fazer o uso do questionário, leva-se em conta ainda a ponderação de Triviños (2019, p.141), no intuito de não constranger, dar liberdade e receber respostas sinceras:

Uma das situações mais difíceis que se apresentam ao pesquisador que quer estudar a realidade social que se está processando, que está ocorrendo, é a de definir com clareza sua função. Ele é uma pessoa que deseja conhecer aspectos da vida de outras pessoas. Estas como todos os grupos humanos, têm seus próprios valores que podem ser muito diferentes dos valores dos pesquisadores.

Como descrito por estes autores o questionário tem possibilidades e entraves como todo o instrumento de pesquisa, diante dessas fragilidades, a pesquisadora procurou sensibilizar os professores participantes que se sentissem livres e seguros em preencher o questionário, e sobre a importância das respostas de cada um para o andamento da pesquisa. Realizando um processo de mobilização nos interlocutores, buscando a participação de todos.

2.3 ENSINAR EXIGE SABER ESCUTAR: ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA DOS DADOS

A Análise Textual Discursiva (ATD) é uma metodologia de análise de textos e discursos na pesquisa qualitativa muito utilizada em pesquisas em Ciências Humanas, especialmente em pesquisas na educação no contexto brasileiro. [...] Uma de nossas premissas nos estudos da ATD está na palavra como lugar de significados e sentidos sempre passíveis de maior compreensão. Por isso, como pesquisadores, com os poetas e os tontos – como diz Manoel de Barros – somos compostos pelas palavras que sabemos, usamos, ouvimos, falamos, escrevemos (Galiuzzi; Souza, 2022, p. 59).

A análise dos dados é uma fase muito importante da pesquisa, na qual é necessário trabalhar com os resultados recebidos dos participantes das pesquisas de maneira fidedigna. Esta pesquisa utiliza o método da Análise Textual Discursiva, com embasamento nos estudos de Moraes e Galiuzzi (2016) e Galiuzzi e Sousa (2022).

É importante ressaltar as respostas dos participantes desta pesquisa, os professores alfabetizadores efetivos das turmas do 1º e 2º anos do município de Marau, as quais são

respeitadas e descritas da maneira que eles as responderam, sendo de extrema importância para a análise dos dados.

A Análise Textual Discursiva, de acordo com Moraes e Galiuzzi (2016) e Galiuzzi e Sousa (2022), organiza-se em quatro focos, sendo que os três primeiros formam um ciclo, como podemos visualizar a seguir, na Figura 5:

Figura 5 - Esquema da Análise Textual Discursiva



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

A unitarização ocorre por meio da desmontagem dos textos, como descrito por Galiuzzi e Sousa (2022, p. 33-34), o que requer que o pesquisador estude detalhadamente as suas pesquisas. Após esse estudo e a separação dos textos por aproximação das áreas descritas pelos entrevistados, eles começam a construir relações entre si, sendo reunidos conforme trazem respostas com elementos próximos, surgindo as categorias. A unitarização e a categorização levam o pesquisador à captação do novo emergente, considerado o último elemento do ciclo de análise proposto, e a compreensão gera o produto de uma combinação dos passos anteriores.

Após a coleta dos dados, eles foram estudados, analisados e organizados, e a partir deles, foi desenvolvido o produto educacional deste Mestrado Profissional. A análise dos questionários, realizada dentro dos princípios da ATD, encontra-se descrita no Capítulo Cinco desta dissertação.

2.4 NINGUÉM É SUJEITO DA AUTONOMIA DE NINGUÉM: PRODUTO EDUCACIONAL

Situados entre os cursos de Especialização e a proposta de Mestrados *tradicionais*, que passam a serem chamados de acadêmicos, os Mestrados Profissionais reagem a dois diagnósticos básicos: 1) a constatação de que pesquisas aplicadas já estavam ocorrendo em número significativo nos Mestrados existentes e 2) a necessidade de maior aproximação da pós-graduação *stricto sensu* ao mundo do trabalho e às demandas sociais de forma mais ampla (Sartori; Pereira, 2019, p. 19).

A vinda do Mestrado Profissional em Educação - MPE para o *campus* Erechim da UFFS veio a somar com a qualificação dos profissionais das áreas básicas da região do Alto Uruguai e regiões encontradas no entorno. O Mestrado Profissional é uma etapa de formação avançada que pode abrir várias portas e proporcionar oportunidades como a especialização acadêmica, o desenvolvimento de pesquisas e análise delas, habilidades críticas de pensamento e o desenvolvimento pessoal e profissional. De acordo com Sartori e Pereira (2019, p. 26):

No caso específico dos Mestrados Profissionais, o foco está na pesquisa aplicada, esta entendida como a investigação que se orienta com base na epistemologia teórico-prática com aplicabilidade imediata na solução de situações-problema nos espaços educativos escolares e não escolares. De modo geral, a pesquisa é realizada para solucionar problemas, sejam eles de ordem intelectual ou de ordem prática. A despeito disso cabe um questionamento: será que a pesquisa ‘acadêmica’ não está cumprindo o papel de produzir conhecimentos para solucionar problemas? Não se trata aqui de emitir juízo de valor sobre um ou outro tipo de pesquisa, mas de responder questões que se entrelaçam aos processos educativos, obstaculizando avanços e progressos na dinamização das práticas pedagógicas nos diferentes espaços formativos e engessando as práticas de gestão educacional e de desenvolvimento das políticas públicas de educação.

Essa talvez seja a grande diferenciação de um Mestrado Acadêmico e de um Mestrado Profissional – a exigência da construção do seu produto educacional, embora seja esta uma prática difundida entre os mestrados acadêmicos, diferenciando-se na condição da obrigatoriedade para a sua conclusão. Trazemos a proposta de um material para Formação Continuada em Serviço, a qual poderá ser desenvolvida com os professores que são parte desta pesquisa, bem como com profissionais que passarem a fazer parte desta rede, como um compromisso de devolutiva social. O produto construído após a pesquisa com professores alfabetizadores efetivos das turmas do 1º e 2º anos do município de Marau e a análise dos seus dados está organizado com temas e propostas trazidos pelos professores participantes, e será apresentado à SME, cabendo a ela decidir sobre a sua aplicabilidade.

Sartori e Pereira (2019, p. 28) destacam que é um requisito ao pesquisador, não tendo a obrigatoriedade pela instituição em que se desenvolve a pesquisa ou o professor pesquisado:

Ao ter como condição fundamental a construção de um produto (doravante, sem aspas, porque passamos a entendê-lo como resultado de uma pesquisa aplicada), o MPE suscita dúvidas em relação à validade do conhecimento produzido, à rigorosidade teórica e metodológica da pesquisa e, sobretudo, à formação do(a) pesquisador(a). Nesse sentido, é interessante considerarmos que entendemos por pesquisa aplicada a construção do conhecimento científico em relação direta a demandas sociais. Geralmente, o que difere a pesquisa aplicada da chamada pesquisa básica é a sua finalidade. Em ambas as categorias, a investigação científica pressupõe objeto, método e aporte teórico.

Cabe ainda destacar que cada professor pesquisado é livre para participar das pesquisas e das formações propostas no produto educacional do Mestrado Profissional em Educação. Entendemos esse momento de grande importância na construção do saber e do fazer pedagógico, sendo que exerce um movimento de autoformação aos professores, porém nenhum dos participantes pode ser obrigado a participar dos encontros e da partilha de seus saberes, mesmo o produto educacional sendo obrigatório nessa modalidade de mestrado, não para os professores pesquisados ou para o local onde a pesquisa foi realizada.

No Capítulo Seis, apresentamos a proposta de Formação Continuada em Serviço, a qual consiste em uma caminhada contínua do professor; os encontros foram construídos tendo como base as respostas aos questionários dos professores de 1º e 2º anos, destacada a importância delas na definição das temáticas e metodologias da proposta.

No próximo capítulo desta dissertação, apresentamos o Estado do Conhecimento, o qual é fundamental para compreender o cenário atual das pesquisas com temáticas próximas a deste trabalho, fazendo um levantamento de suas potencialidades e fragilidades, buscando pontos de aproximação e de distanciamento, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre alfabetização e letramento, ajudando a fundamentar e orientar este estudo.

3 ENSINAR EXIGE REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A PRÁTICA - CONCEPÇÕES E ENTENDIMENTOS DE PRÁTICAS DOCENTES PARA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO A PARTIR DO ESTADO DO CONHECIMENTO

Conhecer e questionar como nos relacionamos com aquilo que já sabemos é fundamental. Antes, durante e depois de nossas pesquisas é imprescindível dialogar com as conquistas do passado e as perspectivas do futuro. Para não repetir o que já foi feito e pesquisado, um caminho profícuo seria não nos esquecer dos passos já trilhados por outros pesquisadores, aprendendo a dialogar com a memória científica do campo (Soares, 2020, p. 3).

Com vistas a conhecer as pesquisas que vinham sendo realizadas sobre a temática de alfabetização e letramento e prática docente, realizamos um mapeamento dos artigos, teses e dissertações publicadas nos últimos cinco anos, período compreendido entre os anos de 2019 e 2023. O recorte temporal foi definido em virtude de, no ano de 2019, ter sido instituída a nova PNA, e esse estudo é apresentado neste capítulo.

Essa estratégia de levantamento de documentos publicados sobre determinado assunto é conhecida como “estado do conhecimento”, que consiste na identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica, conforme Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021).

A primeira plataforma escolhida e pesquisada para esse levantamento foi a BDTD, que é coordenada pelo IBICT, com o objetivo de centralizar os sistemas de informação de teses e dissertações desenvolvidas nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil. Até o momento em que esta investigação foi realizada, 12 de abril de 2024, contava com 140 instituições cadastradas e 904.155 documentos, sendo 246.683 teses e 657.472 dissertações. A BDTD possui um sistema de busca avançada que possibilita a delimitação de temas, idiomas, autores, tipos de documento e período de publicação da pesquisa, facilitando, assim, a localização de trabalhos relacionados aos assuntos pretendidos. Para este estudo, foram utilizados os seguintes descritores: “alfabetização e letramento” + “prática docente”, delimitando o gênero acadêmico em teses e dissertações, escritas em língua portuguesa, no período compreendido entre 2019 e 2023.

Em uma primeira pesquisa, usando o descritor “alfabetização e letramento” na pesquisa em “todos os campos”, obtivemos 186 trabalhos; com o descritor “prática docente” em “todos os campos”, obtivemos 2297 trabalhos; já com o descritor “formação de professores

alfabetizadores” em todos os campos, encontramos 36 trabalhos. Unindo os três descritores, “alfabetização e letramento” + “prática docente” + “formação professores alfabetizadores” em “todos os campos”, obtivemos somente um trabalho no período de 2019 a 2023. Realizamos uma nova busca com os descritores “alfabetização e letramento” + “prática docente”, no período proposto e com o filtro título, e localizamos 02 pesquisas; com a opção “todos os campos”, foram alcançados 32 trabalhos entre teses e dissertações.

Conforme está descrito no livro *Estado do Conhecimento*, de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 45), sobre a utilização de expressão composta:

Destacamos que ao utilizar a expressão composta entre aspas o sistema entende que o pesquisador está buscando apenas trabalhos que apresentem expressão exata [...]. Por isso, para utilização de aspas em expressões compostas, é preciso ter certeza que não existem variações possíveis.

Após observar essa orientação, mantivemos o uso de aspas na expressão composta “alfabetização e letramento” e excluimos o uso de aspas na expressão prática docente; sendo que, nessa nova pesquisa, manteve-se o recorte temporal dos últimos cinco anos, 2019 a 2023. Usando os descritores “alfabetização e letramento” + prática docente e o filtro título, obtivemos 02 trabalhos. Retirando o filtro título e usando a busca em “todos os campos”, o resultado foi de 46 trabalhos, entre teses e dissertações, os quais foram utilizados para o *corpus de análise*.

Esses documentos passaram por um processo de análise de seus resumos, dos quais foram extraídas algumas informações, como ano de publicação, nome do autor, instituição de origem, título da pesquisa, objetivos, metodologia utilizada para a construção de dados, além dos resultados encontrados e conclusões da pesquisa. Após a leitura dos resumos, essas informações foram organizadas em quadros de análise, tais como *bibliografia anotada*, *bibliografia sistematizada* e *bibliografia categorizada*, cada etapa foi sistematicamente realizada para que seja perceptível o rigor científico utilizado nesta pesquisa bibliográfica do Estado do Conhecimento.

A segunda plataforma escolhida e pesquisada foi a SciELO, que é uma biblioteca virtual de revistas científicas brasileiras em formato eletrônico, a qual possui um sistema de busca que possibilita pesquisar em todos os índices ou por meio da busca avançada, que possibilita a delimitação de ano, autor, financiador, periódico, resumo e título da pesquisa; esse sistema facilita a pesquisa de artigos referentes ao tema projetado. A pesquisa foi realizada com os descritores “alfabetização e letramento” + prática docente e o filtro “título”, usados na primeira plataforma; porém, na SciELO não foram encontrados resultados, mesmo usando os mesmos

descritores e o filtro “todos os índices”, que também não geraram resultados. Usando somente o descritor “alfabetização e letramento” para todos os índices, obtivemos 08 artigos no período compreendido entre 2019 e 2023.

3.1 REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Esta pesquisa visa contribuir nas questões da aprendizagem das crianças, propondo um exercício de reflexão sobre temáticas como alfabetização e letramento, relacionando esta temática à prática dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Consideramos que se faz relevante aos professores a necessidade de estarem em constante aperfeiçoamento e em busca de novas e inovadoras metodologias, como formações continuadas, direcionadas e diferenciadas para os profissionais da Educação, de modo que, assim, possam estar em constante aperfeiçoamento e em desenvolvimento de práticas e atividades, com o objetivo de alfabetizar e letrar as crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

São necessárias diferentes incursões pelas concepções e conceitos já sistematizados e amplamente divulgados quando se estudam alfabetização e letramento. É importante trazer os conceitos segundo Soares (2021b, p. 27):

Alfabetização – Processo de apropriação da “tecnologia da escrita” isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha...); a aquisição de modos de escrever e de modos de ler – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel etc.

A concepção citada nos remete aos anos de 1980, período no qual, para a criança ser aprovada na 1ª série¹¹ do Ensino Fundamental, precisava saber ler e, desse modo, muitas crianças eram retidas nessa etapa até que fossem consideradas alfabetizadas, o que consistia, em geral, em saberem ler (decodificar) e escrever (codificar) palavras, sem ter a compreensão do que estavam fazendo. Muitos autores, tais como Ferreiro (2011), Mortatti (2000, 2004), Soares (2021, 2022), entre outros, iniciaram estudos e pesquisas sobre como alfabetizar as crianças, tendo em vista respeitar e valorizar as singularidades deste processo formativo.

¹¹ “Série” era a nomenclatura utilizada neste período para identificar os níveis escolares, atualmente utilizamos a nomenclatura “anos”.

Entre os destaques desses estudos, temos um dos conceitos de Soares (2021b, p. 27), particularizando o letramento:

Letramento – Capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio a memória etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor.

Esta pesquisa parte do princípio de que as crianças são sujeitos históricos, fazem parte de uma sociedade, de uma cultura, de uma família e de espaços que frequentam e, assim, já possuem conhecimentos mesmo antes de entrarem na escola, conforme já registrava Luria: “A história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras” (Luria, 2012, p. 143), que acrescenta: “[...] quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto” (Luria, 2012, p. 143).

Em razão disso é que as atividades de ordem prática precisam estar conectadas com o seu espaço e a realidade, tornando-se significativos para a criança, e que o letramento seja desenvolvido junto com a alfabetização, em uma perspectiva indissociável, trazendo o contexto em que a criança está inserida, despertando seu interesse para as demandas sociais e culturais da escrita. Assim, por meio do Estado do Conhecimento, pesquisamos trabalhos que versassem sobre a temática “alfabetização e letramento”, trazendo junto a ela outro tema de extrema relevância, que é a prática pedagógica dos professores alfabetizadores, para que, de fato, ocorram a alfabetização e o letramento das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

3.2 REFLEXÕES SOBRE PRÁTICA DOCENTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Segundo Libâneo (1991), as práticas educativas, verdadeiramente, podem determinar as ações da escola e seu comprometimento social com a transformação. Afirma, ainda, que a Pedagogia investiga essas finalidades da educação na sociedade e a sua inserção nela. A prática pedagógica com a intencionalidade de alcançar objetivos pedagógicos e também a intencionalidade da valorização do aluno, desenvolvendo sua autônoma e elevando a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Assim sendo, esta pesquisa buscou investigar e analisar a concepção dos docentes sobre o processo de alfabetização e letramento dos alunos nas turmas de 1º e 2º anos nas Escolas de Ensino Fundamental do município de Marau/RS, com vistas a melhor conhecer as suas concepções, seus saberes, suas formações iniciais e suas formações continuadas, seus caminhos e percursos dentro da educação, pois acreditamos que o sucesso do processo de ensino e aprendizagem do aluno está diretamente ligado à organização, ao conhecimento, à didática e aos métodos que norteiam o trabalho do seu professor.

A formação dos profissionais não ocorre somente nos espaços delimitados para tal e nem nos tempos estabelecidos; Sartori e Salles (2022, p. 55-56) apresentam uma reflexão a respeito da formação continuada:

Para abordar o tema formação continuada, faz -se necessário retomar o conceito de formação, como sendo ação de vida e construção de si mesmo, ou seja, a formação não se dá apenas situada em espaços e tempos limitados, mas no movimento da vida. [...] Ao dialogar com a formação de profissionais da educação, defrontamo-nos com o tempo e o espaço, tanto da formação inicial como da formação continuada. [...] Por sua vez, o autor refere que a formação continuada enseja o investimento no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, pois, na escola, envolvem-se com a sua organização, com o currículo, com as atividades didáticas e pedagógicas ligadas diretamente com a docência.

A formação continuada é um processo de suma importância na construção e na revisão contínua da prática pedagógica; é imprescindível que o professor tenha esta compreensão, levando-o à reflexão e à reelaboração dos seus conhecimentos e saberes. Aos órgãos públicos cabe disponibilizar momentos de formações continuadas aos seus educadores, conforme constam nas legislações e metas dos municípios, estados e nação. Essas oportunidades precisam ser proporcionadas para toda a rede de profissionais da Educação, podendo ser estruturadas de várias formas, desde formação nas escolas em pequenos grupos, por grupos de acordo com a área de trabalho e, até mesmo, em espaços que reúnam todos os educadores.

Esses espaços são vistos como momento de crescimento, aprimoramento e desenvolvimento de seus conhecimentos, sempre respeitando as visões, as metodologias e a didática, da qual cada professor está fazendo uso em suas aulas, sendo possível estudar novas perspectivas. Lugares democráticos onde o objetivo principal é o ensino e a aprendizagem de qualidade para as crianças, como já expresso por Freire (1996, p. 26): “O educador democrático não pode negar-se ao dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”.

Os estudos de Sartori (2022) entrecruzam-se com os de Pimenta (2008, p. 30) quando apontam que o professor está em processo contínuo de formação.

A formação do professor é um espaço contínuo e de extrema importância para toda a rede escolar: [...] trata-se de pensar a formação do professor como um projeto único englobando a inicial e a contínua. Nesse sentido, a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam. Por isso é importante produzir a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial.

Temos a convicção de que o educador que conhece a sua função social, que tem claros os objetivos que quer alcançar, bem como os conhecimentos iniciais que quer construir com seus alunos, busca tornar as crianças sujeitos históricos comprometidos com uma sociedade mais justa e consciente, por meio de suas atitudes como sujeitos éticos e humanos no trato com todos os seres humanos.

Quanto aos conteúdos a serem viabilizados nas práticas educativas deste nível de ensino, Libâneo (1991, p. 128-129) destaca que a experiência social da humanidade leva à assimilação e à compreensão dos conhecimentos:

[...] conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua vida prática. Englobam, portanto: conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras; habilidades cognoscitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudos, de trabalho e de convivência social; valores, convicções, atitudes. São expressos nos programas oficiais, nos livros didáticos, nos planos de ensino e de aula, nas atitudes e convicções do professor, nos exercícios nos métodos e forma de organização do ensino. Podemos dizer que os conteúdos retratam a experiência social da humanidade no que se refere a conhecimentos e modos de ação, transformando-se em instrumentos pelos quais os alunos assimilam, compreendem e enfrentam as exigências teóricas e práticas da vida social. Constituem o objeto de mediação escolar no processo de ensino, no sentido de que a assimilação e compreensão dos conhecimentos e modos de ação se convertem em ideias sobre as propriedades e relações fundamentais da natureza e da sociedade, formando convicções e critérios de orientação das opções dos alunos frente às atividades teóricas e práticas postas pela vida social.

Da postura assumida pelos professores advêm práticas pedagógicas inovadoras; da relação entre o educador e seu conhecimento desenvolvem-se o aluno e a relação do desenvolvimento do seu conhecimento. Precisamos prezar pela formação de alunos críticos, buscando desenvolver atividades cognitivas, emocionais e sociais, auxiliando-os na leitura do mundo e incentivando-os no ato de pensar, pois, segundo descrito por Freire (1996, p. 94): “Me movo como educador porque, primeiro me movo como gente”.

Mortatti (2022, p. 17-24), em seu artigo “Paulo Freire e Magda Soares: Inspirações para Esperançar”, destaca que Freire e Soares são autores que marcaram e inspiraram a vida de

educadores e educandos, com suas vidas e obras, trazendo reflexões acerca dos processos de ensino-aprendizagem como questões políticas que não podem ser resumidas a métodos didáticos. Destarte, esses educadores deixaram um legado sobre a necessidade de garantir os direitos de todos aprenderem a ler e a escrever a palavra e o mundo. Compreender esse legado significa neles inspirar-se e aprender de forma incontestável, ser os educadores e alfabetizadores que optam pelo esperançar, em um mundo que, a cada dia, é movido e se move pelos desafios reais.

3.3 REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO + PRÁTICAS DOCENTES

Após a pesquisa na BDTD com os descritores “alfabetização e letramento” + prática docente, passamos a realizar a coleta dos dados dos 45 trabalhos localizados na plataforma, para a realização da bibliografia anotada do Estado do Conhecimento. A seguir, apresentamos, na Figura 6, o exemplo de tabela utilizada na elaboração dessa atividade, com exemplo da pesquisa realizada. Com o mesmo rigor e critérios de pesquisa e análise, foram feitas a pesquisa e o preenchimento das tabelas da Bibliografia Anotada na plataforma da SciELO.

A primeira etapa do Estado do Conhecimento, a Bibliografia Anotada, é quando são realizadas as primeiras leituras e anotações sobre os textos selecionados. Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 64) assinalam:

A primeira etapa do EC, os documentos passam por um processo de leitura de seus resumos, dos quais são extraídas algumas informações, como ano de publicação, nome do autor, título da pesquisa e resumo na íntegra. Os documentos passam por uma leitura flutuante de seus resumos, o que nos permite a realização da primeira etapa do EC, denominada Bibliografia Anotada.

Apresentamos, então, o modelo da bibliografia anotada, o qual utilizamos nesta pesquisa, e que, na Figura 6, a seguir, demonstra-se como desenvolvemos o Estado do Conhecimento.

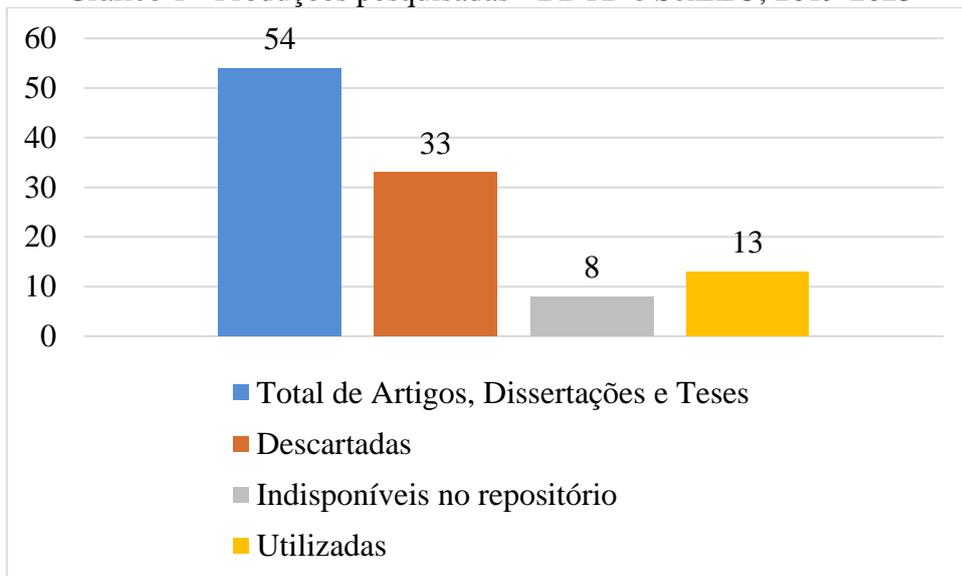
Figura 6 - Exemplo de Bibliografia Anotada

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRA CHAVE	RESUMO
BARROS, Camilli de Castro. Entre o prescrito e o efetivamente praticado: um estudo da avaliação para as aprendizagens e dos registros no bloco inicial de alfabetização. 2021. 210 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021.					
1	2021	Barros, Camilli de Castro	Entre o prescrito e o efetivamente praticado : um estudo da avaliação para as aprendizagens e dos registros no bloco inicial de alfabetização	Educação Professores - avaliação Alfabetização e letramento Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) Concepções docentes	O presente estudo analisou as concepções de cinco docentes atuantes nos 1o, 2o e 3o anos do ensino fundamental e da coordenadora pedagógica, de uma escola da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, a respeito das práticas avaliativas e dos registros na alfabetização. O referencial teórico está ancorado na teoria da transposição didática (CHEVALLARD, 1991); na inventividade e na criatividade do saber-fazer em sala de aula (CHERVEL, 1990) e Chartier (2007); nos aspectos relativos à teoria da fabricação do cotidiano (CERTEAU, 2013). No campo da avaliação e suas múltiplas facetas, o estudo dialoga com Luckesi (2006; 2003), Perrenoud (1999), Hoffmann (2010), Hadji (2001), Villas Boas (2017; 2013; 2012; 2008; 2007; 2006) e Freitas (2014). Além desses, essa temática está ancorada em documentos de base legal, a exemplo das Diretrizes Pedagógicas do bloco inicial de alfabetização (DISTRITO FEDERAL, 2012); as Diretrizes de Avaliação Educacional: Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala (DISTRITO FEDERAL, 2014a), Diretrizes Pedagógicas para Organização do 2o Ciclo (DISTRITO FEDERAL, 2014b) e no do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018a). Nos campos da alfabetização e do letramento, dialoga com Soares (2021; 2020; 2012; 2004; 2003), Moraes (2019; 2012; 2009), Ferreiro e Teberosky (1999), Mortatti
Martins, Silvana Reges Galvão.(2021). Formação continuada de professores alfabetizadores na rede pública municipal de São Luis – Maranhão: desafios e perspectivas para alfabetização e letramento					
2	2021	Martins, Silvana Reges Galvão	Formação continuada de professores alfabetizadores na rede pública municipal de São Luis – Maranhão: desafios e perspectivas para alfabetização e letramento	Alfabetização Letramento Formação continuada Continuing education Evaluation Literacy and literacy	O presente estudo apresenta uma reflexão sobre a Formação Continuada de professores alfabetizadores, com foco nos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), no recorte temporal de 2013 a 2016, mais especificamente no desenvolvimento das habilidades leitora e escritora dos estudantes do terceiro ano do Ciclo de Alfabetização. Mediante essas considerações, suscitou-se a situação-problema: de que maneira a formação continuada no Núcleo Coroadinho pode contribuir para a melhoria da prática docente, podendo incidir na aprendizagem da leitura e da escrita dos estudantes do 3º ano do ciclo de alfabetização? Como objetivo geral da pesquisa, busca-se compreender de que maneira podemos, por meio da formação continuada, contribuir com as práticas docentes voltadas para a alfabetização no Núcleo Coroadinho, da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luis, tendo como expectativa que essa prática incida na melhoria da aprendizagem dos alunos. Esse objetivo se desdobra nos seguintes objetivos específicos: descrever a relação entre os resultados da ANA, a gestão de sala de aula dos professores alfabetizadores e o desenvolvimento da habilidade leitora e da escritora pelos estudantes do Ciclo de Alfabetização; analisar as práticas docentes alfabetizadoras e suas possíveis relações com o baixo nível de proficiência na leitura e na escrita dos estudantes do Ciclo de Alfabetização na Rede Pública Municipal de São Luis e propor um plano de ação, voltado para a formação continuada de professores, que visa potencializar e contribuir para alavancar os níveis de proficiência da leitura e da escrita no ciclo de alfabetização. A abordagem da pesquisa é qualitativa e o tipo é estudo de caso, com produção de

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Na segunda etapa, foi realizada a Bibliografia Sistematizada, que consiste na relação dos trabalhos de artigos, teses e dissertações a partir dos itens: número do trabalho, nível, objetivos, metodologia e resultados. De acordo com Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 67), “Nessa etapa, já se inicia a seleção mais direcionada e específica para o objetivo da construção do conhecimento e outros indicadores de acordo com o objetivo do pesquisador”.

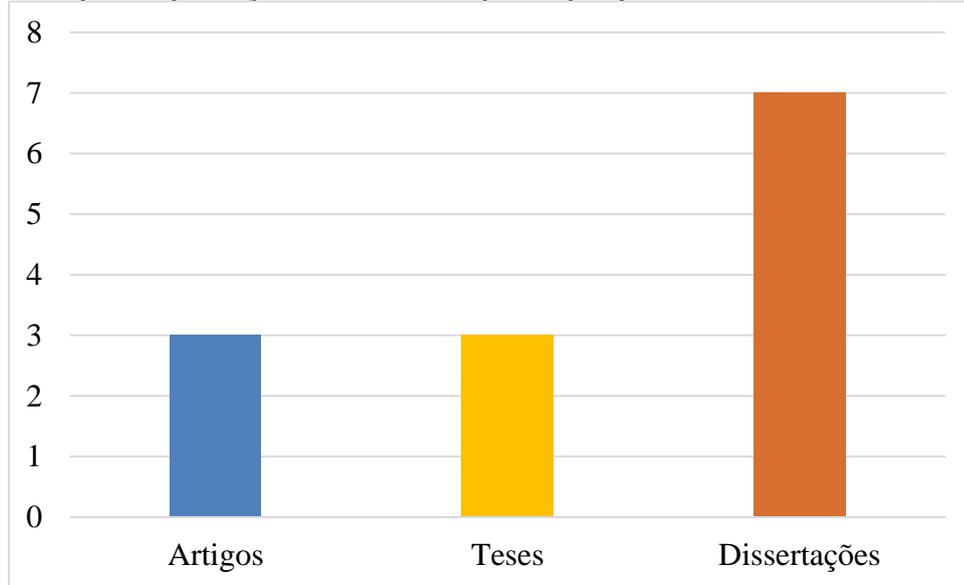
Gráfico 1 - Produções pesquisadas - BDTD e SciELO, 2019-2023



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Apresentamos, através do Gráfico 1, os 54 artigos, dissertações ou teses localizados nas duas plataformas pesquisadas, BDTD e SciELO; os 33 textos que foram descartados, por se distanciarem da pesquisa; os 08 que se encontravam indisponíveis para estudo; e os 13 em que foram realizadas as etapas do Estado do Conhecimento.

Gráfico 2 - Tipo das produções selecionadas para a pesquisa - BDTD e SciELO, 2019-2023



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Por meio da Bibliografia Sistemizada, selecionamos para este estudo 13 produções, sendo três artigos, três teses e sete dissertações, os quais representamos no Gráfico 2.

Na Figura 7, a seguir, apresentamos o modelo de como foi desenvolvida essa atividade, e como se procedeu quanto aos trabalhos não tinham aproximação com o tema investigado e foram excluídos, portanto, da Bibliografia Sistemizada. Porém, se manteve seu número de análise, ou seja, os números dos trabalhos pesquisados não se alteraram quando algum fora excluído, o que podemos observar com o número 7, que não consta na Figura 7, pois foi utilizado para a análise; contudo, os demais números de identificação dos trabalhos não se alteraram.

Figura 7 - Exemplo de Bibliografia Sistemizada

Nº	ANO	INSTITUIÇÃO	ESTADO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	QUE FOI PESQUISADO	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS	CONCLUSÕES
2	2021	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	MG	Martins, Silvana Reges Gabvão	Formação continuada de professores alfabetizadores na rede pública municipal de São Luis – Maranhão: desafios e perspectivas para alfabetização e letramento	Dissertação	Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública	compreender de que maneira podemos, por meio da formação continuada, contribuir com as práticas docentes voltadas para a alfabetização	A abordagem adotada para o cumprimento do 62 objetivo proposto pelo trabalho foi pesquisa qualitativa, na modalidade estudo de caso, cujos instrumentos são os seguintes: questionário, entrevista, observação participante e análise documental.	No que se refere aos professores, as respostas adquiridas com os questionários aplicados foram para um quantitativo de 20 professores, dos 40 existentes no Núcleo, cujos critérios de escolha foram a permanência no Ciclo de Alfabetização, de no mínimo de 2 anos.	Finalizo ratificando que, através da formação continuada, é possível refletir criticamente sobre a realidade dada; a reflexão crítica, acerca da realidade dada, é que possibilita transformações e, aí sim, alcançamos o presente.
3	2021	UFMS - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	MS	Sousa, Ana Cristina Auster de	A leitura no final do ciclo de alfabetização na visão de professoras alfabetizadoras da rede municipal de ensino de Corumbá-MS	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação	compreender a visão de professoras que atuam em turmas do 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de	metodológica, utilizada nesta pesquisa, é qualitativa, quanto à sua natureza. Quanto aos objetivos, este estudo tem caráter exploratório e descritivo. De posse	possível perceber que a maioria das crianças sabia ler e escrever, mas não conseguia compreender e interpretar o que estava lendo. É preciso que se propiciem maneiras diferentes de se realizar	pesquisa, destacando a relevância da leitura literária nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por permitir e incentivar, no leitor, a formação de seu modo de pensar, dos seus princípios

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Ao elaborar a Bibliografia Sistemizada na plataforma da BDTD, 08 publicações não puderam ser acessadas na íntegra, sendo 07 dissertações e 01 tese; 06 trabalhos não estavam disponíveis no repositório, e 02 não tinham versão on-line liberada pelo autor. Por esses motivos, eles foram retirados do *corpus* desta pesquisa, conforme o exemplo demonstrado na Figura 8 a seguir. Na SciELO, os 08 artigos encontrados puderam ser analisados, sendo que 03 foram selecionados utilizando os mesmos critérios da primeira plataforma, a BDTD.

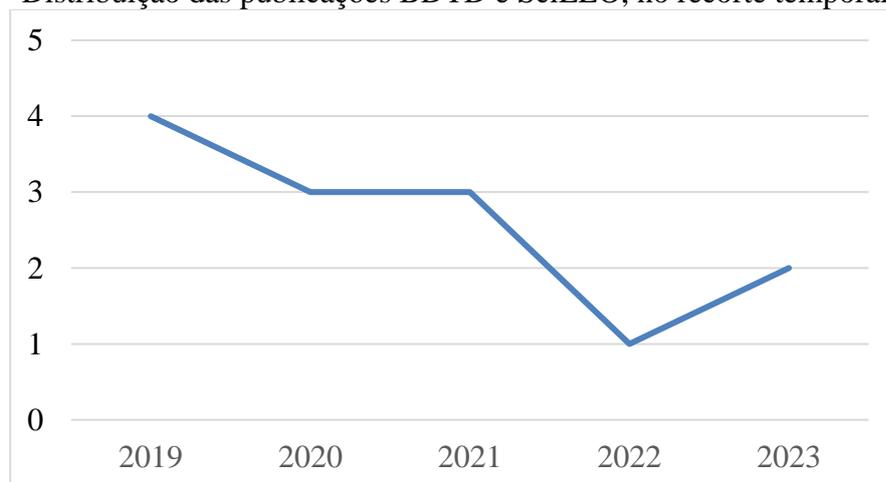
Figura 8 - Bibliografia sistemizada com publicações sem acesso

Nº	ANO	INSTITUIÇÃO	ESTADO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	ÁREA PESQUISA	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS	CONCLUSÕES
12	2020	Universidade de São Paulo	SP	Silva, Francisca de Lourdes dos Santos Leal e Silva	Narrativas do letrar de alfabetizadores de Teresina-Planil: evocação dos saberes profissionais e fazer docente	Tese	Educação	DOI não encontrado			
14	2019	Universidade Estadual de Campinas	SP	Bortolazzo, Mariana	Modos de ensinar a ler e a escrever: alfabetização como uma prática cultural	Tese	Educação	O objetivo geral desta tese é investigar como as práticas docentes cotidianas se constituem em sua capacidade inventiva de produzir sentidos na tensão entre o que aos professores é destinado e o que eles realizam em sua	A metodologia adotada foi o estudo de caso, tendo sido realizado o acompanhamento longitudinal (período de um ano letivo, de abril a dezembro de 2016) de uma sala de aula de alfabetização (1º ano da Educação Básica), em uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de Piracicaba-	As práticas de alfabetização são constituídas a partir de todos os elementos que fazem parte da vivência e da formação dos professores, práticas essas aprendidas e ensinadas culturalmente. Ora impõe-se a tradição escolar, ora o vivido pelos sujeitos nela envolvidos. Ora, ainda, o peso da formação inicial e continuada, remodelados com peso, concepção e modos de atuar na sala e aula. De qualquer forma,	As considerações finais buscam sintetizar as discussões, problematizando a alfabetização como uma prática cultural, uma vez que esse modo de compreensão norteou as observações e análises.

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Dentro dos trabalhos analisados, observamos que o ano de 2019 teve uma maior produção; entre 2020 e 2021 manteve-se estável, tendo uma queda no ano de 2022 e retomando seu crescimento no ano de 2023. Porém, comparando ao ano de 2019, é possível observar que houve uma considerável redução nos trabalhos disponíveis dentro dessa temática nos anos subsequentes, de acordo com o Gráfico 3:

Gráfico 3 - Distribuição das publicações BDTD e SciELO, no recorte temporal 2019-2023

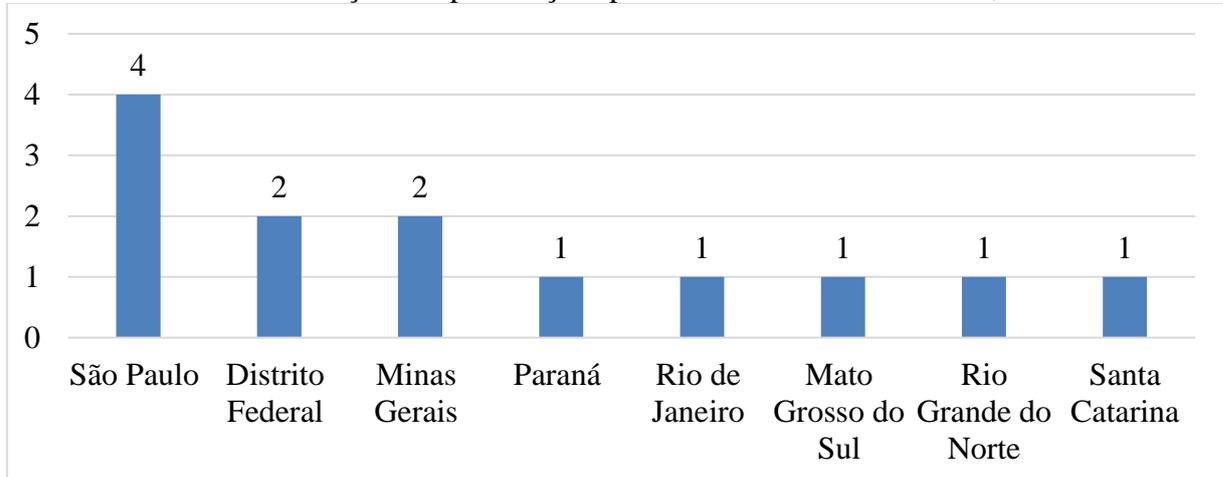


Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O maior volume de produções abordando as temáticas desta pesquisa foi observado no estado de São Paulo, com 04 publicações, seguido pelo Distrito Federal e Minas Gerais, com 02 produções; Paraná, Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Norte e Santa

Catarina, com somente 01 publicação cada, dentro do recorte temporal e da temática delimitada, como pode ser observado no Gráfico 4.

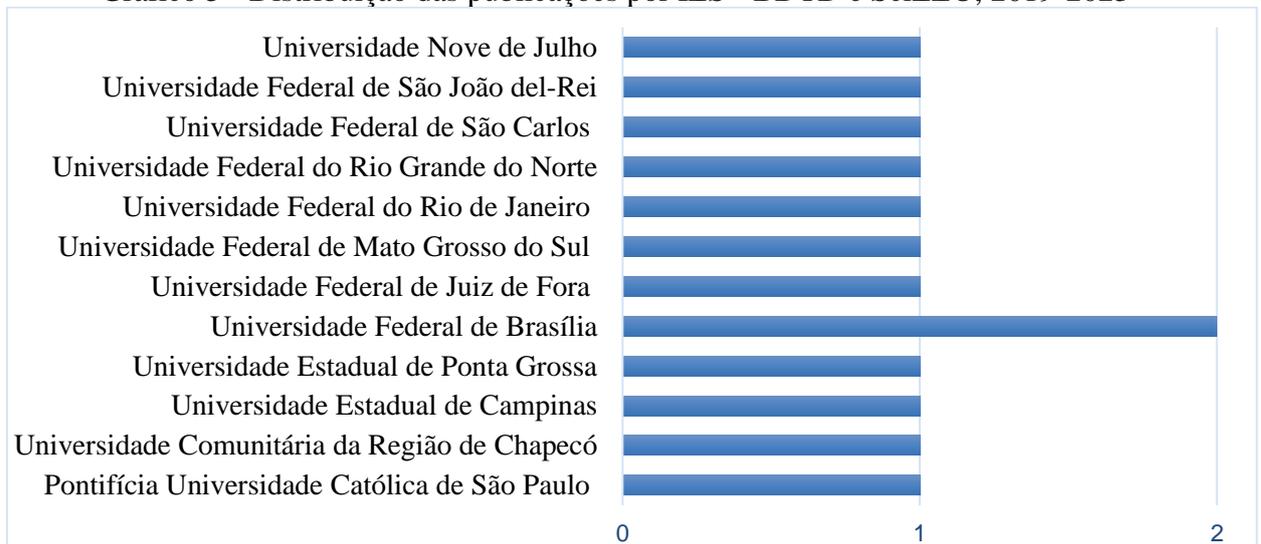
Gráfico 4 - Distribuição das publicações por estado - BDTD e SciELO, 2019-2023



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O Gráfico 5, por sua vez, foi elaborado com vistas a trazer o número de artigos, teses e dissertações publicados nas instituições de ensino superior – IES, no período pesquisado e selecionados para esta pesquisa, na BDTD e SciELO, como apresentamos, a seguir:

Gráfico 5 - Distribuição das publicações por IES - BDTD e SciELO, 2019-2023

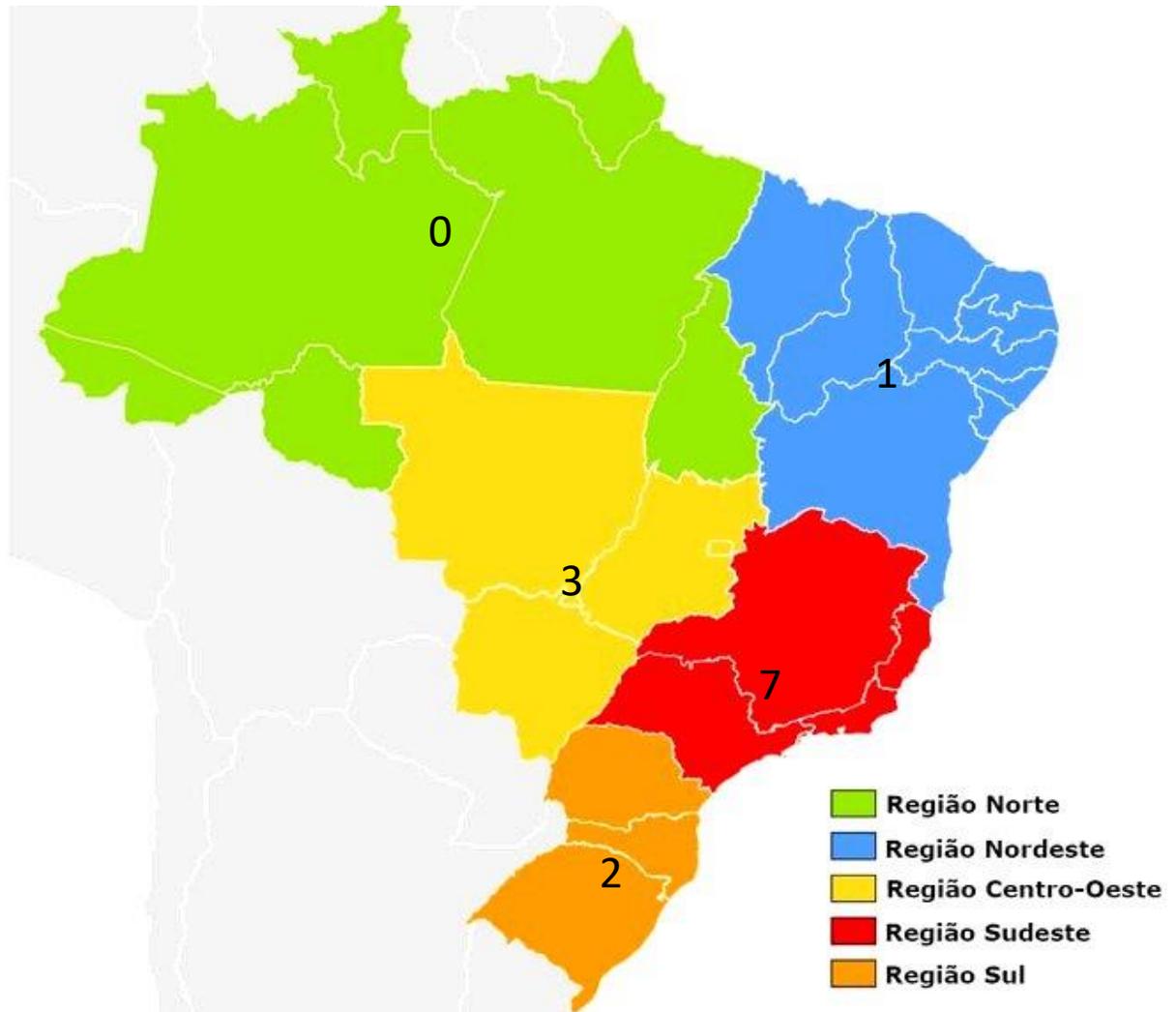


Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Com a informação da distribuição dos artigos, das teses e das dissertações por região do país, é possível visualizar, a seguir, na Figura 9, que não houve pesquisas da Região Norte publicadas nas plataformas da BDTD e SciELO, verificando-se que o maior número de pesquisas se concentra na Região Sudeste, com 07 publicações, seguida pelas Região Centro-

Oeste, com 03 publicações, destacando-se o Distrito Federal; e a Região Sul, com 02 publicações. Por fim, na Região Nordeste, foi constatada somente 01 publicação abordando a temática selecionada.

Figura 9 - Distribuição das publicações por região – BDTD e SciELO, 2019-2023

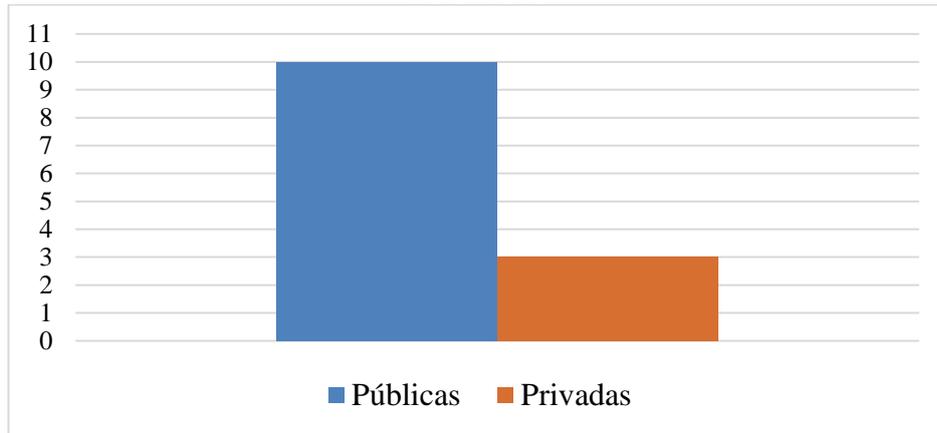


Fonte: Disponível na internet, marcação das regiões acrescentada pela pesquisadora ¹² (2024).

No Gráfico 6, são apresentadas as pesquisas realizadas em universidades públicas e privadas. É interessante salientar que foi encontrado um montante superior de pesquisas realizadas em universidades públicas em relação às privadas. Dentre estas, 10 foram realizadas em universidades públicas, sendo 08 em universidades federais; 02, em universidade estadual; e somente 03, em universidades privadas:

¹² Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/mapa-do-brasil/>. Acesso em: 27 jul. de 2023.

Gráfico 6 - Distribuição das publicações por IES, públicas e privadas - BDTD e SciELO, 2019-2023



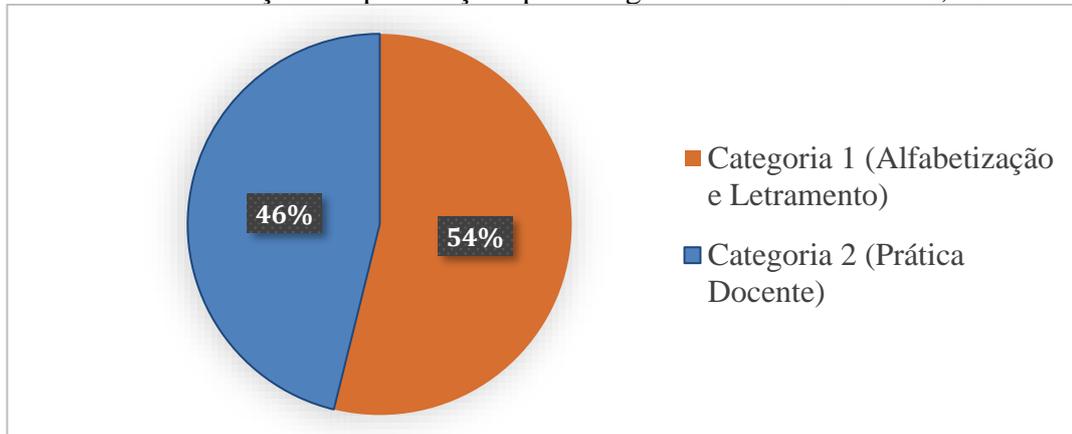
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A terceira etapa da pesquisa do Estado do Conhecimento constitui a Bibliografia Categorizada, em que uma análise mais aprofundada dos trabalhos selecionados é realizada, e os trabalhos são divididos de acordo com as categorias encontradas e selecionadas pelo pesquisador, como descrito por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 69):

Em outras palavras, nesta etapa o pesquisador deverá agrupar as publicações selecionadas em blocos, ou seja, conjuntos de publicações associadas por aproximações temáticas. Esses conjuntos são denominados categorias. As categorias podem ser criadas a partir da literatura ou a partir dos trabalhos encontrados. Nesse sentido, o principal objetivo dessa etapa é realizar o que podemos chamar de “agrupamento” das produções por temáticas, ou seja com os trabalhos selecionados deve ser realizado o reagrupamento das produções segundo blocos temáticos.

Nesta pesquisa, as produções foram divididas em duas categorias, intituladas Categoria 1-Alfabetização e Letramento, com 07 trabalhos, o que corresponde a 54%, e Categoria 2-Prática Docente, com 06 trabalhos, o equivalente a 46%, como exposto no Gráfico 7.

Gráfico 7 - Distribuição das publicações por categoria - BDTD e SciELO, 2019-2023



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Levando em consideração a abordagem quantitativa dos 54 trabalhos levantados, observamos que eles cruzavam dados e somavam-se, por terem descritores iguais e/ou semelhantes; entretanto, somente durante a leitura dos resumos notamos que 33 se distanciavam do tema proposto nesta pesquisa, e 08 não puderam ser analisados com maiores critérios, pois não foi possível ter acesso a eles, ficando, assim, 13 trabalhos de pesquisas entre artigos, dissertações e teses a serem analisados com maior critério qualitativo, em virtude de aproximarem-se dos descritores e de alguns autores utilizados na pesquisa bibliográfica e no referencial teórico. As teses selecionadas na BDTD para o *corpus de análise* no período temporal 2019-2023 encontram-se no Apêndice D.

Uma das dissertações foi excluída do *corpus*, pois abordava a temática da alfabetização e letramento com base na Análise de Discurso da matriz francesa, envolvendo práticas no ensino de duas línguas, sendo a materna e uma língua estrangeira, apesar de, na pesquisa na BDTD, ela trazer os mesmos descritores. Percebemos que se distanciava da temática deste trabalho, pois as pesquisas, o aporte teórico e a metodologia da pesquisa buscavam por objetos distintos. Situações semelhantes aconteceram com outras pesquisas, que traziam os mesmos descritores, mas objetos de pesquisa diversos ao buscado, como, por exemplo, um trabalho que analisava as práticas docentes que ocorreram nos espaços abertos de uma cidade-educadora e, assim, outras pesquisas distanciaram-se desta investigação e foram excluídas no momento da construção da Bibliografia Sistemizada. As dissertações selecionadas na BDTD, no período de 2019-2023, para o *corpus de análise*, encontram-se no Apêndice E.

Por meio da investigação, 13 trabalhos, 10 na BDTD e 03 na SciELO, os quais, após a leitura flutuante, a Bibliografia Anotada e a Bibliografia Sistemizada, foram selecionados para o *corpus*, pois seus caminhos entrecruzavam-se com os desta pesquisa. Os artigos, as teses e as dissertações selecionados são brevemente descritos a seguir, correlacionando os pontos mais relevantes para o presente estudo.

Barros (2021) e Sousa (2021) realizaram a investigação da prática dos docentes, investigando a alfabetização das crianças, embasados nas convicções dos professores nas suas práticas, nos seus registros, no saber do docente em sala de aula, inclusive fazendo essa avaliação em algum momento junto com o coordenador pedagógico; se trata de estudos qualitativos. Nesses estudos, observamos que apontam para a defesa da perspectiva da formação continuada, a exemplo dos estudos realizados nesta investigação, porém sempre destacando que os dados da pesquisa de campo que norteiam essa necessidade.

Na pesquisa de Artussa (2020), destaca-se a identificação com a perspectiva de alfabetizar letrando, ainda que docentes tenham recorrido a termos tais como: codificação,

decodificação. Sobre esse aspecto, acrescentamos que tanto apontaram a supremacia do letramento, por um lado, como, por outro, houve quem defendesse o trabalho com unidades linguísticas menores que o texto. A exemplo desse trabalho, buscamos estudar qual a concepção que os professores da Rede Municipal de Marau têm sobre a alfabetização e o letramento e em quais perspectivas eles estão embasando seu trabalho e seu planejamento.

Na dissertação de Martins (2021), observamos que vários aspectos se relacionam ao deste estudo, principalmente quando se faz uma reflexão sobre a formação continuada de professores alfabetizadores, trazendo a abordagem: de que maneira a formação continuada pode contribuir para a melhoria da prática docente, podendo incidir na aprendizagem da leitura e da escrita e da compreensão dos estudantes. Nessa pesquisa, inclusive, o aporte teórico entrecruza-se com o deste estudo, a exemplo de Freire e Garcia. A pesquisa distancia-se desta quando se dedica às análises e estudos da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, a qual foi um dos Sistemas de Avaliação da Educação Básica - Saeb utilizada no período do PNAIC.

No estudo de Bortolazzo (2019), observamos aproximações e distanciamentos com os objetivos desta pesquisa, pela busca para compreender a alfabetização como uma prática cultural, da mesma forma que pesquisamos que o letramento venha a causar tal ação na criança; a proposta do estudo de campo para compreender e analisar a prática docente ocorre nas publicações em um grupo menor e, no presente trabalho, estende-se para todos os professores alfabetizadores de 1º e 2º anos da Rede Municipal, cuja proposta é estudar um grupo maior de professores, por meio de questionários estruturados. Ademais, aproxima-se desta investigação no que se refere à busca pelo embasamento em teóricos como Mortatti e Soares.

A dissertação de Santos (2020) analisa a apropriação do sistema de escrita alfabética e as habilidades da consciência fonológica, em que é possível perceber pontos de aproximação e alguns de distanciamento entre sua pesquisa e a que realizamos no ensino de alfabetização (propriedades do sistema de escrita alfabética e consciência fonológica), bem como no campo do letramento, o que vai ao encontro do que se observa na dissertação de Souza (2019), que tem como objetivo analisar as disputas discursivas pela alfabetização. Para isso, buscou-se estabelecer a diferença entre os processos de alfabetização e letramento, esclarecendo suas especificidades e realçando a relação entre essas duas concepções de aprendizagem, conforme as mais variadas posições de autores do campo.

Nos estudos e pesquisas de Araújo (2022), é tratada a necessidade de formação para os professores, objetivando analisar a perspectiva da formação para possibilitar ao docente alfabetizar letrando, considerando as políticas de formação de professores implantadas no país

no recorte temporal de 2016-2020. Buscou, desse modo, analisar o período na perspectiva de que os docentes reflitam sobre suas dificuldades docentes e necessidades formativas.

Passos (2023) realiza sua pesquisa na linha da pesquisa de formação de professores e práticas pedagógicas, relacionando as concepções e as práticas pedagógicas com o disposto na PNA; a pesquisadora realiza o estudo de programas de formação de professores, traçando um paralelo entre a BNCC e a PNA, retomando que apenas um ano distancia as duas, e destaca que esta última reascende a disputa pelos métodos, dando ênfase aos mais tradicionais. Porém, as pesquisas se distanciam quando a pesquisadora concentra seus esforços no retorno às aulas após o período pandêmico da Covid-19.

A tese de Souza (2023) tem como objeto de estudo a alfabetização, com um recorte para a experiência de 10 professoras alfabetizadoras, apresentando um estudo das transformações pessoais e profissionais que ocorrem e em que medida estas promovem uma reflexão de si e do processo de autoconhecimento de suas ações. O estudo de Souza (2023) aproxima-se desta pesquisa, por ter escutado os relatos das professoras alfabetizadoras e, através desses relatos, busca conhecer os conceitos de alfabetização que norteiam o trabalho pedagógico. Porém naquele trabalho se destaca os princípios impostos pela secretaria de educação, não dando margem para posicionamentos críticos, o que leva as docentes a crerem em discursos determinados, o que, neste ponto, as pesquisas se distanciam, pois nesse estudo os docentes são livres para optarem por concepções e práticas as quais acreditam serem as mais adequadas.

Após a análise das teses e dissertações encontradas na BDTD, ocorreu a análise dos artigos encontrados na SciELO: dos 08 artigos localizados na plataforma com os descritores “*alfabetização e letramento*”, no recorte temporal 2019-2023, 05 distanciaram-se desta pesquisa, pois não tinham relação direta com o presente estudo, e 03 foram selecionados para o *corpus* de análise. As três pesquisas selecionadas na plataforma SciELO enquadraram-se na Categoria 1 – Alfabetização e Letramento, pois versavam sobre os seus conceitos, as políticas públicas associadas a essa temática; e os artigos que foram excluídos, por sua vez, se distanciaram por serem pesquisas com os mesmos descritores, porém com os seguintes temas: um aborda experiências de alfabetização com crianças surdas; outro discorre sobre o acompanhamento pedagógico hospitalar de crianças com câncer; uma pesquisa trazia as reflexões sobre o PNAIC e dois dos artigos excluídos abordavam pesquisas de alfabetização científica. As produções selecionadas para o *corpus de análise* da SciELO, a partir dos descritores “*alfabetização e letramento*”, no recorte temporal 2019-2023, encontram-se no Apêndice F.

Entre os artigos selecionados, observamos o de Macedo (2020), o qual reflete sobre a perspectiva teórico-metodológica para o estudo do letramento na escola, por intermédio de uma pesquisa de campo do tipo observação de sala de aula e experiências de cada docente por meio de questionário.

Leal e Nascimento (2019, p. 3), em seu artigo, apresentam a discussão sobre a importância da leitura nos processos de alfabetização e letramento, versando, nessa prática, com ênfase no educador Paulo Freire, na perspectiva teórico-metodológica da fenomenologia, bem como a educação emancipatória defendida pelo estudioso; a pesquisa abaliza vários pontos que se aproximam deste estudo. Como citam as autoras:

Paulo Freire enfatiza, nessa e em outras obras, que a “palavramundo” é essencial, contrapondo-se, assim, ao que podemos chamar de “palavraescola”. Não há, portanto, como desconsiderarmos que esse educador foi o marco divisório entre uma concepção de leitura calcada na mera decodificação, “palavraescola”, e uma concepção mais social dessa prática, “palavramundo”.

O terceiro artigo, de Pertuzatti e Dickmann (2019), apresenta o estudo sobre a alfabetização e o letramento nas políticas públicas, apresentando algumas convergências e divergências com a Base Nacional Comum Curricular, as quais os autores destacam ser de grande relevância. Com ênfase no primeiro ciclo do Ensino Fundamental da Educação Básica – os primeiros três anos –, o artigo distancia-se nas séries que o delimitam, uma vez que nossa pesquisa tem enfoque no 1º e no 2º anos do Ensino Fundamental. Mas ele apresenta semelhanças com os temas pesquisados, caracteriza-se como uma pesquisa fundamental, buscando as leis que embasam essas políticas públicas e pesquisadores como Freire e Soares.

Por meio da pesquisa do Estado do Conhecimento, foi possível ter uma visão do cenário das pesquisas que abordam as temáticas: alfabetização e letramento, práticas pedagógicas, formação de professores, formação de professores alfabetizadores, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A necessidade de formação inicial e continuada por parte dos professores é uma constante sinalizada nas pesquisas, pois o modo como a alfabetização ocorre na sala de aula depende do professor, ou seja, se ela terá uma forma efetiva, lúdica ou mecanicista.

É importante ressaltar que, para inovar pedagogicamente, se requer o desejo e a vontade do professor, para que ele tome para si o papel de mediador e desperte o desejo na criança. A mudança nos conceitos, nas práticas, no planejamento e na execução do professor solicita, ainda, que ele se distancie de sua zona de conforto e aceite novos desafios e propostas, busque novas perspectivas, materiais, sendo que observamos esses desafios nas pesquisas analisadas. Através da pesquisa do Estado do Conhecimento, diversas situações são encontradas, como a

resistência em aderir a novas metodologias por parte de alguns pesquisados e a multiplicação de atividades por anos; porém, percebemos o interesse e a busca por novos desafios por parte de outros pesquisados, alterando conforme as investigações apresentadas.

No próximo capítulo abordamos os caminhos da alfabetização no Brasil, a trajetória da educação brasileira, buscando conhecer programas e políticas nacionais de alfabetização ao longo dos anos, com vistas a uma reflexão sobre a Educação, a alfabetização e o letramento, e a formação de professores.

4 ENSINAR EXIGE COMPROMETIMENTO: CAMINHOS DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática (Freire, 1991a, p. 58).

Os caminhos da alfabetização no Brasil são marcados por uma série de iniciativas e desafios que refletem a diversidade social, econômica e cultural do país. A trajetória educacional brasileira, em relação à alfabetização, pode ser compreendida através de diferentes aspectos, abrangendo desde políticas públicas e metodologias pedagógicas até o engajamento comunitário e familiar. Este capítulo busca conhecer e estudar estes diversos caminhos percorridos pela alfabetização no território brasileiro, ressaltando as políticas públicas implementadas e os desafios enfrentados ao longo desse percurso, no intuito de oferecer uma análise crítica acerca das diretrizes e práticas vigentes, assim como propor reflexões sobre possíveis avanços na área. Realizamos, ainda na segunda parte deste capítulo, um estudo sobre as formações inicial, continuada e continuada em serviço dos professores, dialogando com o cotidiano escolar.

Historicamente, a alfabetização no Brasil aponta desafios, entre os quais se destacam as disparidades regionais, a insuficiência de recursos didáticos e infraestruturais, e a formação e valorização dos profissionais da Educação. Tais desafios são agravados por questões sociais e econômicas, que impõem obstáculos adicionais ao acesso e à qualidade da educação oferecida à população. Fundamentando essas questões, trazemos Freire (1996, p. 96), para que se possa, enfim, “[...] procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo”.

No âmbito das políticas públicas, diversas iniciativas têm sido implementadas ao longo dos anos, com o intuito de enfrentar as barreiras à efetiva alfabetização. Programas governamentais, tais como o PNAIC, representam esforços consideráveis no sentido de garantir que crianças sejam alfabetizadas até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Além disso, a BNCC, implementada em 2017, estabelece competências e habilidades específicas que necessitam ser desenvolvidas nos primeiros anos de escolarização; visando a uma abordagem mais estruturada e coerente do processo de alfabetização, a PNA, de 2019, tem como objetivo melhorar a qualidade da alfabetização; e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, de 2023, traz como meta garantir que as crianças estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do Ensino Fundamental.

Quanto às metodologias de alfabetização, há um amplo debate acadêmico que envolve desde abordagens tradicionais, centradas na memorização e na repetição, até propostas mais contemporâneas, que enfatizam o letramento como processo dinâmico e integrado à vida social e cultural dos indivíduos. A valorização de metodologias que promovam a participação ativa do aluno no seu processo de aprendizagem, respeitando seu ritmo e seus conhecimentos prévios, e que integram as práticas de leitura e escrita ao contexto sociocultural do estudante, estão em ampla expansão.

A alfabetização é um campo em constante evolução, o que requer um compromisso contínuo com a melhoria da qualidade educacional. Enfrentar os desafios existentes exige inovação nas práticas pedagógicas, investimento em recursos e infraestrutura, e uma abordagem que reconheça a importância do letramento para o pleno desenvolvimento do indivíduo em sociedade.

4.1 ENSINAR EXIGE TOMADA CONSCIENTE DE DECISÕES: POLÍTICAS E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO PÚBLICOS

A alfabetização no Brasil é um processo dinâmico, constantemente reformulado e influenciado por fatores históricos, sociais, econômicos e políticos. Freire (1996) já pontuava que, para que a Educação fosse neutra, não poderia existir nenhum tipo de discordância entre as pessoas, porém o mundo não seria humano. Enquanto educadores, buscamos não a neutralidade, mas o respeito e práticas humanizadoras. Essas alterações substanciais nas práticas e políticas de alfabetização refletem a complexidade e a heterogeneidade da sociedade brasileira, assim como a evolução no entendimento do processo de ensino e aprendizagem. Em uma perspectiva histórica, a alfabetização no Brasil é pontuada por alterações substanciais, tanto em termos de práticas como de políticas. Essas variações retratam as tendências políticas e socioculturais do país, assim como a progressão das teorias pedagógicas.

Durante a era colonial, a instrução era majoritariamente reservada à elite, e as práticas de alfabetização eram vinculadas à esfera religiosa, com a Igreja Católica exercendo um papel dominante na educação, conforme Ribeiro (2008). Nesse contexto, o ato de alfabetizar estava mais relacionado à propagação de valores éticos e dogmas religiosos do que à aquisição de habilidades de escrita e leitura.

Ao longo do tempo, a partir da instauração da República, em 1889, surgiu um empenho para democratizar a educação e a alfabetização. No entanto, apesar desses esforços, as taxas

de analfabetismo persistiram elevadas durante muitos anos. Foi no Estado Novo (1937-1945) que as políticas de alfabetização se tornaram foco nacional, como observado por Freitag (1980).

Sobre as deficiências apontadas para as dificuldades de aprendizagens a partir dos anos 1970, temos nas palavras de Mortatti (2000, p. 89) que:

Uma das explicações dadas para o fracasso da alfabetização no Brasil é a de que a democratização do acesso à educação, ocorrida a partir dos anos 70, levou a escola a lidar com crianças que teriam, em razão de suas condições de vida, sérias deficiências culturais e linguísticas, que acarretariam dificuldades de aprendizagem. Teriam problemas de indisciplina e não valorizariam a escola. Sua linguagem oral seria muito distante da língua escrita. Em seu ambiente familiar, não vivenciaram os usos da escrita nem conviveriam com pessoas que valorizassem esse aprendizado. Seus pais teriam pouco interesse pela escola.

Por sua vez, o advento da Lei n.º 4024, que tratava sobre as Diretrizes e Bases da Educação em 1961, significou o primeiro grande esforço legislativo no Brasil para organizar e estruturar o sistema de educação, um marco relevante na história da alfabetização no Brasil. Ao longo dos anos, a necessidade de atualizar e reformular essa legislação culminou na Lei 9394, de 1996. A LDB instaurou uma reforma educacional abrangente, proclamando a alfabetização como um direito de todos os cidadãos brasileiros e um dever do Estado, de acordo com Saviani (2008).

Nas últimas décadas, presenciamos o reconhecimento crescente da relevância do letramento, que vai além da alfabetização. A influência dos pesquisadores tem conduzido a uma valorização da Educação como instrumento de libertação e consciência social (Freire, 1989). Assim, a trajetória da alfabetização no Brasil é marcada por constantes transformações e desafios contínuos, que podem ser atribuídos a fatores históricos, sociais, políticos e econômicos. Apesar dos avanços significativos, ainda persistem questões a serem enfrentadas, tais como a qualidade do ensino e as discrepâncias da alfabetização entre distintas regiões e grupos socioeconômicos.

Pensar sobre os caminhos da alfabetização e do letramento, em suas implicações, na constituição da aprendizagem de uma criança e nas práticas dos docentes, leva-nos a pesquisar a alfabetização e o letramento e, nesse contexto, realiza-se a pesquisa documental, por meio de políticas e programas de alfabetização. Buscamos, dessa forma, conhecer as políticas educacionais nos últimos 20 anos, e destacamos, neste estudo, o Pró-Letramento, PNAIC, PNA-2019 e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, conforme elencado no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 - Programas e Políticas de alfabetização no Brasil: 2005-2024

Programas e Políticas de alfabetização	Nível	Análise	Ano de implementação
Pró-Letramento	Federal	Ampliou o conceito de alfabetização e agregou o termo letramento.	2005
PNAIC Decreto 867/2012	Federal	Alfabetização contextualizada com vistas ao letramento.	2013
PNA Decreto 9.765/2019	Federal	Consciência fonêmica: conhecer os fonemas e saber usá-los, instrução fonética sistemática: aprender a relação entre as letras e os sons.	2019
Compromisso Nacional Criança Alfabetizada Decreto 11.556/2023	Federal	Meta: garantir que as crianças estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do Ensino Fundamental	2024

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A seguir, apresentamos essas políticas e programas de alfabetização de forma sucinta, para chegarmos ao momento atual, em que estão centrados a pesquisadora e o objeto desta pesquisa.

4.1.1 O Programa Pró-Letramento

A implementação do programa Pró-Letramento, um projeto concebido pelo Ministério da Educação do Brasil, em 2005, desencadeou um avanço notável na esfera do letramento e da alfabetização no país. A meta desse programa consistiu em promover a capacitação contínua de docentes encarregados da alfabetização, a fim de incrementar suas aptidões e competências pedagógicas (Brasil, 2005).

O foco principal do Pró-Letramento era de impulsionar a qualidade da instrução em língua portuguesa e matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental, proporcionando formação contínua para os docentes (Libâneo, 2012), o que se concretizou por meio de uma diversidade de iniciativas formativas, que englobaram encontros entre os professores de formas presenciais, estudos de materiais didáticos e orientação a distância.

Os efeitos do Pró-Letramento mostraram-se expressivos. Segundo levantamento realizado por Soares (2022a), o programa foi capaz de elevar o nível de habilidades de leitura e escrita dos estudantes. Além disso, esse estudo também revelou que o programa impulsionou a autoestima e o engajamento dos professores, tornando-os mais seguros quanto às suas capacidades didáticas e mais envolvidos com seu ofício de educar.

Com relação ao impacto do programa, pesquisas apontam ainda que o Pró-Letramento exerceu efeito benéfico sobre a alfabetização e o letramento no Brasil. De acordo com Salomão (2014), o Pró-Letramento contribuiu para a melhoria dos resultados do ensino e da aprendizagem, sendo que esse efeito é atribuído, em grande medida, à ênfase do programa na formação docente e ao seu compromisso com o aprimoramento da qualidade educacional.

Assim, o Pró-Letramento representa uma iniciativa considerável para promover o letramento e a alfabetização no Brasil; por meio da formação contínua de professores, o programa conseguiu exercer impacto positivo na qualidade da educação e no aprendizado dos alunos. Entretanto, os desafios persistem no sentido de garantir que todos os estudantes brasileiros tenham igualdade de oportunidades para obter educação de qualidade.

4.1.2 Análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, instituído pelo Decreto n.º 867/2012, representou um esforço significativo do governo brasileiro, com o objetivo de garantir que todas as crianças fossem alfabetizadas até os oito anos de idade, ao término do 3º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2012). Essa política, envolvendo os governos federal, estadual e municipal, delineou várias ações e recursos direcionados ao alcance desse objetivo.

A estratégia principal do PNAIC era a capacitação dos professores que atuavam do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental, a qual foi estruturada em ciclos anuais, contando com materiais de suporte e orientação pedagógica para os professores (Brasil, 2012). Adicionalmente, o programa fomentou a colaboração entre docentes e administradores escolares, visando a uma prática pedagógica compatível e efetiva.

Os efeitos do PNAIC, segundo estudos, indicam progressos na alfabetização. Uma análise de Alferes (2017) demonstrou melhoria no desempenho de leitura dos alunos após a implementação do PNAIC, da aprendizagem, bem como na taxa de evasão, e na implementação de projetos. Isso indica que a formação contínua de professores e o foco na alfabetização em idade adequada podem ter impacto positivo nas habilidades de leitura e escrita das crianças.

Por outro lado, o PNAIC também apresentou fragilidades, conforme aponta a pesquisa de Alferes (2017), visto que a não entrega dos materiais de uso dos professores em tempo hábil, as desigualdades regionais, a dificuldade de criar a identidade local do programa, as avaliações externas e de larga escala podem ter comprometido a implementação e desenvolvimento efetivo do programa.

Assim, o PNAIC desempenhou um papel fundamental no contexto de alfabetização e letramento no Brasil e obteve avanços significativos, mesmo reconhecendo suas vulnerabilidades. O aprimoramento contínuo da formação docente e a garantia de recursos adequados são passos essenciais para atingir o objetivo de alfabetização plena de todas as crianças brasileiras.

A perspectiva da alfabetização no contexto do letramento começou a ser difundida no Pró-Letramento, em que o professor alfabetizador principiou a pensar que não era mais suficiente ao aluno apenas codificar e decodificar a língua escrita, como apresentado por Teixeira e Silva (2021). Por meio do PNAIC, muitos professores alfabetizadores tiveram maior proximidade e envolvimento com essa proposta metodológica, a qual possibilita que prática e teoria sejam indissociáveis, através de atividades significativas e construídas dentro das possibilidades e realidades de cada contexto escolar.

4.1.3 A Política Nacional de Alfabetização de 2019

A Política Nacional de Alfabetização, instituída em 2019, representa uma reformulação notável nas estratégias de alfabetização no Brasil. Ela estabelece um novo paradigma, centrado em métodos comprovados e avaliações padronizadas para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes (Brasil, 2019) e, essencialmente, concentra-se em métodos de alfabetização estruturados e sistematicamente sequenciais. Essa ênfase decorre da percepção de que a alfabetização, enquanto processo cognitivo, pode ser aperfeiçoada com a adoção de estratégias eficazes e eficientes, segundo Teixeira e Silva (2021). Adicionalmente, o programa preconiza o uso de recursos didáticos apropriados e a capacitação de educadores para empregar tais métodos.

A PNA encontrou resistência, e críticos provenientes do meio educacional brasileiro têm manifestado apreensões sobre a ênfase excessiva em avaliações padronizadas e os riscos de uma abordagem mais mecanizada e menos contextualizada da alfabetização, conforme explicam Teixeira e Silva (2021). Outra preocupação levantada foi a possibilidade de que a ênfase nos métodos de ensino estruturados possa comprometer sua flexibilidade e adaptabilidade, para atender à diversidade de necessidades e contextos dos estudantes. Assim, a PNA marca uma reviravolta nas políticas de alfabetização no Brasil, com seu enfoque em métodos estruturados e avaliação padronizada, e a ênfase excessiva em uma abordagem em detrimento das demais, o que não atende as necessidades diferenciadas de aprendizagem dos estudantes.

A PNA, instituída pelo Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019, não chega a tornar indubitável o método de alfabetização, mas expõe pilares do "método fônico": consciência fonêmica, conhecer os sons das letras e saber usá-los, aprender a relação entre as letras e os sons, e define a alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e escrita em um sistema alfabético. A PNA apresenta-se na contramão das demais políticas de alfabetização dos últimos vinte anos, desconsiderando a construção que ocorreu no decorrer das formações dos professores alfabetizadores nesse período. O conhecimento do som, dos grafemas e fonemas são os elementos básicos que formam as palavras em uma língua, mas o que não se pode é preferir um método exclusivo, em dispêndio dos outros.

De acordo com Teixeira e Silva (2021), as formações no período de 2001 até 2018 seguiram a concepção teórica construtivista, iniciando os estudos a partir da psicogênese da língua escrita, ampliando com os pressupostos do letramento, assim utilizando a mesma narrativa, por meio da apropriação do sistema alfabético e de escrita, possibilitando práticas sociais de leitura e escrita.

A PNA rompe com esse período e assume a instrução fônica, a qual se apresenta de forma estruturada e sequencial. A partir de então, preocupações surgem juntamente com esta política, como a forma de exclusão de outras estratégias e metodologias de ensino de leitura e escrita, os ritmos de aprendizagem diferentes de aluno para aluno, o que demanda abordagens individualizadas e diferenciadas, e ao professor cabe analisar as experiências e ponderar sobre as metodologias, sua eficiência e eficácia.

4.1.4 Compromisso Nacional Criança Alfabetizada

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, Decreto n.º 11.556, de 12 de junho de 2023, é a iniciativa mais recente do Ministério da Educação e Cultura - MEC do Brasil, focada em abordar um dos desafios mais fundamentais da Educação Básica: garantir a alfabetização de todas as crianças até os 7 anos de idade ou ao final do 2º ano do Ensino Fundamental. Esta medida é parte de uma estratégia maior para fortalecer as bases educacionais no país, reconhecendo a alfabetização como base para o sucesso acadêmico subsequente e para a formação de cidadãos capazes e ativos.

O programa destaca-se por sua abordagem holística e integrativa, envolvendo várias frentes de ação. Primeiramente, oferece formação continuada aos professores e gestores escolares, capacitando-os com metodologias e práticas pedagógicas focadas em resultados efetivos no ensino da leitura e da escrita. Entende-se que a qualidade da educação depende

diretamente da preparação e do suporte dado aos educadores, que são peças-chave no processo de aprendizagem.

Além disso, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada proporciona um vasto leque de materiais didáticos e recursos educacionais específicos para a alfabetização, assegurando que os métodos e ferramentas utilizados em sala de aula sejam baseados em evidências e práticas comprovadas. Isso inclui livros, jogos e recursos digitais, que tornam o aprendizado mais acessível e engajador.

A iniciativa também enfatiza a importância do monitoramento e da avaliação contínuos, implementando sistemas de avaliação regular para acompanhar o progresso das crianças em toda a sua jornada de alfabetização. Essas avaliações são necessárias para identificar precocemente quaisquer dificuldades de aprendizado, permitindo intervenções e ajustes nas estratégias pedagógicas.

O Compromisso Nacional pela Criança Alfabetizada reflete um esforço coletivo e a união de forças entre diferentes níveis do governo, primando pela Educação de forma equitativa para as crianças do Brasil. Ao priorizar a alfabetização no início da vida escolar, este programa visa melhorar as perspectivas educacionais das crianças, mas também fortalece as bases para o desenvolvimento contínuo de competências essenciais ao longo de suas vidas. Podemos observar que:

Art. 10. O Compromisso será implementado pelo Ministério da Educação, em articulação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, por meio de estratégias de atuação destinadas à melhoria da qualidade da Educação Infantil e da primeira etapa do Ensino Fundamental e ao combate às desigualdades de aprendizagem, respeitadas as singularidades de cada um desses segmentos da Educação Básica. (Brasil, Decreto n.º 11.556, 2023).

No seu artigo 10, o Decreto n.º 11.556/2023 aponta que as redes estaduais e municipais de educação precisavam fazer a adesão ao Compromisso, o qual funcionará em regime de colaboração entre União, Estados e Municípios; oportuniza incentivos fiscais e de infraestrutura para melhorar as condições nas escolas, uma política construída de forma sistêmica, permitindo que cada rede possa criar as condições necessárias para os avanços na alfabetização de suas crianças.

4.1.5 Ensinar exige bom senso

É preciso considerar que a Educação idealizada por Freire (1996), com pressupostos humanistas, libertadora, justa, igualitária, de qualidade, com o sonho de equidade, dialógica,

com foco no desenvolvimento integral dos indivíduos, vislumbrando a emancipação, é, no mínimo, complexa. Tal realidade remete a uma reflexão crítica sobre a sociedade e sua organização, fortemente marcada pela divisão de classes. Essa divisão de classes é excludente, já que é definida pelo acúmulo de capital, distribuição de renda e ascensão social. É nesse contexto que se faz necessária a figura do professor alfabetizador como mediador do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Mortatti (2019, p. 70) nos remete à questão fundamental da alfabetização escolar, como função basilar da escola:

A alfabetização esteve sempre a serviço da função basilar da escola: responder, por meio de processos adaptativos, às urgências políticas, sociais e culturais consideradas como tais em cada momento histórico, para a consecução da(s) nova(s) ordem(ns) política(s) e social(is) e a cujo serviço estiveram/ estão as disputas e as propostas de mudança, no que se refere à alfabetização.

Nesse mesmo viés, Piccoli e Camini (2021, p. 13) ressaltam que todas as crianças têm direito ao acesso à escola, do mesmo modo que os pais ou responsáveis tem o dever de garantir sua frequência à escola, não sendo mais destinada somente àquelas que os pais optavam ou que tinham condições de ofertar a educação.

Aliada à ampliação do conceito de alfabetização, a profissão docente também encontrou novos apelos frente ao avanço das teorias que tentaram acompanhar a complexificação das realidades sociais. Não vão mais à escola apenas os alunos cujas famílias entendem ser a educação escolar um valor importante e, por isso, acompanham o ano escolar da criança e tentam suprir, em casa, as lacunas de aprendizagem que porventura apareçam. Todos devem estar na escola.

Os governos precisam dar condições para que a escola possa oferecer e atender diferentes objetivos e exerça seu papel de forma efetiva. Assim, é necessário considerar os interesses dos alunos e da comunidade escolar em que está inserida, promovendo a participação, o acesso e a permanência na escola. Para isso, é fundamental que os órgãos governamentais, além de ofertarem a matrícula, a qual é obrigação prevista em lei, ofereçam condições para a permanência do aluno na escola e as possibilidades para que a criança desenvolva a sua aprendizagem.

Cabe ainda apontar sobre as rupturas e as constantes mudanças nos programas e políticas de alfabetização que mudanças causam os movimentos de acomodação e desacomodação, que elas podem optar por movimentos de transmissão de conhecimento ou a construção do conhecimento, a qual é desafiadora, mas é onde toda a comunidade escolar pode se sentir parte da construção. São movimentos ideológicos, epistemológicos e metodológicos. É de suma

importância que os governos mantenham compromisso contínuo e resiliente com programas de alfabetização, assegurando a todos oportunidades de acesso e permanência na escola, além de condições de aprendizagem escolar.

4.2 ENSINAR EXIGE CONSCIÊNCIA DO INACABAMENTO: EDUCAÇÃO, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A Educação tem muitos caminhos a percorrer, os quais estão em constantes mudanças; ao professor é necessário manter consciência do inacabamento e estar em constante formação e transformação. Investir em educação é promover não apenas o acesso ao conhecimento, mas também a metamorfose de indivíduos e de sociedades. A alfabetização é a base essencial desse processo, abrindo portas para o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e compreensão, que são fundamentais ao longo da vida. Nesse contexto, a formação de professores desempenha um papel primordial. Professores bem-preparados e atualizados são capazes de guiar os alunos de forma assertiva, garantindo um ensino de qualidade e significativo; porém, como já dito por Freire (1996), é preciso manter a consciência do inacabamento e das responsabilidades de que não podemos nos eximir.

A formação de professores é um pilar fundamental para a melhoria da Educação e precisa ser contínua, abrangendo tanto aspectos teóricos quanto práticos. Além do domínio do conteúdo, é importante que os educadores estejam aptos a usarem metodologias inovadoras e a lidarem com a diversidade presente nas salas de aula. A valorização do professor e o incentivo à sua formação contínua são essenciais para garantir um ensino de qualidade e para promover o desenvolvimento integral dos alunos.

Ao investirmos na Educação, na alfabetização e na formação de professores, estamos contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e preparada para os desafios do futuro. É por meio desses alicerces que podemos transformar realidades e garantir um ensino de qualidade e com maior equidade para todos.

4.2.1 A Educação e o Letramento como Direito

A Educação é um direito fundamental de todos os indivíduos e é essencial para que se busque o desenvolvimento de uma sociedade justa e igualitária. Através da Educação, a população pode adquirir conhecimentos, habilidades e valores que lhe permita participar com

maior autonomia e criticidade na vida social, política e econômica da sociedade. Soares (2021a, p. 94) aborda a alfabetização a partir do entendimento das suas funções sociais:

Estudos e pesquisas a respeito da alfabetização no Brasil, sob essa perspectiva das funções sociais da escrita, são urgentes: é necessário conhecer o valor e a função atribuídos à língua escrita pelas camadas populares, para que se possa compreender o significado que tem, para as crianças pertencentes a essas camadas, a aquisição da língua escrita – esse significado interfere, certamente, em sua alfabetização.

Uma educação de qualidade precisa ser acessível a todos, independentemente da origem socioeconômica, gênero, etnia ou religião. Infelizmente, muitos desafios significativos na provisão de educação igualitária e de qualidade são enfrentados. A falta de recursos, infraestrutura inadequada e a discriminação são alguns dos obstáculos que impedem o acesso universal à Educação e, dentro dessa perspectiva, decodificar a escrita não é suficiente – é preciso ser compreendido o que está escrito em todos os espaços por onde as pessoas transitam, surgindo a necessidade de uma denominação para essa especificidade, além da alfabetização, passando-se a usar o termo letramento. Soares (2022a, p. 21) traz esse movimento da alfabetização e do letramento:

Quanto à mudança da maneira de considerar o significado do acesso à leitura e à escrita em nosso país – da mera aquisição da “tecnologia” do ler e do escrever à inserção nas práticas sociais de leitura e escrita, de que resultou o aparecimento do termo **letramento** ao lado do termo **alfabetização** – um fato que sinaliza bem essa mudança, embora de maneira tímida, é a alteração do critério usado pelo Censo para verificar o número de analfabetos e alfabetizados: durante muito tempo, considerava-se analfabeto o indivíduo incapaz de escrever o próprio nome; nas últimas décadas, é a resposta à pergunta “sabe ler e escrever um bilhete simples?” que define se o indivíduo é analfabeto ou alfabetizado. Ou seja: da verificação de apenas a habilidade de codificar o próprio nome passou à verificação da capacidade de usar a leitura e a escrita para uma prática social (ler ou escrever um “bilhete simples”). Embora essa prática seja ainda bastante limitada, já se evidencia a busca de um “estado ou condição de quem sabe ler e escrever”, mais que a verificação da simples presença da habilidade de codificar em língua escrita, isto é, já se evidencia a tentativa de avaliação do nível de letramento, e não apenas a avaliação da presença ou ausência da “tecnologia” do ler e escrever.

Além disso, a Educação necessita de ser vista como um processo contínuo, que se estende ao longo da vida e que, portanto, não é apenas limitado aos anos de escola. A aprendizagem ao longo da vida possibilita que os indivíduos continuem se atualizando e adquirindo novas habilidades e conhecimentos, o que é fundamental em uma sociedade em constante mudança. Todos os espaços de uma cidade são educadores, e as pessoas têm a possibilidade de aprender e de desenvolver-se por meio da cultura da comunidade de sua inserção. Mas ao professor nos anos escolares cabe a possibilidade de fazer esse elo da escola

com a comunidade, para que os alunos compreendam que a Educação não está ligada somente aos anos que eles frequentam à escola, porém destacar a importância desse período na vida deles, da quantidade de transformações que gera na vida do ser humano.

A escrita, a leitura e a compreensão do mundo são necessidades emergentes na vida dos cidadãos e, nesse sentido, trazemos a reflexão de Mortatti (2004, p. 15) sobre a importância de saber ler e escrever.

Saber ler e escrever, saber utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano são, hoje, necessidades tidas como inquestionáveis tanto para o exercício pleno da cidadania, no plano individual, quanto para a medida do nível de desenvolvimento de uma nação, no nível sociocultural e político.

A construção de uma sociedade mais justa e igualitária está diretamente relacionada à aquisição da Educação. É importante que os governos e a sociedade em geral trabalhem juntos para garantir que seja acessível a todos, independentemente da sua origem socioeconômica, gênero, etnia ou religião. Além disso, a Educação precisa ser vista como um processo contínuo, que se estende ao longo da vida, usada para promover a igualdade, a diversidade cultural e a tolerância. Somente por intermédio de uma educação de qualidade e igualitária podemos alcançar uma sociedade justa e igualitária.

4.2.2 Alfabetização na Perspectiva do Letramento

A alfabetização refere-se ao processo de ensinar e aprender a ler e a escrever; tradicionalmente, a alfabetização é vista como o processo de decodificação do código escrito, ou seja, o aprendizado do alfabeto e das correspondências entre letras e sons, que permite a leitura e a escrita de palavras e frases simples, de acordo com Soares (2021a, p. 154).

Entretanto, as definições de *alfabetizado e analfabeto* introduzidas pela Unesco, em 1958, para fins de padronização das estatísticas educacionais, representam uma tentativa de estabelecer uma distinção: É alfabetizada a pessoa que é capaz de ler e escrever com compreensão um enunciado curto e simples sobre a vida cotidiana. É analfabeta a pessoa que não é capaz de ler e escrever com compreensão um enunciado curto e simples sobre a vida cotidiana (Unesco, 1958, p. 4).

Ainda, a alfabetização é o processo pelo qual uma pessoa aprende a ler e escrever. Ler e escrever são habilidades fundamentais à vida moderna, pois permitem que as pessoas se comuniquem e se expressem por meio da escrita, além de ter acesso a informações contidas em textos escritos. Nas palavras de Soares (2021a, p. 140),

[...] é preciso reconhecer que o acesso inicial à língua escrita não se reduz[a] ao aprender a ler e escrever, no sentido de aprender a grafar palavras e decodificar palavras – não se reduz à alfabetização, no sentido que é atribuído a essa palavra. É parte integrante e principal do acesso ao mundo da escrita, mesmo do acesso *inicial* a esse mundo, o aprender a fazer uso da leitura e da escrita: compreender o que é lido e escrever de forma que os outros compreendam o que se escreve; conhecer diferentes gêneros e diferentes portadores de textos e fazer uso deles, para ler e para escrever; participar adequadamente dos eventos de várias naturezas de que fazem parte a leitura ou a escrita. Em síntese, construir familiaridade com o mundo da escrita, adquirir competências básicas de uso da leitura e da escrita, desenvolver atitudes positivas em relação à importância e valor da escrita na vida social e individual. Na impossibilidade de determinar que a palavra *alfabetização* passe a significar só aprendizagem do sistema alfabético, mas também a aprendizagem dos usos sociais e culturais desse sistema, é que a “invenção” da palavra *letramento* se tornou necessária.

A alfabetização pode ocorrer em diferentes idades e em diferentes momentos, como na escola, em cursos de educação de adultos, em programas de alfabetização extraclasse, entre outros. O processo de alfabetização envolve o ensino e a aprendizagem de habilidades, como o reconhecimento de letras, a associação de sons e letras, a compreensão e interpretação de textos, a escrita e a produção de textos próprios. A alfabetização, com vistas ao letramento, busca desenvolver o aluno, levando-o a compreender os ensinamentos para o seu ambiente, tendo a possibilidade de conseguir conhecer e interagir com a escrita nos diversos espaços e situações.

Corroborando as pesquisas de Soares (2021, 2022), de que, para além da alfabetização, o indivíduo precisa ser letrado, e que mesmo estando no mesmo espaço, nem todas as pessoas adquirem os mesmos conhecimentos, Mortatti (2004, p. 107) escreve:

No entanto, somente o fato de ser alfabetizada não garante que a pessoa seja letrada; e somente o fato de viverem em uma sociedade letrada não garante a todas as pessoas formas iguais de participação na cultura escrita. O acesso à “tecnologia” do ler e escrever e, em decorrência “[...] ao conhecimento, sobretudo o sistematizado que se encontra registrado em textos escritos”, também não está igual e livremente disponível para todos.

A alfabetização é essencial para que as pessoas tenham acesso a oportunidades educacionais e profissionais, além de contribuir para o desenvolvimento social e econômico de uma sociedade. É importante que tenhamos políticas públicas de incentivo à alfabetização, bem como investimento em programas de formação de professores e materiais didáticos adequados para garantir que todas as pessoas tenham a oportunidade de tornarem-se alfabetizadas.

As pesquisadoras Soares (2021, 2022) e Mortatti (2004) convergem ao considerar que o indivíduo letrado e alfabetizado é mais influente do que aquele que foi somente alfabetizado ou o que está letrado e não alfabetizado, pois ele possui melhores condições de autonomia e reflexão crítica do mundo em que está inserido. Porém, as autoras destacam em suas obras que

ainda não é o suficiente para garantir o exercício pleno da cidadania, diante dos elevados números de miséria, pobreza e dos excluídos sociais e culturais em nosso país.

O processo de alfabetização é uma etapa inicial e fundamental para o desenvolvimento do letramento. A alfabetização concentra-se no desenvolvimento das habilidades de decodificação e compreensão de textos, enquanto o letramento envolve a aplicação dessas habilidades em situações reais de comunicação e interação social – assim, é fundamental que alfabetização e letramento sejam vistos de maneira indissociável.

De acordo com Soares (2021, 2022), a alfabetização pode ser definida como um processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, enquanto o letramento é um processo mais amplo, que envolve o uso social da escrita. A alfabetização é, portanto, apenas o primeiro passo para o desenvolvimento do letramento. O processo de alfabetização não pode se limitar apenas ao ensino técnico das habilidades de leitura e escrita, mas também é preciso levar em consideração a cultura e a realidade social do aluno. É fundamental que o aluno seja capaz de compreender o significado das palavras e dos textos que está lendo, assim como seja capaz de expressar-se por escrito de forma coerente e clara.

Pensando na indissociabilidade da alfabetização e do letramento, Mortatti (2004, p. 116) aborda o letramento social e o letramento escolar.

Não se pode, portanto, considerar a alfabetização como um pré-requisito para o letramento, nem reduzir letramento a um conceito escolarizado. Apesar dos problemas envolvidos, porém, não se pode também separar radicalmente o letramento escolar do letramento social, porque sendo ambas partes do mesmo contexto social, hipoteticamente as experiências de leitura e escrita na escola acabam por habilitar a participação em experiências extra escolares de letramento. Assim como também não se pode separar radicalmente o letramento da alfabetização, da escolarização e nem, tampouco da educação.

A alfabetização e o letramento são conceitos fundamentais para o desenvolvimento da Educação no Brasil e no mundo, posto que impactam positivamente a vida das pessoas, no desenvolvimento integral do indivíduo, permitindo que se comunique de forma mais eficaz, auxiliando na compreensão das informações, no que leva à participação crítica e consciente, seja na escola, na família, no trabalho, enfim, em todos os ambientes.

Soares (2021, 2022) é uma das principais teóricas brasileiras que contribuiu significativamente para a compreensão e o aprimoramento desses conceitos. Seus estudos destacam a importância de uma abordagem interdisciplinar e integrada do processo educativo, que leve em consideração a cultura e a realidade social do aluno, bem como as diversas formas de linguagem presentes na sociedade. Apesar da diversidade de representações e concepções

de alfabetização e letramento, este estudo busca conhecer e estudar diversos autores, e se ancora na concepção e nos estudos de Magda Soares.

O letramento, por sua vez, necessita de ser entendido como um processo contínuo que se estende por toda a vida do indivíduo. É por meio do letramento que a pessoa se torna capaz de compreender e produzir textos em diferentes contextos sociais, como na escola, no trabalho e na vida cotidiana. O conceito de letramento: *letra+mento*, segundo Soares (2021, 2022), é o resultado da ação de letrar-se. A formação é adquirida por meio da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. E, nesse momento, era necessário um verbo para utilizar junto com a palavra “alfabetização”, para nomear essa ação de levar os indivíduos ao letramento e de termos ações distintas, porém indissociáveis.

Diante dessas considerações, apresentamos a escrita de Soares (2022a, p. 33) a respeito desse vocábulo:

A palavra *letramento* não é, como se vê definida pela autora e depois dessa referência, é usada várias vezes no livro; foi, provavelmente, essa a primeira vez que a palavra letramento apareceu na língua portuguesa – 1986. Depois da referência de Mary Kato, em 1986, a palavra *letramento* aparece em 1988, no livro que, pode-se dizer, lançou a palavra no mundo da educação, dedica páginas à definição de *letramento* e busca distinguir *letramento* de *alfabetização*: é o livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, de Leda Verdiani Tfouni, um estudo sobre o modo de falar e de pensar de adultos analfabetos.

Soares (2022a) ainda expressa que “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*”. Buscar desenvolver nos alunos a alfabetização através do letramento, ir compreendendo, associando e criando valores às palavras e aos textos que o aluno vai aprendendo a ler e a escrever.

Alfabetização e letramento são dois conceitos fundamentais na Educação e no processo de aprendizagem da língua escrita, estes não buscam e não convém ser separados, de acordo com Soares (2021a, p. 44-45).

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Por outro lado, o letramento é um conceito mais amplo que se refere às habilidades e aos conhecimentos necessários para o uso da língua escrita em diferentes contextos e situações sociais. O letramento inclui não apenas a habilidade de decodificar textos, mas também a compreensão e a produção de textos mais complexos, bem como o conhecimento das normas e convenções sociais que regem o uso da língua escrita em diferentes contextos, de acordo com Soares (2021a, p. 144).

Embora as atividades de alfabetização e letramento se diferenciam tanto em relação às operações cognitivas que demandam quanto, conseqüentemente, em relação aos procedimentos metodológicos e didáticos que as orientam, essas atividades devem desenvolver-se integradamente; se se desenvolvem de forma dissociada, ou se desenvolve letramento e não se desenvolve alfabetização, ou vice-versa, a criança terá certamente uma visão parcial e, portanto, distorcida do mundo da escrita. O fundamental é que as crianças estejam imersas em um contexto letrado – o que é uma outra designação para o que também se costuma chamar de ambiente alfabetizador – e que nesse contexto sejam aproveitadas, de forma planejada e sistemática, todas as oportunidades para dar continuidade aos processos de alfabetização e letramento que elas já vinham vivenciando antes de chegar à instituição de Educação Infantil.

Nessa perspectiva, compreendemos que alfabetização e letramento se apresentam de forma correlata, em que a atenção dada à alfabetização é indispensável para que esta se desenvolva no contexto do letramento, possibilitando a integração dos dois processos, de forma que cada um deles ganha sentido quando associado ao outro, um complementa e instiga a buscar o outro. O professor precisa conhecer os processos de aprendizagem do sistema alfabético da escrita e os processos de aprendizagem da leitura e da produção textual e ir instigando a criança a desenvolver essas aprendizagens.

Podemos compreender que o processo de alfabetização e de letramento precisa ser realizado de forma integrada e interdisciplinar. É necessário que as habilidades de leitura e de escrita sejam desenvolvidas em conjunto com outras habilidades, como a interpretação de textos, a argumentação e a reflexão crítica sobre o que se lê. Além disso, é fundamental observar as diversas formas de linguagem presentes na sociedade, como a linguagem oral, a linguagem escrita, a linguagem visual e a linguagem digital, sejam elas verbais ou não. É preciso, portanto, que os educadores estejam atentos às mudanças tecnológicas e sociais que ocorrem na sociedade, de modo a adaptarem o processo educativo às novas demandas.

4.2.2.1 A importância da alfabetização e do letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Entendemos que o elemento-chave das séries iniciais do Ensino Fundamental envolve a alfabetização e o letramento, o que torna indispensável que os educadores estejam preparados para que as crianças tenham condições de desenvolvê-los nos estágios iniciais da escolarização. A alfabetização, entendida como o processo de aquisição das competências de leitura, escrita e cálculo, é o alicerce do desenvolvimento educativo. Conforme indica Libâneo (1991), a posse dessas habilidades fundamentais constitui um marco essencial para a prosperidade escolar subsequente e a integração na vida social e cultural. A alfabetização estimula os estudantes para um aprendizado autônomo e perene ao longo de suas vidas.

Por sua vez, o letramento, que consiste na capacidade de compreender, aplicar e refletir criticamente sobre a linguagem escrita, possui uma importância comparável. Nessa perspectiva, Soares (2022a) defende que o letramento não apenas aperfeiçoa as habilidades de leitura e de escrita, mas também fomenta a capacidade dos alunos de pensar de forma crítica, resolver problemas e interagir de forma relevante na sociedade. Dessa forma, o letramento serve como um veículo pelo qual os estudantes podem se tornar cidadãos proativos e engajados, conforme aponta Soares (2022a, p. 39-40).

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

Além disso, há uma inter-relação inegável entre a alfabetização e o letramento, consoante Mortatti (2004). A alfabetização constitui a base sobre a qual o letramento é fundado e, assim, a competência dos professores em ensinar ambos nos primeiros anos escolares é essencial para o desenvolvimento dos alunos e para o seu futuro êxito acadêmico e social. Por consequência, torna-se evidente a demanda por uma abordagem unificada no ensino da alfabetização e do letramento nos primeiros anos escolares. Essa abordagem não apenas solidifica as habilidades básicas de leitura e de escrita dos alunos, mas também os capacita para uma participação total na sociedade enquanto cidadãos efetivamente letrados.

4.3 NÃO HÁ DOCÊNCIA SEM DISCÊNCIA: FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

A formação de professores envolve uma série de desafios e perspectivas que são fundamentais para o desenvolvimento de profissionais capacitados, críticos e reflexivos, aptos a atuarem em um ambiente educacional em constante mudança. Essa formação é imprescindível não apenas para o desenvolvimento profissional dos educadores, mas também para a qualidade da educação oferecida aos estudantes. A prática pedagógica reflexiva, a atualização do docente, a formação inicial e continuada são desafios constantes, bem como as abordagens pedagógicas inovadoras, a interdisciplinaridade e a formação baseada em competências são perspectivas de um processo dinâmico e contínuo de formação de professores.

Como exposto em Freire (2016), muitos professores tiveram uma educação bancária, a quem eram depositados conteúdos; nem por isso esses educadores estão restritos a esse tipo de perpetuação de conhecimentos. Os professores adquirem o entendimento ou a consciência de suas ações e contextos, e essas reflexões orientam, modificam ou dão significado às ações futuras: “A consciência prática atua, rege e orienta as ações humanas. Os conhecimentos técnicos e científicos também requerem a legitimidade da consciência prática, pois, se não tiverem sentido, serão excluídos”, assevera Benincá (2010, p. 81).

Benincá (2010) ainda aborda a consciência prática, que pode ser compreendida como um estado de conhecimento ou autoconsciência que está intimamente ligado à ação ou à prática no mundo. Ela envolve a compreensão não só de si mesmo, mas também do mundo social e físico no qual o indivíduo atua. Esta forma de consciência é dinâmica e se altera com a experiência e a reflexão sobre cada ação. Podemos ter uma compreensão maior através da reflexão de Benincá (2010, p. 87):

Um dos passos constitutivos da reflexão é a observação. O sujeito, ao olhar a sua consciência, encontra nela o sentido do seu mundo e descobre também como opera de acordo com o sentido que possui das coisas e do mundo. Como a consciência é disponível às solicitações do cotidiano, a reflexão consegue perceber a relação entre o sentido que nela se encontra e a ação do sujeito. A fragmentação dos sentidos e as contradições elaboradas segundo a experiência no cotidiano podem ser modificadas à medida que a reflexão seja continuada e se constitua numa prática constante para o sujeito.

A consciência intencionada pela prática do professor tem o propósito deliberado à prática. Significa não apenas estar ciente das próprias ações e do contexto em que elas ocorrem, mas também agir com objetivos específicos claros e bem-delimitados. Essa forma de

consciência envolve maior reflexividade ou capacidade de pensar criticamente sobre as próprias ações e intenções que se desejam alcançar, e as consequências sociais ou pessoais dessas ações.

4.3.1 A profissionalização do professor

Iniciamos retomando alguns fatos históricos para contextualizar a formação de professores, buscando compreender o percurso da profissionalização que ocorreu, de modo especial, na Europa, focando na preparação e no desenvolvimento para exercer a docência de forma eficaz e ética.

A segunda metade do século XVIII foi um período de mudanças na história da Educação e da profissão docente, pela Europa, que procurava definir um perfil de professor ideal. O processo de estatização do ensino consistia na mudança do colegiado de professores religiosos (ou sob o controle da Igreja) para um coletivo de professores laicos (ou sob o controle do Estado); isso ocorreu, contudo, sem mudanças nas normas e valores da profissão docente. No início, deu-se de forma não especializada, sendo até uma ocupação secundária; porém, atendendo às necessidades da sociedade, os professores passaram a ter uma presença mais ativa e intensa no terreno educacional (Nóvoa, 2008).

No final do século XVIII, não foi mais permitido ser professor sem possuir uma autorização do Estado para desenvolver essa função, e os indivíduos passaram a ter que preencher uma série de requisitos, como habilitações, idade e comportamento moral, iniciando, assim, a definição de um perfil de competências técnicas para a carreira docente e, naquele momento, os professores foram considerados *agentes culturais* e *agentes políticos* dentro da sociedade, de acordo com Nóvoa (2008).

Essa mudança estava relacionada à necessidade de garantir a qualidade da educação, de padronizar o ensino e, ainda, de controlar o conteúdo transmitido nas escolas, visando atender aos interesses e às demandas da época, segundo Sacristán (2008, p. 67).

O ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes actores reflectem a cultura e contextos sociais a que pertencem. A interação pedagógica do professor é influenciada pelo modo como pensa e como age nas diversas facetas da sua vida.

A profissão docente é investida de um importante valor perante a sociedade, a escola e a instrução do seu povo, que ocorrem a partir dos professores, que são agentes políticos e culturais (Nóvoa, 2007, p. 17). Defende-se que os professores desempenham um papel

fundamental na sociedade, não apenas transmitindo conhecimento, mas também participando ativamente na construção da cultura e da formação cidadã.

O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia nossa actividade, pelo sentimento de que controlamos nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino.

Nóvoa (2007, 2008) destaca que novas abordagens na profissão docente, como profissionalização da categoria, liberdade do professor de experimentar novas metodologias e adequar o currículo e importância da reflexão da prática, vêm na contramão de estudos anteriores, que tendenciam reduzir a profissão docente, a qual gerava uma certa crise de identidade dos professores devido à separação da imagem pessoal para a profissional. Dessa forma, passa-se a estudar concepções diversas, partindo do pressuposto de que o professor é um ser humano dotado de suas histórias anteriores, que servem de bagagem identitária na sua constituição como docente.

4.3.2 Formação inicial de professores no Brasil

Para ponderarmos sobre a formação inicial de professores no Brasil, é necessário que façamos uma retomada histórica e cultural, para compreender as diferentes políticas de formação docente adotadas no decorrer dos diversos momentos históricos do nosso país.

A preocupação com a formação de professores no Brasil começou a ter destaque na década de 1930, com a criação do Ministério da Educação, que nesse período era denominado de Ministério da Educação e Saúde Pública. Ao longo dos anos seguintes, diferentes marcos legais e políticas públicas foram criados e implementados, chegando até o ano de 1996, quando foi criada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, a qual estabelece diretrizes gerais para a formação de professores em nível superior, exigindo Licenciatura para atuar na docência no Brasil.

O texto de Libâneo e Pimenta (2006, p. 12) aborda o evento que abriu os debates sobre o curso de Pedagogia:

Há cerca de 20 anos, por iniciativa de movimentos de educadores e, em paralelo, no âmbito do Ministério da Educação, iniciava-se um debate nacional sobre a formação de pedagogos e professores, a partir da crítica da legislação vigente e da realidade constatada nas instituições formadoras. O marco histórico da detonação do movimento pela reformulação dos cursos de formação de educadores foi a I Conferência Brasileira de Educação realizada em São Paulo em 1980, abrindo-se o debate nacional sobre o curso de Pedagogia e os cursos de licenciatura.

Sobre a formação dos professores no Brasil, segundo Imbernón (2010), os registros iniciaram-se em 1970, desenvolvendo-se de forma ainda tímida na década de 1980, e se expandindo na década de 1990; ainda de acordo este autor, a formação continuada demanda uma formação na qual os professores seriam o sujeito dessas atividades, estando, assim, mais envolvidos e comprometidos com o ensino. Em sintonia com Imbernón (2010), Pimenta (2008) relata que as formações para professores foram impulsionadas após os anos 1980.

É importante observarmos o movimento para a profissionalização dos educadores brasileiros que, também de acordo com Libâneo e Pimenta (2006), foi apontada em meados dos 1980, com a necessidade de superar a fragmentação na formação dos profissionais da educação, com enfoque nas áreas de atuação, buscando desenvolver as habilidades no espaço escolar, os quais acreditavam que as mudanças desejadas com a criação dos cursos de Pedagogia seriam maiores do que realmente aconteceu, pois foi mantida a grade curricular e os mesmos conteúdos das antigas disciplinas. Sendo o profissional formado no curso de Pedagogia aquele que atuaria junto às turmas de 1ª a 4ª série e ainda à Educação Infantil, após a sua implementação, veio a ocupar os espaços até então dos profissionais de nível médio, formados no Magistério, conforme o artigo 62 da LDB n.º 9394/96.

Podemos perceber essa mesma tendência nos escritos de Sartori (2013), quando relata que, na década de 1980, ganhou força a necessidade de recolocar a problemática educacional frente aos determinismos político-sociais que intervinham no processo de formação do professor. Ademais, na década de 1990, o pensamento educacional e a formação de professores passaram a fazer parte, com mais intensidade, da agenda das preocupações dos pesquisadores.

Sobre o curso de Pedagogia, Libâneo (2006, p. 63) destaca que é um campo amplo:

Conceber o curso de Pedagogia como destinado apenas à formação de professores é, a meu ver, uma ideia muito simplista e reducionista. A pedagogia ocupa-se, de fato, da formação escolar de crianças, com processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos; diz respeito ao estudo e à reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo.

Tal preocupação segue nos dias atuais, pois o campo do pedagogo é vasto, destacando que a Educação não está somente dentro das paredes da escola, pois ela ocorre em todos os espaços. O pedagogo é o suporte e pode atuar nos mais diversos espaços escolares e não escolares, uma vez que busque qualificação específica para suas atividades, salientando sempre que a educação é uma prática social que se desenvolve junto aos seres humanos e busca destacar suas características como tal. De acordo com Libâneo (2006, p. 68), podemos dizer que: “A

pedagogia é a teoria e a prática da educação” e “O pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa”.

Nesse viés, Freire (1996, p. 47) aborda a importância de o professor ter o conhecimento, de que o que é dito precisa ser compreendido e ser significativo aos educandos.

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento.

A formação de professores constituiu-se em um processo fundamental para garantir a qualidade do ensino e a qualidade da educação oferecida aos alunos. É primordial a formação inicial na sua área de conhecimento, bem como das didáticas, para que o educador consiga auxiliar na construção do conhecimento e da formação de alunos críticos e reflexivos. Garcia (2015, p. 17) também discorre neste sentido:

A professora no exercício da prática docente é portadora de uma teoria adquirida em seu curso de formação inicial, teoria atualizada a cada dia, em sua relação com as crianças na sala de aula e com as suas colegas professoras nas reuniões pedagógicas, nas experiências que vive dentro e fora da escola, nas leituras que faz, nos cursos que participa, nas reflexões que produz. A cada sucesso ou fracasso, ela faz perguntas, para as quais busca ou constrói respostas explicativas sobre o sucesso ou fracasso.

Esses importantes estudiosos da área de formação de professores levam-nos à análise dentro de suas perspectivas teóricas e metodológicas, aspectos de grande relevância na formação inicial e continuada dos professores para a melhoria da Educação e da sociedade como um todo. Neste texto, destacamos as formações dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que está centrada esta pesquisa, sendo preciso ao professor uma constante análise de suas práticas, assim como Imbérron (2010, p. 24) nos sugere:

Nem todo passado é melhor, embora muitas das coisas que sabemos na atualidade foram se consolidando nos últimos 30 anos. Avançamos muito, talvez não tanto como desejaríamos, mas fomos assentando pequenos conhecimentos teóricos e práticos que, graças a muitas pessoas, foram sendo postos em prática. Agora no início do século XXI, quando tudo é mutável, modificado e mais complexo, necessitamos olhar para trás sem revolta para ver o que nos serve, descartar aquilo que não funcionou, por mais que alguns se empenhem em continuar propondo-o e desenvolvendo-o e construir novas alternativas que beneficiem a formação dos professores e, portanto, a educação promovida por eles.

A formação do professor passa por diversas etapas desde sua constituição como sujeito ativo de sua própria busca, pela formação por meio do curso de graduação em licenciatura,

cursos de especialização, programas de pós-graduação, mestrados e doutorados. Contudo, além da formação acadêmica, é importante que o professor esteja em constante formação, por intermédio de cursos de formação continuada ofertados pelas instituições mantenedoras, em que eles prestam suas atividades docentes. Além disso, a formação em serviço, a qual se desenvolve diariamente na prática pedagógica, através de estudos em Freire, Nóvoa e Sartori, podem formular e intensificar este entendimento.

Pimenta (2008, p. 17-18) destaca a importância da reflexão sobre a prática docente e a formação de professores, apresentando-as como um processo contínuo e permanente, que acompanha o desenvolvimento do profissional ao longo da sua carreira, porém com bases fortes construídas na formação inicial:

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que *forme* o professor. Ou que colabore com sua *formação*. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

Acreditamos, pois, que a formação de professores é processo fundamental para garantir a qualidade do ensino e educação que é ofertada aos alunos, enquanto formação para os próprios profissionais. É primordial a criação de bases de conhecimento em sua área de atuação, bem como das didáticas, para que o professor, na sua formação inicial e continuada, se construa e constitua em um ser crítico, reflexivo e sensível ao mundo em que está inserido e, na sua prática pedagógica, consiga auxiliar na construção do conhecimento e da formação de alunos críticos e reflexivos.

Sartori (2013, p. 20) nos faz refletir que: “Embora considere ser a competência técnica indispensável ao exercício da docência, também é indispensável aproximar a formação dos professores dos saberes e das práticas relacionadas ao conhecimento sobre o humano, ao espírito humano e ao próprio conhecimento científico”. Importante que tenhamos em mente a necessidade de recordarmos dos valores humanos, dos conhecimentos que chegam até a sala de aula, e que sejam estes do professor ou do professor com seus alunos, sejam eles da graduação ou do ensino básico.

Cada professor, bem como cada aluno, constrói a sua prática e, diariamente, precisa refletir sobre ela, mediada pelas concepções, teorias e aprendizados que estão sendo construídos

e reconstruídos. É importante entender as dificuldades e oportunidades dessas formações, tanto quanto na construção dos conhecimentos pessoais e na evolução, além das mudanças do professor como ser humano em constante evolução, com a consciência de ser inacabado.

Quando falamos em formação inicial, é relevante destacar a importância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, de acordo com o Decreto n.º 7.219/2010, que é uma iniciativa do governo federal e tem como objetivo fomentar a formação de professores para a Educação Básica. Através dele, estudantes de Licenciatura têm a oportunidade de vivenciar a prática docente desde os primeiros anos da graduação, por meio de bolsas de iniciação à docência concedidas durante o período de estágio supervisionado.

Essa experiência prática permite aos bolsistas do PIBID uma imersão no cotidiano escolar, o que contribui significativamente para sua formação profissional. Além disso, o programa promove a interação entre universidades e escolas públicas, estabelecendo uma troca de conhecimentos e experiências. Por meio desse programa, a formação de professores se fortalece, cooperando para a construção de uma educação mais inclusiva, crítica e transformadora.

4.4 ENSINAR EXIGE A CONVICÇÃO DE QUE A MUDANÇA É POSSÍVEL: DA FORMAÇÃO INICIAL À CONTINUADA

Este estudo tem uma abordagem qualitativa e busca aportes teóricos para realizar a análise da formação continuada na construção dos saberes docentes, trazendo Freire (1996), Garcia (2015), Imbernón (2010), Nóvoa (2007, 2008), Pimenta (2008, 2020) e Sartori (2013, 2022) como autores que possibilitam refletir sobre este assunto, partindo da sua história de vida, aliando seus conhecimentos teóricos e a suas práticas, para que possam fortalecer os saberes profissionais e pessoais.

Nesse sentido, Pimenta (2008, p. 19) discorre sobre a identidade profissional, sobre a construção de saberes, anseios e sentidos para a vida do professor.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas (...) constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o professor.

O professor precisa se sentir pertencente ao processo de formação, podendo exercer sua postura reflexiva e criativa, trazendo as novas práticas pedagógicas para o seu contexto de cotidiano, adaptando-as e acrescentando-as a sua realidade, visando à aprendizagem do seu aluno. O professor é um profissional que precisa estar em constante formação, tendo consciência de que o ser humano é inacabado e que tem a possibilidade de estar em permanente processo de mudanças (Freire, 1996, p. 38).

Por isso é que, na formação permanente de professor, o momento fundamental é da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática.

Nessa linha de raciocínio, de que o professor parte dos seus conhecimentos e busca se desenvolver, temos, nas palavras de Garcia (2015, p. 26):

A discussão, que parte dos conhecimentos que as professoras já têm, vai sendo enriquecida com dados estatísticos, com filmes ou vídeos, com textos esclarecedores. Nossa mediação se dá entre o conhecimento que as professoras já dispõem e o conhecimento que vem sendo produzido através de estudos e pesquisas. O que nos interessa é contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico e criador das professoras, com vistas ao avanço no exercício da prática docente.

Ainda, consideramos importante valorizar a formação contínua em serviço e o trabalho crítico-reflexivo do professor, pois a formação passa pela mobilização dos saberes do docente. De acordo com Pimenta (2008, p. 189), a formação em serviço “ganha hoje tamanha relevância que constitui parte das condições de trabalho profissional. Os sistemas de ensino e as escolas precisam assegurar condições institucionais, técnicas e materiais para o desenvolvimento permanente do professor”.

A formação em serviço é de extrema relevância, pois os educadores têm a possibilidade de compartilhar seus saberes com seus pares e, nessa partilha, o professor se autoalimenta, num movimento cíclico, por meio de trocas de aprendizagens, partilha de experiências e construção de novos conhecimentos.

Por meio dos estudos dos autores que trabalham com formação de docentes, a exemplo dos apresentados neste estudo, percebemos que novas perspectivas na formação continuada e em serviço são necessárias; porém, precisam manter o professor no centro desta construção, unindo a teoria e a prática, para que tais atividades sejam relevantes no desenvolvimento das práticas pedagógicas de ensino.

A formação continuada com os professores no exercício da docência precisa ter algumas especificidades, para as quais, na visão de Imbernón (2010, p. 32):

Considera-se fundamental que, no momento de planejar a formação, executá-la e avaliar seus resultados, os professores participem de todo o processo e que suas opiniões sejam consideradas. Somente quando os professores constatam que o novo programa formativo ou as possíveis mudanças que a prática oferecesse repercutirão na aprendizagem de seus alunos, mudarão suas crenças e atitudes de maneira significativa, supondo um benefício para os estudantes e para a atividade docente.

É importante que as formações tenham como objetivo contribuir com a prática pedagógica dos docentes, para que possam levar essas experiências a suas atividades diárias, melhorando a qualidade do ensino que ofertam aos seus alunos e o sucesso escolar que podem alcançar.

O saber autobiográfico do professor precisa ser validado, e à formação dos professores cabe partir deste princípio, não podendo ser resumida em ensinar um método, pois o professor usa diferentes metodologias para conseguir atingir seus objetivos no contexto de uma mesma sala de aula. São necessários vários planejamentos e estratégias, no intuito de que o ensino tenha equidade entre as crianças. Nas práticas pedagógicas, estão incluídos conteúdos da formação na vida pessoal e profissional, suas experiências e suas vivências, as quais compartilham e ressignificam junto aos seus pares.

Assim, acreditamos que formações com os professores de áreas afins, por componente curricular e faixa etária dos alunos, são, na maioria das vezes, mais proveitosas e enriquecedoras, possibilitando momentos em que ocorre a troca de experiências, permitindo uma abordagem mais integrada e gerando reflexões sobre suas práticas pedagógicas, na interação com os seus pares, já que, nessas atividades, dúvidas são levantadas e respostas buscadas.

Ademais, é importante deixar o professor poder optar por assuntos para estudo e reflexão, visto que defendemos que os alunos precisam ser críticos e reflexivos, sendo o sujeito da sua aprendizagem. Mas, e ao professor, as formações em serviço lhe dão essa possibilidade? Ou ele só pode ter essa criticidade quando busca formações alternativas?

Por meio dos estudos dos aportes teóricos, percebemos que os autores que o sustentam reconhecem a importância da formação continuada dos professores e a necessidade de uma articulação entre teoria e prática na formação docente, destacando a importância da reflexão crítica e da formação de acordo com a realidade das escolas.

4.5 ENSINAR NÃO É TRANSFERIR CONHECIMENTO: FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DO PROFESSOR

A Formação Continuada em Serviço mostra-se cada vez mais necessária e importante ao professor, uma vez que observamos que é na reflexão de sua prática pedagógica que a ação se constitui e se estrutura. Abordando a teoria e a prática e adaptando-se às constantes mudanças do cenário educacional, oportunizam-se aprendizagens ao longo da vida, não só aos alunos, mas também aos educadores.

Sobre a formação continuada dos professores no seu ambiente de trabalho, Sartori (2013, p. 23) explica que:

Em sua busca emancipatória, a prática educacional requer que o professor assuma, principalmente, atitudes de investigação voltadas à reconstrução crítica das teorias pedagógicas e de seu fazer, procurando transformá-lo ou inová-lo mediante um rigoroso processo de autocrítica. Desse modo, o educador como investigador tem o compromisso de teorizar sua própria prática - adoção da metodologia da práxis. Tal teorização pode ser concretizada pelo processo de planejamento, de registros diários, das memórias de aula, dentre outras atividades, considerando sempre a necessidade da reflexão crítica na e sobre a prática e o desenvolvimento de ações participativas no cotidiano da escola.

O professor que participa da organização do trabalho escolar, ouve e compartilha com seus colegas atentamente, constitui-se em um novo educador, um professor humano capaz de usar essas habilidades na escuta dos seus alunos e na escuta do seu fazer pedagógico. A formação na escola é muito significativa, porém ela precisa ser sensível, em que o diálogo e a prática não conflitivos precisam ser uma constante para garantir os direitos da escola autônoma, crítica e reflexiva, na perspectiva de um sujeito que pensa e reflete sobre o processo de sua atuação junto à escola.

Sartori (2013, p. 52) reflete a respeito de que todos os sujeitos envolvidos são importantes no processo de formação e, assim, todos são parte das escutas e das reflexões das suas narrativas, visando buscar uma prática de melhor qualidade cotidianamente:

[...] a prática educativa precisa constituir-se em um fazer no qual não apenas as possibilidades como também os fins do ato de ensinar se traduzam em critério de autenticidade e emancipação. A despeito disso, entendo que o processo de formação ocorre mediante a negociação de significados, tanto os do professor como os do aluno, o que permite questionar se, no processo formativo do professor, é suficientemente debatida a percepção da sala de aula como espaço, por excelência, para ensinar a pensar, a refletir criticamente, a questionar, a investigar.

Nóvoa (2007, p. 31) apoia essa ideia quando afirma que “a busca isolada pela atualização é difícil e, por isso, é aconselhável um vínculo com a instituição”, apontando o quão importante é o local de trabalho ser espaço para as formações continuadas do professor, indo além do aprimoramento da teoria e envolvendo-se com a prática, que está enraizada na escola, desenvolvendo, dessa maneira, formações extremamente significativas profissionalmente.

A formação de professores é um assunto de extrema importância para a qualidade da Educação em um país e precisa ser vista como um processo contínuo e fundamental, que necessita estar em constante evolução e atualização. Atualização que lhes permita compreender as necessidades dos alunos e das comunidades onde atuam, além de estar preparados para enfrentar os desafios do mundo, cada professor apoia-se nas suas experiências pessoais e profissionais para a construção da sua identidade.

Nas palavras de Libâneo (2018, p. 187), pelo meio da formação continuada vem o embasamento que o professor necessita para a resolução dos problemas do cotidiano escolar, que:

A formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas. É na escola, no contexto do trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais.

Os conhecimentos iniciais adquiridos na formação inicial unem-se à prática pedagógica, à realidade das atividades que ocorrem no dia a dia da escola e ao professor junto aos seus colegas, à equipe pedagógica e à direção, que se mantêm em constante formação. A formação continuada que ocorre na escola é, de fato, muito efetiva, pois, em conjunto, buscam-se alternativas para as dificuldades e adversidades da rotina escolar. Esse prolongamento de aprendizagem profissional, o qual faz com que o professor seja um dos profissionais que mais busca formações no desenvolver da sua vida profissional, leva-os a mudanças teóricas e práticas em seu desenvolvimento e cotidiano de trabalho. Libâneo (2018, p. 187) afirma que: "Uma formação permanente, que se prolonga por toda a vida, torna-se crucial numa profissão que lida com a transmissão de saberes e com a formação humana".

Ainda, Libâneo (2018, p. 188) refere-se à formação continuada do professor que está no exercício de sua profissão:

A formação continuada consiste de ações de formação *dentro da jornada de trabalho* (ajuda a professores iniciantes, participação no projeto político pedagógico da escola, entrevistas e reuniões de orientação pedagógico didática, grupos de estudo,

seminários, reuniões de trabalho para discutir a prática com colegas, pesquisas, minicursos de atualização, estudo de caso, conselhos de classe, programas de educação a distância, etc.) e *fora da jornada de trabalho* (congressos, cursos, encontros, palestras, oficinas). Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. É responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor, porque o compromisso com a profissão requer que se tome para si a responsabilidade da própria formação.

Essas práticas de formação continuada citadas pelo autor são de relevante importância ao professor que está no exercício de sua profissão, porém elas demandam que a escola organize os espaços e tempos para as formações que ocorrem dentro da jornada de trabalho. Nóvoa (2022, p. 67), na mesma linha de estudos de Libâneo (2018), também trata sobre a formação continuada:

O ciclo do desenvolvimento profissional completa-se com a formação continuada. Face à dimensão dos problemas e aos desafios atuais da educação, precisamos, mais do que nunca, de reforçar as dimensões coletivas do professorado. A imagem de um professor de pé junto ao quadro negro, dando a sua aula para uma turma de alunos sentados, talvez a imagem mais marcante do modelo escolar, está a ser substituída pela imagem de vários professores trabalhando em espaços abertos com alunos e grupos de alunos.

Defendemos que a formação compartilhada na convivência escolar é um momento de muito aprendizado; embasado nos autores pesquisados, essa construção precisa do empenho de todos os envolvidos: professores, gestores, técnicos. Não podemos criar discursos negativos e não colocarmos essas formações em prática, como expresso por Nóvoa (2019 p. 68), ao se referir ao fato de que os professores “têm muitas dificuldades”, de que as escolas “não têm condições” e de que é preciso “trazer novas teorias e novos modelos que não existem nas escolas”.

No meio de muitas dúvidas e hesitações, há uma certeza que nos orienta: a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construir práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, se enriquece e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores.

Os professores têm capacidades de que, em alguns momentos, até desacreditam. A capacidade de reflexão do trabalho pedagógico leva-nos a novas ações e ao enfrentamento de barreiras e dificuldades encontradas dentro dos espaços escolares, sendo que, por meio da partilha, surge a inovação junto aos seus.

A formação continuada precisa ser capaz de levar os professores a compreenderem essas situações de ensino, valorizarem o empenho das formações profissionais e a sua experiência, pois teoria e prática podem contribuir significativamente com a construção do conhecimento. Os saberes e vivências pessoais, unidos às teorias adquiridas ao longo da vida, e a possibilidade de questionar e ponderar a respeito do que as formações em serviço trazem, auxiliam a formar um professor crítico e reflexivo.

No próximo capítulo trazemos a pesquisa de campo, a qual foi realizada com os 22 professores alfabetizadores, das turmas de 1º e 2º anos da Rede Municipal, fazendo a análise textual discursiva dos questionários respondidos, uma escuta atenta das suas respostas, buscando compreender suas narrativas para realizar um diálogo entre os professores/pesquisadores e os referenciais teóricos deste estudo.

5 ENSINAR EXIGE SABER ESCUTAR: ESCUTANDO E APRENDENDO COM A PESQUISA

[...] vinha observando quão importante e necessário é *saber escutar*. Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar* com eles (Freire, 1996, p. 113).

Este capítulo é dedicado à análise dos questionários realizados com os professores alfabetizadores dos 1º e 2º anos da Rede Municipal de Marau/RS, instrumento fundamental para entender as complexidades, os desafios e os avanços no campo da Educação. De acordo com Freire (1996), fizemos uma escuta das falas dos professores, para dialogar com suas ideias de forma colaborativa, respeitando suas opiniões e concepções, sem o intuito de julgar ou de falar de forma impositiva, pois é importante que o pesquisador use da pesquisa para compreender o problema que foi delimitado, não no desígnio de asfixiar as opiniões dos professores pesquisados, a sua criatividade e a sua liberdade.

Os professores, como sujeitos no processo educativo, oferecem perspectivas que são imprescindíveis para qualquer análise educacional profunda. Através do exame detalhado dos registros feitos pelos professores, este capítulo destaca as variadas singularidades da prática docente, assim como as influências que delineiam a experiência educacional, tanto para os educadores quanto para os alunos.

5.1 ESCUTA DAS VIVÊNCIAS E DAS TRAJETÓRIAS DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

A escuta do professor é realizada por meio de vários exercícios, exigindo do pesquisador conhecimento e cuidados para que os diálogos possibilitem uma interlocução com a realidade pesquisada e os autores/pesquisadores estudados. É necessário que o pesquisador seja capaz de interpretar os resultados, considerando o contexto em que os dados foram coletados, assim evitando generalizações indevidas.

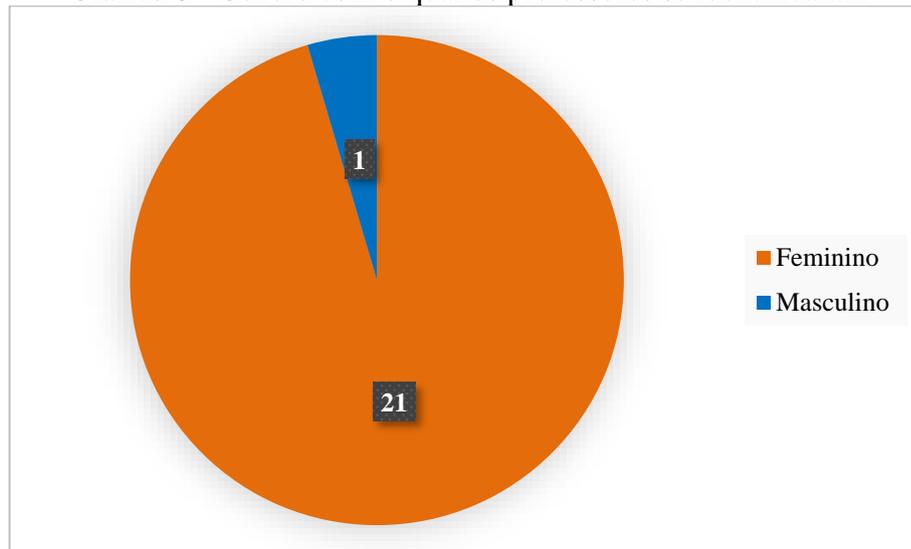
Como requisito para participar da pesquisa, foi estabelecido que o professor fosse efetivo e lecionasse para turmas de 1º e 2º anos das escolas da Rede Municipal de Marau. Dessa forma, 22 professores estavam aptos a participar. Destacamos que todos os professores efetivos dessas turmas, provenientes das 10 escolas da Rede Municipal de Marau, participaram da pesquisa e responderam aos questionários, os quais foram entregues em formato físico e

também disponibilizados *online*, através do Google® Formulários, aos professores que demonstraram interesse em receber nesse formato. Enfatizamos que todos os professores participantes optaram por responder ao questionário de forma física.

Ressalta-se que, para que houvesse participação efetiva e engajamento, ocorreu um processo de diálogo da pesquisadora com os professores pesquisados de forma individual no local de trabalho onde os sujeitos da pesquisa se encontravam, esclarecendo e motivando para a importância de sua participação. Foram apresentados o TCLE e o documento de aprovação pelo comitê de ética.

Nesse diálogo, contextualizamos quem eram os sujeitos da nossa pesquisa, que apresentam sua história e sua trajetória dentro da Educação. Dentre os 22 professores entrevistados, 21 eram do sexo feminino; e 01, do masculino, conforme ilustra o Gráfico 8:

Gráfico 8 - Gênero com o qual os professores se identificaram



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Sobre as mulheres no magistério, trazemos Lüdke (2014, p. 80-81):

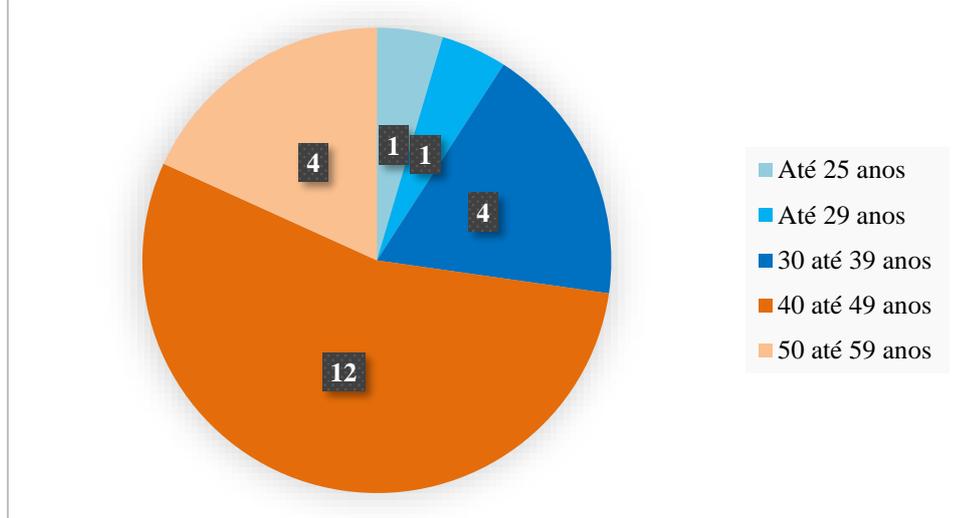
[...] o magistério, sobretudo o primário, vem fazendo apelo principalmente ao contingente feminino. Bastante compatível com a natureza das funções femininas, tais como valorizadas em nossa sociedade ocidental, o magistério respondeu em cheio à necessidade de introdução da mulher na força de trabalho.

Corroborando Lüdke, Gatti (2010) destaca que ocorreu na Área da Educação uma feminização, alcançando 75,4% dos licenciados, fenômeno que ocorre desde o final do século

XIX, com a origem das primeiras Escolas Normais¹³, quando as mulheres foram chamadas para o Magistério, que tinha como característica o cuidado e a maternagem.

Nas pesquisas, levantamos a idade dos professores, e verificamos que a grande maioria dos docentes se encontrava na faixa etária dos 40 aos 49 anos, tendo somente 02 professores com menos de 30 anos, como apresentado no Gráfico 9.

Gráfico 9 - Idade dos professores alfabetizadores participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Todos os sujeitos desta pesquisa possuem formação em Pedagogia, o que consiste em um requisito, atualmente, para atuar na Rede Municipal de Educação como docente. Analisando a modalidade em que ocorreu a formação inicial dos professores, constatamos que 16 cursaram de forma presencial; 04 na modalidade semipresencial; e 02 professores cursaram Pedagogia na modalidade de Educação a Distância.

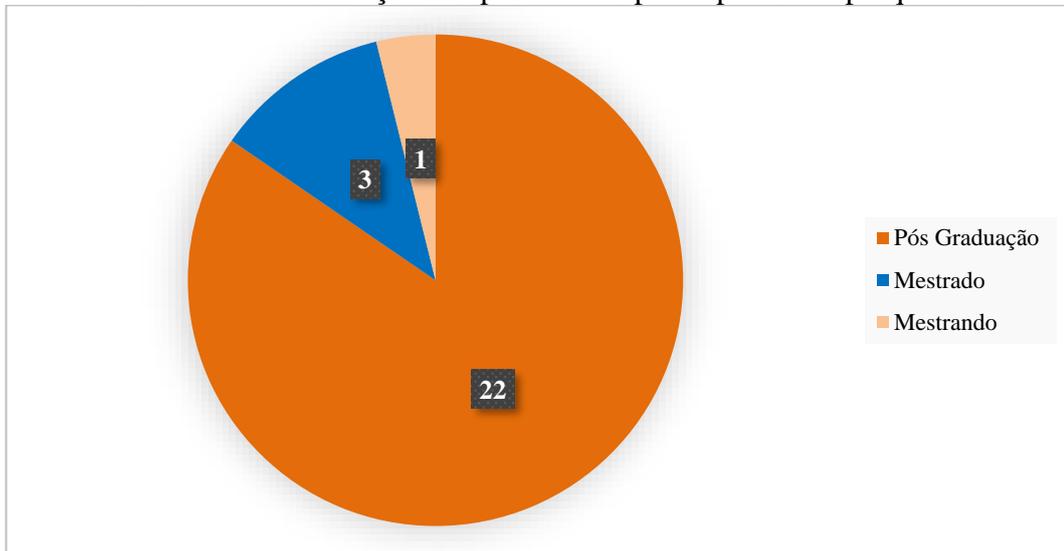
Gatti (2010) explana que, na primeira década deste século, ocorre o aumento da capacitação de professores por meio da Educação a Distância - EaD, cujo crescimento ocorreu por conta de políticas que estimularam essa modalidade de formação dentro do escopo das iniciativas da Universidade Aberta do Brasil – UAB.

O estudo aponta que os 22 professores também possuem Pós-graduação nas mais diversas áreas da Educação, muitos tendo mais que uma especialização. Ainda, identificamos que 03 professores possuem mestrado na Área da Educação, e que um professor o estava cursando, conforme apresentado no Gráfico 10. É possível observar a preocupação em buscar

¹³ Nomenclatura utilizada para identificar as escolas onde havia o curso de Magistério.

formações constantes por parte desses professores, devido à grande quantidade de professores que cursaram mais de uma Pós-graduação.

Gráfico 10 - Formação dos professores participantes da pesquisa

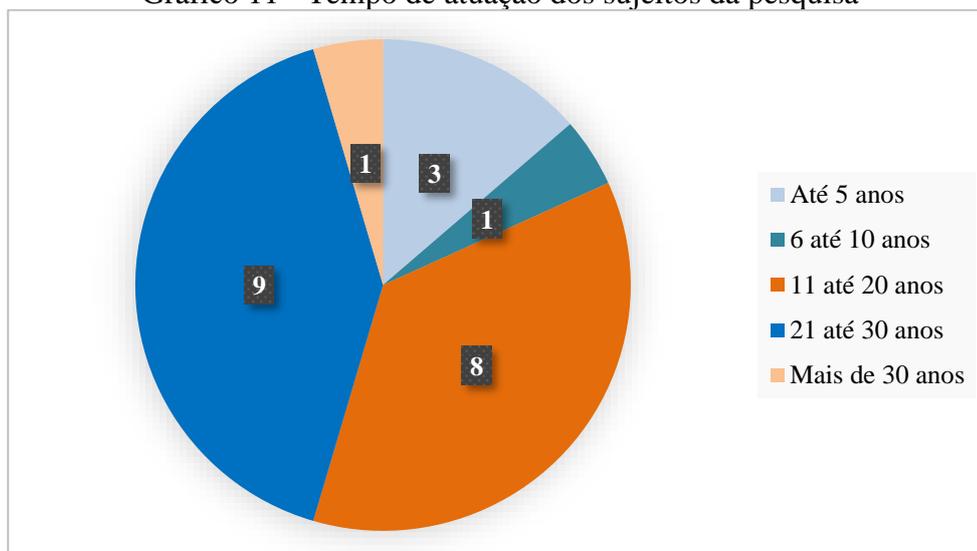


Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Por intermédio da pesquisa, verificamos que 16 professores trabalhavam 40 horas com turmas de alfabetização, ou seja, nos turnos da manhã e da tarde, e 06 professores trabalhavam um turno com turmas de 1º e 2º anos, o equivalente a 20 horas semanais. Ainda, 04 destes professores trabalham 20 horas no município e 20 horas em outras redes, sendo 01 na rede privada e 03 na rede estadual de educação.

No Gráfico 11, a pesquisa nos apresenta que a grande maioria destes professores tem experiência na Área da Educação, três professores trabalham a menos de cinco anos na área, um professor a menos de dez anos, oito professores têm entre onze e vinte anos de experiência na profissão, nove atuam entre vinte e um e trinta anos na Área da Educação e um professor atua a mais de trinta anos. Nas palavras de Luckesi (2014, p. 29), o educador “nunca estará definitivamente ‘pronto’, formado, pois que a sua preparação, a sua maturação se faz no dia a dia, na mediação teórica sobre a sua prática”, haja vista que a experiência da prática profissional e o saber construído precisam ser valorizados e constantemente revistos, tão importante quanto a inserção na carreira docente, que consiste no período em que ocorrem as principais marcas do estilo e da identidade que caracterizará o docente.

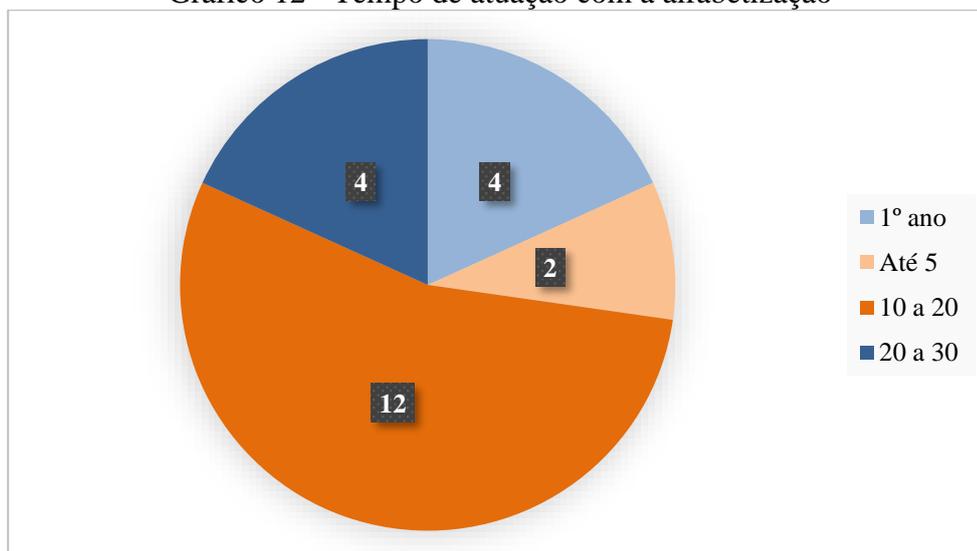
Gráfico 11 - Tempo de atuação dos sujeitos da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O tempo de atuação dos professores e sua experiência com a alfabetização, apresentados no Gráfico 12, trouxe a informação de que 04 professores estavam exercendo o papel de alfabetizador pela primeira vez; 02 professores tinham menos de cinco anos de experiência; 12 professores atuavam entre dez e vinte anos com turmas de alfabetização; e 04 professores, entre vinte e trinta anos.

Gráfico 12 - Tempo de atuação com a alfabetização

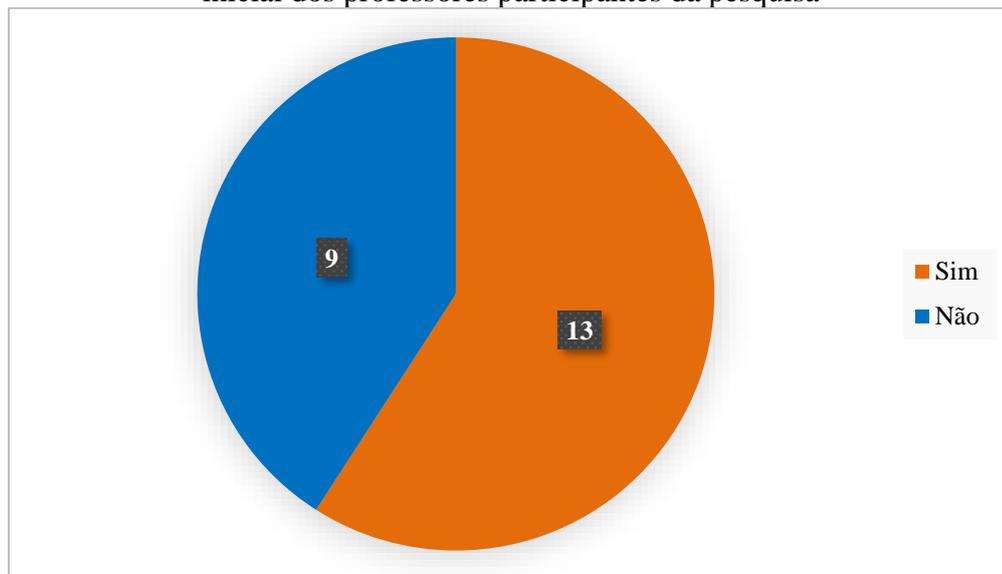


Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Buscando conhecer as práticas formativas dos professores, identificamos que todos os sujeitos da pesquisa haviam participado de cursos de formação continuada nos últimos dez anos.

É possível observar, no Gráfico 13, na sequência, que, entre os 22 professores analisados, 13 deles tiveram a oportunidade de estudar sobre a alfabetização na perspectiva do letramento na formação inicial, enquanto 09 professores tiveram conhecimento através de cursos e formações, especialmente no PNAIC, que foi ofertado pelo MEC em parceria com a SME.

Gráfico 13 - Conhecimentos sobre Alfabetização na perspectiva do letramento na formação inicial dos professores participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

No item 5.1, buscamos conhecer os sujeitos da nossa pesquisa, apresentando informações sobre gênero, idade, tempo de serviço no Magistério, tempo de atuação com turmas de alfabetização, rede em que atua, formação inicial e continuada. Na próxima seção, apresentamos a análise dos dados coletados no questionário, com enfoque na Análise Textual Discursiva, a partir das falas dos professores.

5.2 ENSINAR REQUER A ARTE DE ESCUTAR E ANALISAR TEXTOS DISCURSIVOS

O que seria interpretação da Análise Textual Discursiva? Coerente com os posicionamentos anteriores, afirma-se que toda leitura e toda Análise Textual Discursiva já são uma interpretação. Pretende-se, contudo, ampliar um pouco mais a discussão sobre interpretação. No contexto da Análise Textual Discursiva interpretar é construir novos sentidos e compreensões, afastando-se do imediato e exercitando uma abstração. Interpretar é um exercício de construir e de expressar uma compreensão mais aprofundada, indo além dos textos e de um exercício meramente descritivo (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 57-58).

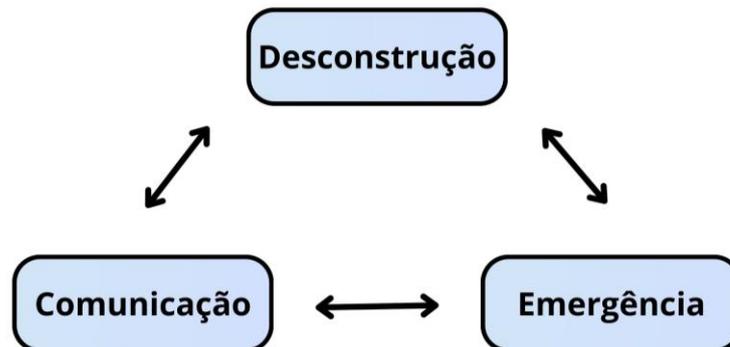
No decorrer da pesquisa, os estudos voltaram nosso olhar à Análise Textual Discursiva – ATD, que, devido ao seu processo interpretativo, se aproximou das nossas necessidades para realizar o diagnóstico das questões reflexivas e, desse modo, trabalhamos com base em Moraes e Galiazzi (2016) e Galiazzi e Sousa (2022).

Em síntese, os procedimentos de pesquisa envolveram: 1 – Convite presencial e individual para a participação na pesquisa; 2 – Entrega do TCLE; 3 – Entrega do questionário físico presencial e do Google® Formulário aos professores; 4 – Coleta do material da pesquisa junto aos professores e às escolas; 5 – Análise preliminar do material recebido, após preenchimento dos professores participantes; 6 – Transcrição dos questionários; 7 – Realização da ATD.

A escolha pela ATD, um método de análise de dados qualitativo que possibilita a reflexão dos conteúdos que foram vivenciados no estudo, exigiu da pesquisadora aprofundamento teórico para compreender os métodos que seriam utilizados na análise, bem como de exercitar a leitura e o olhar sobre as respostas aos seus questionários. Destaca-se que as respostas, em um estudo endógeno, nem sempre vêm ao encontro das concepções do pesquisador, o qual precisa manter o distanciamento e o respeito por posições díspares ou contraditórias, através dos princípios éticos, além de se respeitarem os materiais analisados, os quais são princípios basilares nessa ação.

O processo descritivo pode ser entendido como um ciclo representativo, conforme podemos visualizar na Figura 10:

Figura 10 - Ciclo da Análise Discursiva



Fonte: Moraes e Galiazzi (2016, p. 63).

Seguindo essa metodologia, com base na desconstrução, comunicação e emergência, buscamos compreender e analisar as respostas aos questionários de forma sistemática, além de examinar todo o conteúdo resultante desses dois anos de pesquisas, transformando os dados

brutos em dados organizados, bem como de os triangular com as pesquisas documental e bibliográfica. Com vistas ao melhor caminho para a construção do produto educacional deste mestrado, o objetivo foi de auxiliar os professores na sua prática docente, conforme suas vozes na pesquisa.

Ainda, sobre a análise qualitativa dos dados coletados, cabe refletir sobre a importância de se deter em analisar todo o material de forma organizada, reavaliando e recorrendo a ele para realizar as inferências que forem necessárias, conforme argumentam Lüdke e André (2017, p. 53):

Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, relatos de observação, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado. A análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados. Desde o início do estudo, no entanto, nós fazemos uso de procedimentos analíticos quando procuramos verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada.

Antes de começarmos a realizar os passos descritos na ATD, foi necessário retornar ao nosso problema de pesquisa, que levou ao objetivo geral investigar e analisar a concepção dos docentes sobre o processo de alfabetização e letramento dos alunos nas turmas de 1º e 2º anos nas Escolas de Ensino Fundamental do município de Marau/RS, a qual buscamos compreender por meio dos questionários que são, nesta etapa, analisados através da ATD.

Procurando compreender os dados coletados como um todo, inicialmente realizou-se a leitura dos 22 questionários; nesse momento, sentiu-se a necessidade de fazer a transcrição deles, para proporcionar uma maior mobilidade no manuseio das informações, sendo possível realizar os recortes, destaques e as aproximações das respostas, criando diversos quadros.

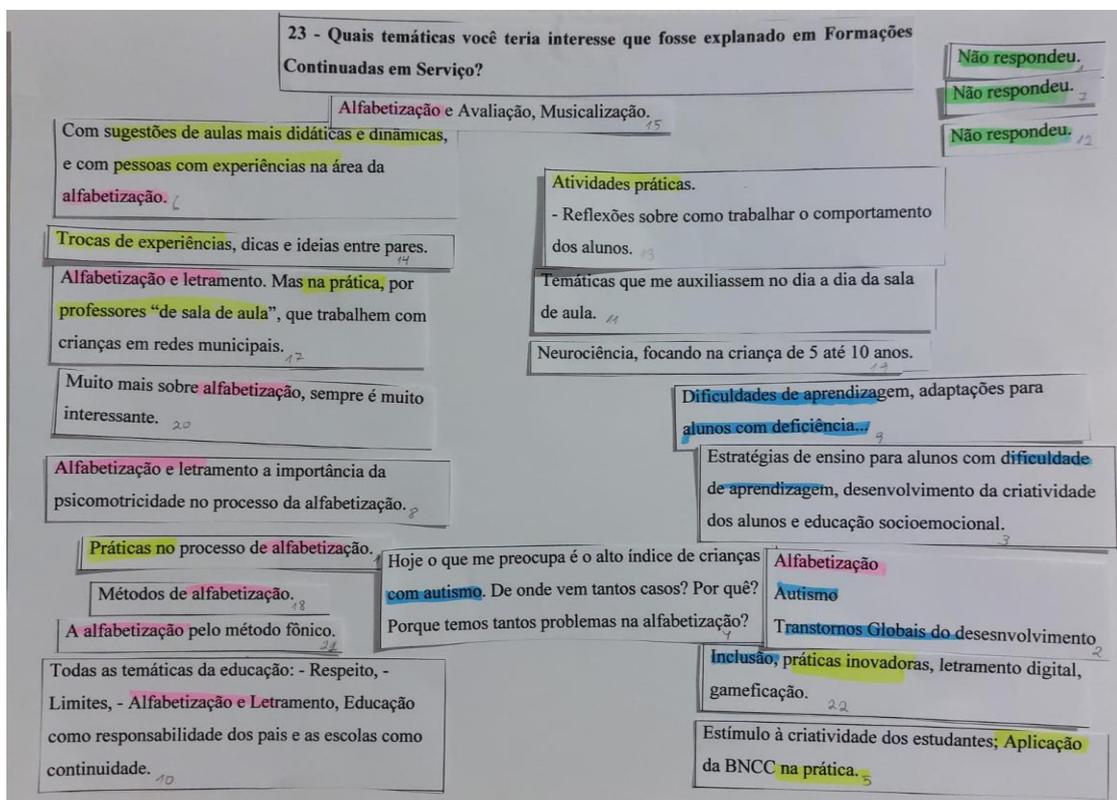
De acordo com Moraes e Galiuzzi (2016), o processo da ATD ocorre através de movimentos: o primeiro é o processo da desmontagem dos textos, procurando captar as unidades constituintes, ao que os autores denominam de unitarização; após o processo da unitarização, as informações coletadas são reunidas por aproximação, formando as categorias; no momento seguinte, essas categorias são reunidas em conjuntos, conforme mantêm relação entre si.

Sobre o primeiro movimento da ATD, o processo de unitarização, destacamos a explicação de Moraes e Galiuzzi (2016, p. 35):

O primeiro elemento do ciclo de análise é a desmontagem dos textos. Ao examinar esse elemento, faz-se em primeiro lugar, uma incursão sobre o significado da leitura e sobre os diversificados sentidos que esta permite construir a partir de um mesmo texto. Daí nos movemos para tratar do corpus da análise textual, discursiva, a partir disso, o cerne desse primeiro elemento da análise, que é a desconstrução e unitarização dos corpos.

Após esse recorte sobre a unitarização, buscaram-se aprofundar os estudos nas pesquisas realizadas – a partir delas foram confeccionados quadros manuais, individuais, de todas as perguntas descritivas e reflexivas, captando especificidades, semelhanças e distanciamentos, conforme podemos observar o ilustrado na Figura 11:

Figura 11 - Unitarização – Recortes dos primeiros movimentos



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Buscando manter a relação entre leitura e interpretação dos dados das pesquisas, criamos quadros, destacando, assim, as unidades de significados e construindo novos passos na desmontagem dos textos em busca da unitarização, como podemos observar nas Figuras 12 e 13:

Figura 12 - Passos da unitarização

20 – Você com seus alunos desenvolve práticas pedagógicas que trabalhem com a concepção de alfabetização e letramento? Poderia registrar uma das práticas que você faz no desenvolver desse processo?

Trabalhar com o que é significativo para as crianças, através dos jogos, cantos, ...	Trabalhando com histórias, leituras diversas, fazendo a relação com o cotidiano.	Faço rodas de histórias, penso que é uma forma divertida de aprender através da contação de histórias.
No primeiro ano é trabalhado muito a alfabetização, mas cada criança traz a sua visão de mundo, e isso não pode ser deixado de lado.	Dados de letras e sílabas para formação de palavras. Rotina da leitura na sala de aula, e contação de histórias.	Práticas de relatos orais e escritos partindo das vivências e bagagens que cada criança possui.
Sim, algumas práticas pedagógicas eficazes incluem atividades de leitura compartilhada, escrita criativa, jogos de palavras, projetos de escrita, atividades de compreensão de texto.	Sim realizo, gosto de trabalhar com jogos pedagógicos e tecnológicos, contação de história, atividades variadas dentro do nível e aprendizado de cada um.	Trabalho com diferentes gêneros textuais que fazem parte do cotidiano das crianças e elas trazem para a escola para realizar a leitura, observamos como é construído (anúncios, receitas, rótulos, embalagens...)

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Figura 13 - Processo de unitarização – unidades de significado

20 – Você com seus alunos desenvolve práticas pedagógicas que trabalhem com a concepção de alfabetização e letramento? Poderia registrar uma das práticas que você faz no desenvolver desse processo?

Jogos	Contação de história	Pesquisas
Pesquisa, oralidade, o que cada um sabe previamente	Relacionar histórias com o cotidiano	Visualização de figuras para descreverem através da oralidade
Leitura compartilhada	Rotina da leitura na sala de aula, e contação de histórias.	Noção de espaço entre palavras
Escrita criativa	Jogos pedagógicos.	Jogos pedagógicos
Jogos de palavras	Jogos e tecnológicos.	Leitura oral e escrita
Projetos de escritas	Contação de história.	Leitura, escrita, reescrita de textos.
Compreensão de textos	Projeto mascote das letras.	Prazer pela leitura e pela escrita
Escuta atenta	Ditado de palavras	Cantos
Projeto anual de leitura e escrita	Relatos orais e escritos	Rodas de histórias contação de histórias
Diferentes gêneros textuais	Mesclar práticas e atividades teóricas	Dados de letras e sílabas para formação de palavras.

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Após a concepção dos quadros (Figuras 12 e 13), os destaques com as cores, a separação das unidades de significado, passos que são descritos como desmontagem do texto e

unitarização por Moraes e Galiuzzi (2016) e Galiuzzi e Sousa (2022), passamos a realizar a análise, permitindo que as unidades fossem se separando e se agrupando e, desse modo, buscamos interpretar as reflexões dos sujeitos da pesquisa.

Galiuzzi e Sousa (2022, p. 45) trazem sobre o processo de unitarização o encaminhamento para o processo de categorização:

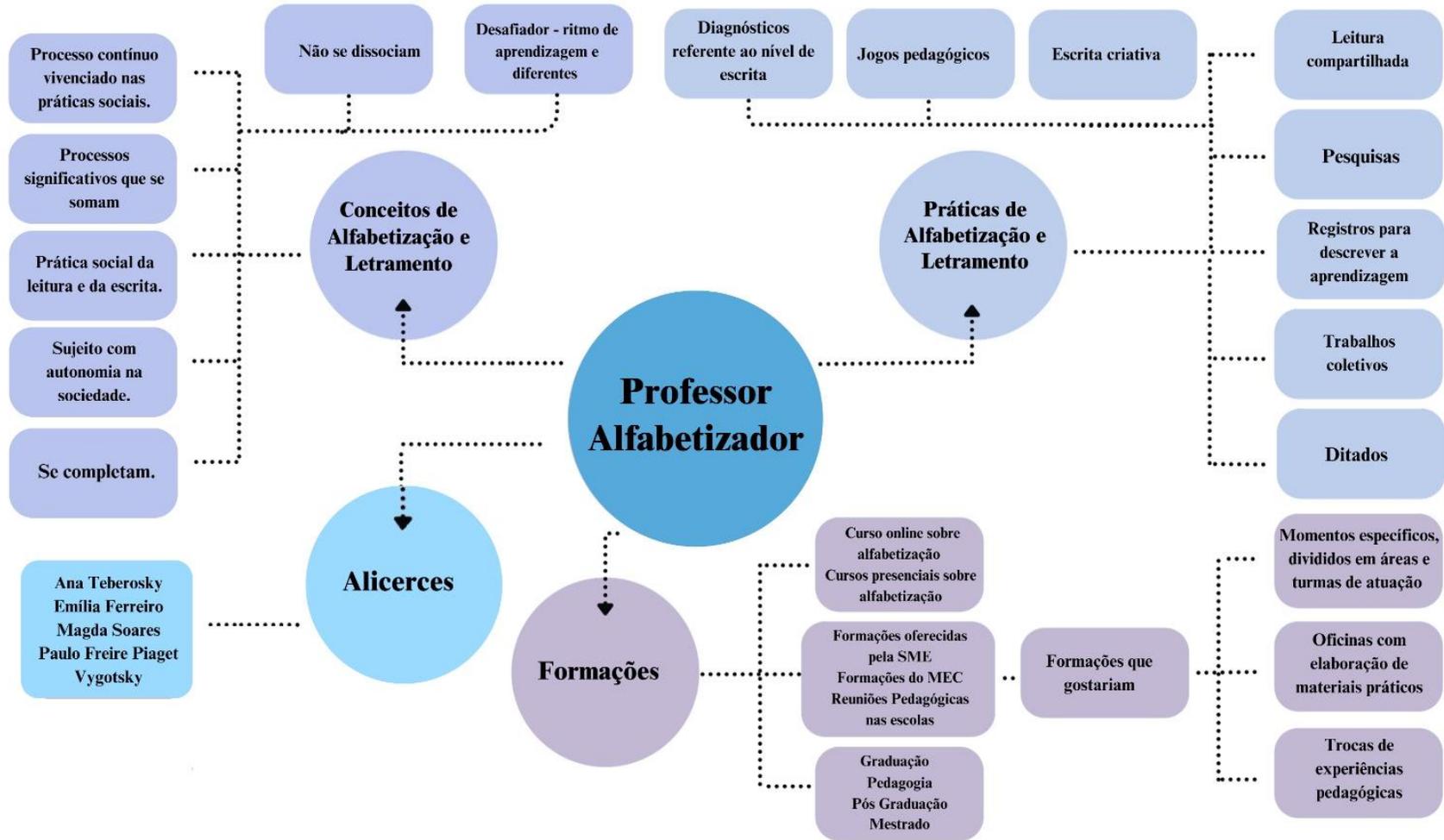
O processo de unitarização da ATD leva à categorização, reunião de unidades base deste processo. Essas unidades são reunidas por semelhança em função de seus aspectos importantes e resultarão na elaboração das categorias. Ambos os processos – unitarizar e categorizar – levam a uma impregnação textual do pesquisador e possibilitam a elaboração de unidades intuitivas, influência da fenomenologia e da auto-organização. São a unitarização e a categorização que levam o pesquisador à escrita.

O enfoque no processo de categorização é organizar o texto que foi unitarizado anteriormente; neste processo, a ATD acredita que ocorram maiores compreensões do texto inicial, validando as informações coletadas nos questionários com os professores. É desta pesquisa de campo que emergem as categorias que nortearão e darão direcionamento à Análise Textual Discursiva. Buscando o pesquisador analisar o *corpus*, vivencia momentos de construção e desconstrução, desmontando o texto, reaproximando parte, construindo tabelas e gráficos, como descrito por Galiuzzi e Sousa (2022, p. 69-70).

[...] neste primeiro par dialético de ordem e desordem, podemos pensar no movimento de ir e vir, de separação e de reunião, de desordem e de ordem, de organização e de desorganização, de composição e desmontagem, de análise e de síntese, das partes e do todo. Neste nunca ser igual ao ir e em seu retorno é que a compreensão alarga o horizonte de interpretação [...].

Nesse processo de (re)construção, surgem as categorias iniciais, de acordo com Moraes e Galiuzzi (2016), em que o processo de categorização envolve o movimento de comparar as unidades definidas na unitarização, resultando em grupos de unidades de análise semelhantes. Além disso, também busca nomear e definir as categorias, em um processo de refinamento, o qual ocorre de forma cíclica, se constrói gradativamente, se aperfeiçoando e se delimitando. As categorias são construídas se pensando nos movimentos futuros da ATD, o que prepara para as descrições e interpretações que serão realizadas em etapas seguintes, as quais encaminham para os resultados obtidos na investigação. Com esses pressupostos, criamos um mapa mental com as categorias iniciais, ilustrado na Figura 14:

Figura 14 - Caminhos da categorização



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Utilizando os métodos intuitivos e dedutivos, de forma combinada, em um processo de análise mista, partimos de categorias definidas *a priori* com base nas teorias escolhidas previamente, em que o pesquisador encaminha transformações gradativas ao conjunto inicial de categorias, de acordo com seu estudo do *corpus* de análise, como descrito por Moraes e Galiazzi (2016). Ainda de acordo com os autores, tanto o pesquisador que utiliza o método intuitivo, quanto o pesquisador que usa o método dedutivo, requer que, em alguns momentos, use o método intuitivo, pois a ATD carrega as marcas do pesquisador que a analisa – ele é o intérprete de todo o material coletado.

Corroboram desse tipo de análise Bogdan e Biklen (1994), em uma investigação qualitativa, quando destacam que o investigador é o instrumento principal para a descrição dos dados coletados no ambiente natural da problemática e que estes têm grande interesse pelo processo e não somente pelos resultados, pois os sentidos que os sujeitos dão aos acontecimentos agregam, de maneira enriquecedora, o que o pesquisador se propõe atingir.

De conjuntos de informações desordenadas até a apresentação ordenada do novo emergente, Moraes e Galiazzi (2016, p. 99) esclarecem que:

O processo de categorização da análise textual discursiva é longo e exigente. Requer uma clara explicitação de seus pressupostos tanto em teorias de análise quanto de interpretação. Exige uma impregnação aprofundada nas informações, propiciando a emergência auto-organizada de novas compreensões em relação aos fenômenos investigados. Nesse mesmo movimento é preciso eliminar o excesso de informações, apresentando o fenômeno de um modo sintético e ordenado.

Executando os processos descritos por Moraes e Galiazzi (2016) e Galiazzi e Sousa (2022), o pesquisador vai construindo seu quadro de análise, com muitos processos de ida e volta, construção, desconstrução e reconstrução; o processo de categorização tem o enfoque na organização do texto anteriormente segmentado, buscando construir uma síntese das informações através da análise das coletas com os sujeitos da pesquisa. Nesse movimento cíclico “[...] de procura de mais sentidos, tanto a teoria auxilia no exercício da interpretação, quanto a interpretação possibilita a construção de novas teorias”, expõem Moraes e Galiazzi (2016, p. 59).

As questões norteadoras do questionário que foi aplicado aos professores nos guiaram pelas respostas dos professores para se realizar a unitarização, identificarem as unidades de significado e, a partir destas chegar às categorias iniciais, intermediárias, finais e, por fim, o novo emergente, os metatextos que serão, neste momento, os responsáveis por direcionar os próximos passos desta ATD. Conforme o Quadro 3:

Quadro 3 - Categorização da pesquisa

Objetivo	Questões Norteadoras	Categorias Iniciais	Categorias Intermediárias	Categorias Finais	Captação do Novo Emergente
Investigar e analisar a concepção dos docentes sobre o processo de alfabetização e letramento dos alunos nas turmas de 1º e 2º anos nas Escolas de Ensino Fundamental do município de Marau/RS.	Como os conceitos de alfabetização e letramento se aplicam na prática em sala de aula?	Conhecimentos sobre Alfabetização e Letramento	<ul style="list-style-type: none"> - Alfabetização e letramento se completam. - Impossível separá-los. - Não se dissociam. - Acontecer juntos. - Ocorrer de forma simultânea. - Ensinar a ler e escrever no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita. - Na prática, a alfabetização é um processo para desenvolver a leitura e escrita, e o letramento ocorre com as vivências dos alunos. - Alfabetização e letramento são determinados pelo grau de domínio e fluência da criança em relação à leitura e à escrita. - Possui conceitos distintos, porém necessitam de concretização paralela. 	<ul style="list-style-type: none"> - Materiais concretos - Processo contínuo de alfabetização - Experiências - Alfabetização como processo / prática social - Aplicação na vida - Indissociáveis 	Alfabetização e letramento a partir das práticas pedagógicas dos docentes
	Para iniciar o processo de alfabetização, você se utiliza do diagnóstico? E como você o utiliza?	Prática Docente	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnósticos referente ao nível de escrita. - Trabalhos. - Registros para descrever a aprendizagem. - Ditados. - Jogos Pedagógicos. - Contação de história. - Leitura compartilhada. - Escrita criativa. - Projetos. - Rodas de conversa. - Escuta atenta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades significativas - Adaptação constante - adaptabilidade - Conhecimentos relevantes / relevância - Letramento contínuo - Processo contínuo - Habilidades socioemocionais - Aprendizagem centrada no aluno - Flexibilidade 	Atividades significativas para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento
	Sua prática pedagógica é centrada em quais concepções, pesquisadores, teorias?		Alicerces da Prática docente	<ul style="list-style-type: none"> - A prática pedagógica é uma eterna reformulação. - Não busco um único método ou teoria. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tradicional - Construtivista. - Freiriana - Sócio interacionista.

			<ul style="list-style-type: none"> - Da tradicional ao construtivismo. - Tradicional. - Construtivista - Freiriana - Sócio interacionista. 		
	Quais foram os processos formativos que você vivenciou referentes à “alfabetização”?	Formação de professores	<ul style="list-style-type: none"> - Formação continuada na escola. - Formação continuada na Rede Municipal de Educação . - Formação continuada na área da alfabetização ofertada pelo MEC. - Curso on-line sobre alfabetização. - Curso presencial sobre alfabetização. - PNAIC. - Experiência prática. - Trocas de experiências - Formação prática, construindo materiais e trocando experiências. - Oficinas com elaboração de materiais práticos. - Trocas de experiências pedagógicas. - Partilha de experiência entre colegas com o mesmo ano da alfabetização. - Diálogo objetivo entre a Educação Infantil e professores alfabetizadores 	<ul style="list-style-type: none"> - Abordagem prática - Desenvolvimento profissional contínuo - Aprendizagem prática - Troca de experiências pedagógicas - Experiências práticas e aplicadas - Materiais práticos 	Socialização e interlocução entre teoria e prática
	Quais seriam as melhores estratégias metodológicas utilizadas na Formação Continuada em Serviço na sua compreensão referente à alfabetização?				

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Após a realização dos passos iniciais da ATD, unitarização, categorização e a captação do novo emergente, considerados os três primeiros focos, os quais formaram o primeiro ciclo, concluindo com o novo emergente, passamos para o segundo ciclo da Análise Textual Discursiva: a análise das falas dos sujeitos das pesquisas, para que essas servissem de embasamento para a construção dos metatextos, buscando embasamento teórico nos autores/pesquisadores estudados e nas narrativas dos docentes, de modo que os sujeitos se vissem na pesquisa.

A intensa impregnação do pesquisador nos materiais de análise o leva à captação do novo emergente, que é considerado por Moraes e Galiuzzi (2016) como exercícios para a produção dos metatextos. Esses movimentos levam a um processo auto-organizado que se abre para novas interpretações e possibilidades de análise. É nos metatextos que o pesquisador busca responder à pergunta de seu estudo, visando atingir os seus objetivos propostos para a pesquisa.

5.3 ESCUTA DAS NARRATIVAS DOS PROFESSORES, SUAS PRÁTICAS, VIVÊNCIAS E ANSEIOS

É essencial reconhecer a importância de ouvir atentamente as narrativas dos professores, pois nelas estão contidas não apenas suas práticas educacionais, mas também suas vivências, anseios, desafios e reflexões enfrentados diariamente em sala de aula. Através dessas narrativas, é possível compreender a realidade da educação impregnada no contexto pesquisado e identificar maneiras de apoiar e valorizar o trabalho desses profissionais que são essenciais para a formação de indivíduos e para o desenvolvimento da sociedade como um todo. Nas palavras de Moraes e Galiuzzi (2016, p. 61), os produtos “de uma análise textual discursiva devem ser válidos e confiáveis. Se submetidos a críticas dos autores dos textos originais do *corpus*, estes precisam sentir-se contemplados nos resultados apresentados”.

Nesta etapa da pesquisa, apresentamos o terceiro movimento da ATD, a comunicação do novo emergente, o qual ocorre a partir das compreensões dos movimentos anteriores, em forma de metatextos; nessa fase da escrita, o pesquisador descreve os fatos pesquisados e realiza a interpretação dos sentidos e significados por meio das falas dos sujeitos. Nesse momento, existe um processo autoral do pesquisador, pois ele é desafiado a compreender e a interpretar os dados coletados, para os poder descrever, possibilitando uma nova interpretação a partir desta produção, a qual é realizada com clareza e rigor como a ATD necessita.

5.3.1 Alfabetização e letramento a partir das práticas pedagógicas dos docentes

Iniciamos a escrita dos metatextos trazendo as falas dos professores pesquisados, entrelaçando-as com os autores/pesquisadores; o primeiro metatexto que abordamos neste subcapítulo, “Alfabetização e letramento a partir das práticas docentes”, emerge das falas dos professores e é descrito, de acordo com Moraes e Galiuzzi (2016, p. 53-54):

A Análise Textual Discursiva visa à construção de metatextos analíticos que expressem os sentidos elaborados a partir de um conjunto de textos. A estrutura textual é construída por meio das categorias e subcategorias resultantes da análise. Os metatextos são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto, um modo de teorização sobre os fenômenos investigados.

O princípio desta pesquisa parte da alfabetização na perspectiva do letramento, que é processo fundamental no desenvolvimento educacional da criança, e a maneira como é abordado pelos docentes gera impacto significativo na formação de alunos leitores e escritores, com compreensão além das letras, apreensão do contexto em que está inserido, sendo uma pessoa que consegue fazer a leitura do mundo. Nas palavras de Soares (2021b, p. 27):

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização [...] não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita.

Mas, afinal, o que são práticas pedagógicas? O significado de prática pedagógica varia; é algo que não se tem como definir, apenas ser concebido, mudando conforme os princípios em que o professor se embasa e, ainda, de acordo com Verdum (2013, p. 94), “[...] parto de uma concepção de prática pedagógica adjetivada pelo termo *dialógica*, em que a construção do conhecimento é vista como um processo realizado por ambos os atores: professor e aluno, na direção de uma leitura crítica da realidade [...]”. Ao mesmo tempo em que o aluno aprende com o professor, o professor aprende com o aluno, unindo a teoria e a prática na atividade de aprender e ensinar.

Os professores têm papel fundamental nesse processo, e suas práticas pedagógicas influenciam diretamente no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos. Neste contexto, é indispensável que o educador utilize estratégias educativas, para auxiliar o

aluno a desenvolver suas habilidades. As práticas dos professores estão carregadas do modo que compreendem o processo de alfabetização, da escrita e do letramento.

Ferreiro (2011, p. 33) relata sobre a prática pedagógica:

Nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem. São provavelmente essas práticas (mais do que os métodos em si) que têm efeitos mais duráveis a longo prazo, no domínio da língua escrita como em todo os outros.

A efetividade das práticas pedagógicas dos docentes na alfabetização e letramento depende de métodos diversificados e contextualmente relevantes, além de um foco no desenvolvimento integral dos alunos. É essencial que os docentes sejam apoiados e capacitados para inovarem e adaptem suas estratégias de ensino, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de se tornarem leitores e escritores hábeis e críticos. As formações continuadas são, mais uma vez, um ponto de destaque em nossas escritas, pois consideramos elas fundamentais.

Para maior compreensão desse metatexto, voltamos a uma das perguntas norteadoras deste questionário sobre o conhecimento dos conceitos sobre alfabetização e letramento, salientando que todos os professores têm conhecimento sobre os conceitos, mesmo quando a análise da pesquisa apresenta que nove professores não estudaram em suas formações iniciais, porém foram estudar em formações continuadas. Os professores têm o conhecimento da alfabetização e letramento na perspectiva dos estudos de Magda Soares, pois a grande maioria realizou estudos no PNAIC, quando foi amplamente estudado e divulgado nas formações ofertadas pelo MEC, as quais foram desenvolvidas em colaboração com o município pela SME.

Podemos verificar isso através das falas dos professores participantes das pesquisas. Assim, destacamos o P.1¹⁴, que cita que “*Alfabetização e letramento se completam*”, ao que P.11 destaca que “[...] *são dois processos que se somam e ao ser trabalhado de forma prazerosa e potente para a criança é muito mais significativo*”; o P.13 coloca que “[...] *alfabetização e letramento não se dissociam. Precisam acontecer junto para a criança realmente ter o significado de leitura e escrita*”. Nas palavras do P.17: “*Impossível separá-los*”, ao que o P.4 assenta – “*Penso que, na verdade, ocorrem, ou devem ocorrer de forma simultânea*”. Junta-se a essas falas o P.15: “*A alfabetização é o processo de aprender a ler e escrever; é o domínio*

¹⁴ Os questionários são confidenciais, e os participantes não são identificados; assim, usamos a letra P maiúscula seguida de ponto (P.) para identificar as falas dos professores, seguida de número, os quais foram acrescentados nas pesquisas para que as falas pudessem ser articuladas ao mesmo professor; diferenciando de p minúsculo (p.), usado pelas normas da ABNT para identificar páginas de uma citação.

dessas habilidades. O letramento permite transferir essas habilidades para o seu mundo, para o seu meio social, com competência nos mais variados contextos". Todos os professores deste estudo corroboraram esses pensamentos.

O professor 5 relata um exemplo de sua prática pedagógica, que utiliza para auxiliar no processo de alfabetização e letramento:

A partir do momento que apresento textos relacionados ao dia a dia e com diferentes gêneros textuais, como: poemas, parlendas, trava-línguas, bilhetes, convites, receitas, etc., ensinar a ler e escrever no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita, trabalhando com histórias, leituras diversas, fazendo a relação com o cotidiano.

Cabe destacar que ainda é muito comentada entre os professores a experiência que tiveram com as formações do PNAIC, as quais eram consideradas como um momento de Formação Continuada em Serviço, em que todos podiam estudar a parte teórica e fazer a troca de experiência, no qual tinham momentos em que eram ouvidos, em que ocorria a troca entre os pares, como identificamos na fala do P.4: *“O PNAIC, foi uma experiência na qual obteve-se um paralelo entre teoria e prática aplicada bem como assistência da SMEC”*. Para P.13, *“O PNAIC foi um momento de formação de grande valia. Tinha atividades práticas, trocas de ideias, discussões e aprendizagens”*. Por sua vez o, P.14 diz que *“A formação do PNAIC onde aconteciam trocas de atividades e sugestões entre parceiras do mesmo ano de atuação”*.

Os professores destacaram os estudos, o compartilhamento de experiências, novas ideias, e com o foco em olhar distintivamente para as diferentes dificuldades de cada um, o quanto é importante, e destacam que o momento que mais se voltou aos olhares para esse tipo de formação foi no PNAIC, em que os próprios professores eram os formadores. De quão importante é esse tipo de formação que ocorre no local de serviço do professor, e tem como premissa melhorar a qualidade do trabalho de todos os envolvidos na escola, pois o aluno que sai mais autônomo do período da alfabetização escolar terá condições de ser um aluno que conseguirá compreender e apreender os conteúdos dos anos seguintes. Destacamos a posição do P.16: *“[...] realizava-se aulas de formação prática, durante a formação as aulas eram pautadas em atividades práticas com os diferentes conteúdos a serem desenvolvidos com os alunos nos diferentes anos”*, em que as diferentes escolhas do professor são muito importantes, pois fazem parte da sua constituição e do seu modo de atuação.

Alguns professores fazem referência a outras formações em que eles participam; o P.9 relata: *“PNAIC pelo compartilhamento de ideias, materiais, pelos encontros, por ser mais leve, produtivo do que o Ayrton Senna que tivemos no ano anterior”*, ele faz a comparação com o

projeto Ayrton Senna, que se desenvolveu na rede municipal no ano de 2022. O P.18 destaca a “*Formação do PNAIC, e do documento Referencial Municipal*”, fazendo referência aos estudos que foram realizados sobre a BNCC para a adequação e a construção do DOM, período de muitas trocas entre os professores da Rede Municipal. Ainda, o P.11 destaca o projeto que se desenvolve desde o ano de 2023, “*Alfabetiza Tchê*”. As formações estavam sendo desenvolvidas nesse período e se estenderão no decorrer do ano de 2024 e anos seguintes, enquanto esse programa estiver em execução.

Através da escuta dos professores, é possível perceber o quanto prezam por atividades direcionadas para sua área de atuação, destacando o quão importantes são as formações continuadas que ocorrem com o professor no exercício da sua profissão, a possibilidade de trocas entre professores do mesmo ano, devido ao tamanho do município, o qual tem 10 escolas de Ensino Fundamental e 19 turmas de primeiro ano e 19 turmas de segundo ano. Compreende-se essa necessidade de os encontros serem proporcionados em serviço, para que todos os professores sempre possam traçar objetivos próximos, porém dentro da sua realidade, pois ocorrem muitas mudanças dos alunos entre os bairros, o que gera a mudança de escola.

Os professores enfrentam desafios nos processos de alfabetização e letramento, como disparidades socioeconômicas entre alunos e a necessidade de individualização do ensino. Para enfrentar esses desafios, é essencial proporcionar formação continuada aos docentes, ampliando suas competências e preparando-os para identificarem e atenderem às diversas necessidades dos seus alunos.

5.3.2 Atividades significativas para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento

Na construção deste metatexto, buscamos conhecer as práticas dos docentes, sendo que, através dos exercícios da ATD como unitarização e categorização, foram emergindo as práticas, por meio das escritas dos alfabetizadores, práticas que usam para que ocorra a alfabetização e o letramento das crianças – a utilização de materiais concretos; atividades centradas no contexto em que a criança está inserida, sendo aplicadas na vida social, observando que a criança é a mesma nos vários contextos em que está inserida e, dessa forma, as experiências significativas que ela tiver na escola, ela vai fazer uso em todas as atividades da sua vida.

De acordo com Moraes e Galiuzzi (2016, p. 120): “[...] Descrever é expressar de modo organizado os sentidos e significados construídos a partir das análises”. Buscando manter essa convicção, por meio dos relatos dos professores foi possível observar que eles consideram atividades significativas no processo de ensino da alfabetização e do letramento, que são muito

importantes para desenvolver o processo. Essas atividades auxiliam para tornar os conceitos abstratos reais para o desenvolvimento da aprendizagem, trazendo materiais disponíveis para que isso se realize. Trabalhar com o que é significativo para a criança, conforme o P.1: *“Trabalhar com o que é significativo para as crianças [...]”*, e, ainda considerando as experiências que cada aluno traz, como destacado pelo P.2 – *“[...] cada criança traz a sua visão de mundo, e isso não pode ser deixado de lado”*.

Pensar sobre a prática pedagógica, identificar suas práticas docentes articuladas ao trabalho do professor e como sua prática impacta nas atividades e nas crianças, não é uma atividade automática e sem reflexão e planejamento, o que exige do professor conhecimentos teóricos para conseguir entrelaçar as atividades práticas às teóricas. Nesse viés, Sartori (2013, p. 159) registra *“[...] o fato de que o embasamento teórico abordado no curso sempre esteve associado a prática docente [...] um olhar constante sobre a prática, para que por meio dele se possa descobrir e construir a práxis pedagógica”*.

As atividades concretas permitem que os alunos façam conexões entre o que estão aprendendo e o mundo ao seu redor, o que facilita a compreensão, demonstra a relevância do conhecimento e ainda aumenta a motivação e o engajamento dos estudantes. O P.15 descreve um projeto que realiza envolvendo a comunidade escolar, a aprendizagem e as memórias que o aluno cria para a sua vida.

A cada ano, trabalho um Projeto diferente envolvendo os dois processos. Neste ano: “Eu conto, canto e encanto: Era uma vez ... Minha História!” Cada criança cria uma história e apresenta aos colegas. Entrega ela por escrito e cria o final com escrita e desenho. Neste dia, com a presença de sua família, conta sua história e mostra objetos e fotos trazidas.

É possível compreender, através das escutas dos professores, que, quando os alunos participam de atividades que têm significado prático ou pessoal, eles tendem a compreender melhor o processo em que estão incutidos; as atividades são prazerosas e significativas, porque se baseiam em experiências e contextos familiares aos alunos. Nesta lógica, o P.10 destaca: *“Gosto muito de utilizar a realidade onde estamos incluídos com a participação da família e eu respeito com o desenvolvimento e o tempo de aprendizagem de cada aluno. Pesquisas em casa envolvendo a realidade de cada aluno”*. E, nessa direção, o P.16 enfatiza: *“A construção do conhecimento a partir de uma temática (tema) onde é feito o levantamento de informações a partir da pesquisa, oralidade, o que cada um sabe sobre, a partir disso construir o texto escrito relatando as informações levantadas e saberes de cada um”*.

Por meio de experiências concretas, as crianças desenvolvem habilidades práticas que são úteis para o seu processo de alfabetização e letramento, mas também desenvolvem habilidades que ficarão marcadas na vida delas, pois, quando a criança executa, ela tem mais possibilidades de lembrar os processos que a levaram a conseguir construir certas atividades. A fala do P.4 parte dessa premissa: “*Dentre o que é realizado, penso que o trabalho que ofereça a oportunidade dos alunos se expressar, registrar suas opiniões compartilhar das opiniões alheias de forma convencional e lúdica*”. Agregamos a fala do P.9: “*Trabalho com diferentes gêneros textuais que fazem parte do cotidiano das crianças e elas trazem para a escola para realizar a leitura, observamos como é construído (anúncios, receitas, rótulos, embalagens...)*”.

Pimenta e Severo (2020, p. 110) destacam a importância do papel do professor, cujo ato de ensinar não se resume a exposição de conteúdos.

O ato de ensinar não se resume ao momento de aula expositiva, não se encerra aí e sem levar em conta os contextos nos quais se realiza. Ao contrário, o ensinar e o aprender configuram-se indissociáveis, fenômeno complexo porque é práxis social realizada *por* e *entre* seres humanos; que se modifica na ação e relação dos sujeitos (professores e alunos) [...].

Essas atividades incentivam a participação ativa das crianças, as quais buscam explorar seu ambiente na busca pela resolução de suas atividades; os professores precisam conhecer a sua comunidade escolar e os seus alunos para poderem desenvolver essas atividades. O P.5 mencionou algumas atividades que realiza: “[...] *trabalhando com histórias, leituras diversas, fazendo a relação com o cotidiano*”, ao que o P.13 destaca: “*Práticas de relatos orais e escritos partindo das vivências e bagagens que cada criança possui*”; o P.17 salienta – “*É imprescindível que os alunos descubram o prazer pela leitura e pela escrita. Estimular a curiosidade é o primeiro passo para que eles queiram ler*”, ao que o P.18 fala sobre a importância das “*Práticas de leitura, escrita, reescrita de textos*”.

As atividades práticas requerem do professor planejamento prévio, organização dos materiais, pois podem ser atividades impregnadas de intencionalidade educativa e reflexão crítica, não são atividades soltas e desconexas: “Por mais óbvio que pareça, precisamos enfatizar que é imprescindível planejar de forma que a intencionalidade pedagógica esteja direcionada ao desenvolvimento da leitura, da escrita e da oralidade”, conforme Piccoli e Camini (2021, p. 45). Essas atividades são estratégias ricas, propiciam para o professor que se observe o modo que cada criança aprende melhor; e às crianças propicia a aprendizagem de formas diversas. Ainda de acordo com Ferreiro (2011, p. 70), “[...] é necessário estar atento ao

que é ensinado e o que se aprende, na medida em que o professor avaliar seu aluno ele simultaneamente está refletindo sobre as suas práticas”.

Esse metatexto surgiu na escuta dos professores, que destacaram que, para desenvolver as habilidades e as potencialidades da criança, é muito enriquecedor, prazeroso e de fácil engajamento quando a escola está aliada à vida dos alunos, podendo interagir com o mundo, em que essas atividades promovem aulas dinâmicas e inclusivas, e quando todos os alunos têm condições de participar.

5.3.3 Bases teóricas da prática pedagógica

O terceiro metatexto que emergiu das respostas aos questionários pelos sujeitos desta pesquisa foi a abordagem em relação as suas bases teóricas da prática pedagógica, a qual podemos observar que é embasada em diversas teorias educacionais que fornecem perspectivas diferentes sobre como as crianças aprendem a ler e a escrever. Estas teorias fornecem uma base sólida para que os professores alfabetizadores desenvolvam práticas pedagógicas diversificadas e eficazes, adaptadas às necessidades e aos contextos específicos de suas turmas.

Sobre a ancoragem das suas práticas pedagógicas, apresentamos as falas dos professores. O P.2 relata:

É muito difícil não escolher somente uma coisa ou outra, um pesquisador ou outro. Pode ser que o que deu certo esse ano não se adapte ao ano que vem e você tem que mudar. A alfabetização, a prática pedagógica é uma eterna reformulação, uma constante busca pelo saber.

Nessa percepção também obtivemos as colocações do P.20: “*Minha maneira é bem mista, uso as várias concepções, pois o foco é nas construções de cada criança visando as suas necessidades*”. As falas desses professores se juntam à do P.13, “*Minha prática é um misto de muitas aprendizagens e vivências que tive durante estudos, cursos e formações*”.

Nessa perspectiva, o P.4 relatou:

Na verdade, não busco um único método ou teoria. Mas penso que a interação humana, o trabalho em visualizado focado na real necessidade, é o que mais tem efeito e resultado positivo. Por experiência própria posso usar dos melhores métodos, teorias, mas se não tiver apoio necessário (órgãos competentes, família, direção escolar) é como estar com amarras, não flui. Cito isso nas dificuldades de aprendizagem. Pois, o aluno que não possui limitações, sejam elas sociais, psíquicas ou de qualquer forma orgânica, você oferece, ele interage, assimila e consegue aplicar.

É habitual que os educadores utilizem uma combinação dessas abordagens para aproximarem-se dos diversos estilos e ritmos de aprendizado presentes na sala de aula, o que podemos verificar através das respostas dos professores, como a do P.8: *“A minha prática pedagógica é centrada no perfil da turma: utilizo práticas tradicionais construtivas e inovadoras de acordo com o momento e o perfil das crianças. Magda Soares e Emília Ferreiro são a base da minha prática”*. E o P.9 – *“Magda Soares, Paulo Freire. Quanto a teoria, se usa todas que se conhece, se faz de tudo para tentar superar as dificuldades encontradas, você vai do B + A até o construtivismo pois o que funciona para um pode não funcionar para o outro, é uma luta diária...”*. No relato do P.19, por exemplo, *“Comecei com as teorias, hoje já estou mais conectada os pesquisadores que estão professores/alfabetizadores. Pois as crianças que estão chegando para nós, são bem diferentes daquelas de cinco anos atrás”*. Podemos perceber que os professores estão examinando mais e buscando por pesquisadores que atuem na sua área, dividindo suas angústias, conflitos e suas práticas.

Os professores recorrem a uma variedade de autores e métodos para enriquecerem sua prática pedagógica, como trazem nos questionários; temos para o P.3 *“A abordagem fônica que ensina a relação entre sons e letras, particularmente para mim facilita a alfabetização”*; o P.6, *“Concepção e linha Freiriana e Tradicional”*; o P.7 – *“Minha prática concentra-se Emília Ferreiro, Vygotsky e Piaget, o P.16 “Interacionista, Piaget e Vygotsky”*; o P.21, *“Minha prática pedagógica é centrada nas pesquisas de Vygotsky, Piaget, Magda Soares e Emília Ferreiro”*; ademais, o P.18: *“Magda Soares, alfabetização e letramento”*; e, para o P.22, *“Práticas construtivistas – dialéticas”*. Acrescenta P.10 *“Concepções da psicogênese na língua escrita, consciência metafonológica e alfabetização e os estudos que o teorizam sobre letramento. Pesquisadores: Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Vygotsky, Piaget e Paulo Freire (Admiro Todos)”*. Os professores alfabetizadores utilizam os métodos e as teorias que acreditam serem os melhores para desenvolver suas práticas pedagógicas.

Cada professor detém sua experiência, estilo e preferências pedagógicas, o que pode resultar em uma variedade de métodos sendo utilizados na mesma escola. Essa diversidade de métodos permite aos professores adaptarem suas aulas às necessidades individuais dos alunos, explorarem diferentes formas de engajamento e facilitarem a aprendizagem de maneiras variadas. O P.14 nos fala nesse sentido: *“Na verdade venho ano a ano agregando atividades na minha prática pedagógica, de acordo com a sondagem e experiência como docente”*.

As escutas desses professores nos possibilitam observar que, em alguns momentos, alguns professores recorrem aos métodos tradicionais, no intuito de conseguirem alfabetizar todos os alunos, como relata o P.15: *“Gosto muito da perspectiva do letramento, mas, na minha*

prática, acredito que tenhamos que usar todas as possibilidades para que o aluno possa estar lendo e escrevendo ao final do 1º ano. Então, mesclo letramento, construtivismo e o tradicional para alcançar todos os alunos”.

No decorrer das falas dos professores, compreende-se que não adotam uma metodologia fechada de alfabetização, mas propostas diversas de acordo com as necessidades das crianças, respeitando o seu tempo de aprendizagem e as vivências na sala de aula e na escola. A diversidade de propostas precisa ser acolhida, mas convém ressaltar que as escolhas pedagógicas do professor são características de uma escolha política dele, do tipo de sujeito que o educador escolhe formar. Este estudo discute uma formação humanista e libertadora, com objetivos claros para que ocorra a alfabetização e o letramento das crianças.

O método precisa se adequar ao contexto da ação em que se desenvolve o ato de ensinar, pois o ensino é uma atividade organizada e planejada; os docentes necessitam trabalhar com adequações e mudanças no seu cotidiano, mas isso não quer dizer improvisação, assevera Veiga (2012). No relato do P.17, compreendemos que ele tem a compreensão de que não utiliza somente uma metodologia, mas tem o conhecimento de que é preciso as conhecer para utilizar de forma adequada.

Durante toda a minha prática, eu já fui e voltei para vários caminhos. Nunca foi tão difícil trabalhar com as crianças como nos últimos anos. Então a minha prática se adequa às crianças. Impossível seguir apenas uma metodologia. Bem como, também é complicado não seguir nenhuma. Meu trabalho é uma mistura. Um pouco tradicional e um pouco construtivista.

Para que os métodos sejam adaptados de acordo com as necessidades das crianças, é preciso que o professor tenha conhecimento deles e consiga transitar entre as diversas teorias e práticas. No que tange ao método, Picolli e Camini (2021, p. 14) abordam o assunto:

[...] Até mesmo a palavra método vem passando por uma interdição na fala de muitas professoras. Criar, inventar o seu próprio método, a partir de fragmentos do cotidiano docente, seria mais confiável. No entanto é preciso conhecer a historicidade das práticas em alfabetização para transitar nesse terreno, reconhecendo os diferentes arranjos que as formas pedagógicas vão adquirindo na ânsia de responder a tantas e variadas demandas escolares.

É importante que o professor compreenda as bases teóricas que fundamentam a prática pedagógica, pois é baseado nessa consciência que ele fará as escolhas para suas ações em sala de aula e, tendo esse conhecimento, ele conseguirá transitar entre os diferentes métodos e abordagens de ensino e adequar as necessidades emergentes em sua sala de aula. A constante

atualização e aprofundamento nas teorias educacionais proporcionam ao educador instrumentos necessários para atender às demandas de uma educação dinâmica e diversificada, conseguindo trabalhar com turmas heterogêneas de modo mais efetivo.

5.3.4 Socialização e interlocução entre teoria e prática

O quarto e último metatexto que emergiu das nossas pesquisas versa sobre a socialização e a interlocução entre a teoria e a prática dos professores, a partir do qual observamos que os quatro metatextos apontados no estudo estão interligados e conectados. No contexto geral, são temas fundamentais e precisam ainda ser muito estudados e debatidos com os professores; neste estudo, nos referimos aos professores alfabetizadores, os quais participaram da investigação, e os conceitos teóricos requerem muito estudo e análise para que as práticas sejam aplicadas – os dois são importantes e necessitam estar correlacionados em um movimento de ir e vir, de forma cíclica.

A escola, como o lócus para a formação continuada, é de grande relevância, pois pode possibilitar ao docente trabalhar com a humanização dos conteúdos, a apropriação com o meio e a forma como os desenvolve, como temos nas palavras de Sartori (2013, p. 167).

A escola é o espaço em que as atividades de aprendizagem necessitam ser planejadas, considerando os critérios psicológicos e pedagógicos relativos à faixa etária e envolvendo os conteúdos escolares, os procedimentos metodológicos e de avaliação inerentes à educação escolar e que, ao mesmo tempo, interferem no processo de ensinar e de aprender.

Neste metatexto, apresentamos os relatos dos professores sobre teoria e prática, buscando a compreensão desses conceitos em pesquisadores que se dedicam aos estudos e às definições dos termos; trazemos, pois, as palavras de Candau e Lelis (2014, p. 57-58), de que “esta simultaneidade e reciprocidade expressa[m] o movimento das contradições nas quais os dois polos se contrapõem e se negam constituindo uma unidade”. Prática e teoria não se anulam, não se sobrepõem; as duas são componentes essenciais na construção e na elaboração do fazer docente.

Ambos os termos vêm do grego. “Teoria” significava originalmente a viagem de uma missão festiva aos lugares do sacrifício. Daí o sentido de teoria como observar, contemplar, refletir. [...] Quanto à palavra “prática”, deriva do grego “práxis”, “praxeos”, e tem o sentido de agir, o fato de agir, e principalmente, a ação inter-humana consciente, diferente da “poiésis” que compreendia a ação produtiva e a atividade comercial.

Ademais, Candau e Lelis (2014, p. 69) evidenciam que “[...] não se forma de uma só vez o educador”. Neste movimento de formação continuada, fazemos a leitura dos questionários, buscando conhecer as opiniões dos professores sobre as formações continuadas em serviço na Rede Municipal de Ensino, em que alguns relataram os temas tratados – P.15, nas mais diversas áreas da educação; P.14, fórum de educação e formações promovidas pela SME.

Na escuta desses professores, percebemos ser imprescindível para eles trabalharem com os seus pares, das mesmas áreas de atuação, trazendo suas reflexões sobre as formações continuadas. De acordo com o P.10: *“Na área de educação voltada para atuação dos professores na escola, em sala de aula, e com equipe escolar”*. Ao que se une à fala do P.17, *“Na área da educação. Envolvendo Educação Infantil, anos iniciais, anos finais e AEE”*. E consoante o P.19: *“Geralmente a nossa Formação inicia com algo geral para todos os profissionais da educação e depois, momentos específicos, divididos em áreas de atuação”*.

Alguns professores relatam formações que consideraram bem-sucedidas, como o P.8: *“As formações continuadas são para Educação Infantil e Ensino Fundamental. Recordo de algumas formações onde os professores foram divididos por área da atuação (geografia, português, matemática) e que foram excelentes momentos de formação”*.

E, ainda, tivemos relatos de alguns professores que gostariam de mais formação que una a prática com a teoria e com seus “grupos”, como o relatado pelo P.9: *“Temas relacionados à educação de forma ampla, em alguns e poucos momentos é feito por anos iniciais Educação Infantil”*. Há o relato do P.16 – *“Educação, acho bastante superficiais com quase nada de prática”*. E os professores P.10, P.17 e P.19 relataram que as formações eram realizadas por Áreas de Conhecimento.

Um professor lembra-se e destaca que as escolas realizam formações continuadas com seus professores, o que se apresenta na fala do P.20: *“Estamos participando de uma formação sobre inclusão na escola onde ela é direcionada para todos os professores da escola”*.

Na Educação, a integração entre teoria e prática é essencial para a formação inicial e continuada dos professores; é por meio da associação das duas que os professores se fortalecem, tendo a possibilidade de refletirem sobre suas ações e, através dessa ponderação, buscamos compreender quais seriam as melhores estratégias metodológicas utilizadas na Formação Continuada em Serviço para auxiliar no processo da alfabetização, vista pela ótica dos professores alfabetizadores. Nessa concepção, apresentamos a citação de Martins (2012, p. 84), de que aquilo que “é vivenciado e analisado provoca mudanças mais profundas do que aquilo que é apenas ouvido, no plano do discurso. No fazer, gera-se o saber”.

Proveniente desta escuta, emergiu de forma potente a necessidade das trocas de experiências, das atividades práticas, da mesma forma que os professores citaram achar importante desenvolver atividades práticas com as crianças; também destacaram os processos formativos entre os professores ocorrerem dessa forma, como podemos ver na fala dos professores:

P.2 A experiência prática é sempre o melhor. Quando você aprende a fazer e aplicar aquilo que se torna mais significativo.

P.4 Que sejam coisas realmente práticas e aplicadas, não somente uma vitrine e que seja pensado para as turmas reais, com as quantidades de alunos que as turmas comportam, turmas multisseriadas.

P.5 Estratégias práticas para trabalhar dificuldades de aprendizagem. Atividades com foco na prática de linguagem e escrita. Elaboração de sequências didáticas.

P.6 Oficinas de construção de jogos.

P.7 Oficinas com elaboração de materiais práticos, trocas de experiências pedagógicas.

P.13 Atividades práticas.

P.15 Oficinas, trocas de experiências. Estudos de casos, textos para discussão e aprendizados.

P.16 Oficinas com elaboração de materiais práticos, trocas de experiências pedagógicas!

P.17 Oficinas com elaboração de materiais práticos e trocas de experiências pedagógicas.

P.18 Oficinas.

P.22 Oficinas práticas e Fórum.

A formação continuada é muito importante para manter a interlocução entre a formação teórica e a prática, visando ao processo de alfabetização, de que seja efetivo, e que os professores possam “enxergar” através de outros olhares, proporcionado que reflitam sobre suas atividades, sua realidade, suas estratégias de ensino, e que ocorram constantemente crescimento profissional e melhoria das práticas dos professores em sala de aula; consoante Libâneo (2011, p. 83), de que “[...] é certo que formação geral de qualidade dos alunos depende de formação de qualidade dos professores”.

Nesse sentido, trazemos os discursos dos interlocutores:

P.9 Oficinas com elaboração de materiais práticos e trocas de experiências pedagógicas, [...] principalmente se forem por ano.

P.10 Troca de experiências.

P.11 Trocas de experiências pedagógicas; contação de histórias.

P.20 Formação prática, construindo materiais e trocando experiências que sejam significativas e enriqueçam a nossa prática pedagógica.

P.21 Trocas de experiências sobre o que deu certo ou não na experiência de um profissional, troca de materiais impressos, oficina de elaboração de recursos pedagógicos.

Apresenta-se, de forma constante nas escritas dos professores, a necessidade em trabalhar no coletivo de professores alfabetizadores, e a essa proposta destacamos André (2012, p. 125-126):

Fazem parte do desenvolvimento social do indivíduo aprender a conviver e a trabalhar com o outro; aprender a ouvir e a se fazer ouvir, expressar ideias e opiniões próprias e acolher pensamentos e opiniões divergentes. Ora, essas habilidades e comportamentos só poderão vir a ser desenvolvidos e aperfeiçoados na medida em que existirem situações concretas para seu exercício.

Através da interlocução com os professores, destaca-se nas suas falas que a base teórica é de suma importância; porém, eles acreditam que, aliada à prática, permita aos educadores estarem mais capacitados para inovarem e adaptarem as abordagens pedagógicas, pois podem rever teorias já conhecidas e, ainda, estudar e debater pesquisas e estudos, compreendendo como aplicá-los, e podendo seguir padrões próximos, ofertando uma educação mais equalitária.

P.8 A melhor estratégia acredito que seriam momentos de união entre a teoria e a prática primeiro fazer uma abordagem teórica do assunto e depois a realização de oficinas. Assim o professor pode construir o material e compreender a sua otimização e os seus benefícios.

P.14 Além de formações pedagógicas, seria muito importante momentos de partilha de experiência entre colegas com o mesmo ano da alfabetização, onde cada uma compartilha o que está trabalhando, para troca de ideias e seguirmos o mesmo rumo.

A prática na sala de aula revela desafios não previstos pelas teorias, e os professores buscam se reinventar. Cabe destacar a necessidade apontada pela P.19, do diálogo entre as diferentes fases da educação. Ao identificar dificuldades em uma determinada estratégia de ensino, pensando ser coerente adaptar as abordagens, no intuito de melhorar o acesso para as crianças:

P.19 Uma vivência que oportunizasse um diálogo objetivo entre a Educação Infantil e as professoras alfabetizadoras, como também outro diálogo entre as professoras com experiências bem-sucedidas com as iniciantes. Pois para ser alfabetizadora a troca de experiência é algo confortante e essencial.

Uma escola é um espaço de muitas vivências, aprendizagens, alegrias e frustrações em alguns momentos, para professores e também para alunos, o que requer um amadurecimento dos docentes no desenvolver de suas práticas. A parte pedagógica da escola traz em si a essência da escola, o que, para Gatti (2019, p. 19), em que concerne o trabalho pedagógico, “é a essência das atividades escolares e, portanto, a essência do trabalho dos professores. Trabalho que, como em outros setores da atividade humana, precisa ser aprendido, e, para o qual já se consolidaram conhecimentos”.

Ainda, Libâneo (2011, p. 84-85) fala sobre as práticas de formação de professores:

Especificamente quanto às práticas de formação de professores, a tendência investigativa mais recente e mais forte é a que concebe o ensino como atividade reflexiva. Trata-se de um conceito que perpassa não apenas a formação de professores como também o currículo, o ensino, a metodologia de docência. A ideia é a de que o professor possa “pensar” sua prática, ou em outros termos, que o professor desenvolva a capacidade reflexiva sobre sua prática.

Na construção dos metatextos, muitos pontos se aproximam e até mesmo se repetem em mais de um, em que a formação continuada é concebida como um processo quando o professor já está no exercício da docência, de proporcionar interações, atividades práticas, mas ao associar a reflexão de bons textos, de que proporcione ao professor repensar criticamente sobre suas práticas e métodos. Uma formação construída com eles e não construída para eles, de se levantarem os problemas e se buscarem ações que possam auxiliar na solução deles; pensar o que podemos fazer para mudar a situação e efetivamente fazer; sair do espaço de expectador e ser ator, foram temas emergentes no decorrer das suas escritas.

Em consonância com Freire (1996), o educador precisa ter uma formação que traga bases sólidas em teorias pedagógicas, psicológicas e sociológicas, bem como uma formação prática que lhe permita aplicar essas teorias em situações reais de ensino. Além disso, é importante que a formação de professores inclua uma reflexão crítica sobre a realidade social e política em que a escola está inserida, para que o professor possa agir de forma consciente e engajada em prol de uma educação mais justa e igualitária.

Cada professor participante trouxe uma contribuição única para o processo desta pesquisa, sendo de extrema relevância e importância a escuta de todos para a construção deste trabalho; ouvir o desejo de participar de formações continuadas no ambiente escolar e em nível de território escolar, bem como a importância de grupos de estudos direcionados para as turmas em que os professores exercem a docência são relevantes na atualização dos professores,

criando uma conexão com os demais educadores, compartilhando experiências práticas uns com os outros, assim como com as pesquisas recentes.

No Capítulo Seis apresentamos o produto educacional, uma construção coletiva entre os professores sujeitos da pesquisa e as pesquisadoras.

6 NINGUÉM É SUJEITO DA AUTONOMIA DE NINGUÉM – PRODUTO EDUCACIONAL

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. Por que, por exemplo, não desafiar o filho, ainda criança, no sentido de participar da escolha da melhor hora para fazer seus deveres escolares? Por que o melhor tempo para esta tarefa é sempre o dos pais? Por que perder a oportunidade de ir sublinhando aos filhos o dever e o direito que eles têm, como gente, de ir forjando sua própria autonomia? Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (Freire, 1996, p. 107).

Neste capítulo, apresentamos o produto educacional que se originou a partir da pesquisa realizada para a construção da dissertação do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Erechim/RS, realizada pela Professora Mestranda Claudiane Ribeiro e orientada pela Professora Doutora Marilane Maria Wolff Paim, realizada entre os anos de 2022 e 2024. Sendo a construção do produto ao término da pesquisa para a dissertação uma exigência dos mestrados profissionais, o qual tem a responsabilidade de apresentar os produtos que a pesquisa resulta de maneira a ser possível a aplicabilidade no cotidiano em que ela foi realizada, no intuito de auxiliar na resolução do problema inicial da pesquisa.

Assim, como fruto final deste estudo, trazemos o produto educacional criado a partir da pesquisa “Alfabetização e letramento no município de Marau: um desafio para alunos e professores”. Este produto educacional é voltado à Formação Continuada em Serviço dos professores alfabetizadores das turmas de 1º e 2º anos, os quais participaram da pesquisa de campo e que, através da Análise Textual Discursiva, tem elencadas suas sugestões, colaborações e anseios. O nosso objetivo é apresentar uma proposta de formação continuada embasada nas falas dos professores e construída “com eles” e “não para eles”, apresentando sugestões para base de estudos e discussões teóricas e metodológicas acerca da temática proposta neste estudo. Possibilita-se uma atividade formativa que seja capaz de ampliar os conhecimentos já adquiridos, promovendo espaços coletivos de estudo, discussão, planejamento e elaboração de estratégias que integram a teoria e a prática dos docentes.

6.1 PROPOSTA DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

Após a realização da pesquisa de campo com os 22 professores alfabetizadores de 1º e 2º anos, das dez escolas do município de Marau/RS, no ano de 2023, realizamos a Análise Textual Discursiva dos questionários, por meio da qual emergiram quatro metatextos, 1) Alfabetização e letramento a partir das práticas pedagógicas dos docentes; 2) Atividades significativas para o desenvolvimento da alfabetização e letramento; 3) Bases teóricas da prática pedagógica; 4) Socialização e interlocução entre teoria e prática.

Analisando as categorias emergentes e os relatos dos docentes, é possível observar a aproximação entre os metatextos e, de forma cíclica, nota-se que um está conectado ao outro. Destacamos a formação continuada dos docentes de maneira teórica e prática no exercício da docência, com vistas a proporcionar interações, atividades práticas, associadas ao estudo e à reflexão teórica, que proporcionem ao professor repensar criticamente suas práticas.

Ao refletir sobre as falas dos professores, associadas à pesquisa teórica realizada neste estudo, foi possível organizar as categorias emergentes de maneira estruturada. Esse processo resultou na projeção de cinco encontros, cada um baseado em temas geradores que se entrelaçam. As temáticas foram cuidadosamente selecionadas para abordar as principais questões e necessidades identificadas nas falas dos participantes, garantindo que cada encontro integrasse e refletisse as bases teóricas e prático-pedagógicas emergentes durante a pesquisa.

Figura 15 - Eixos formativos - Processo de formação continuada de professores



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Os temas geradores dos encontros, que surgem em consonância com as falas dos sujeitos na pesquisa de campo e a fundamentação teórica deste estudo, conforme a Figura 15 se aproximam, em um exercício de visitar as teorias para sustentar as práticas.

6.1.1 A escola como lócus de formação continuada

Os professores, no decorrer das pesquisas, abordaram a importância da formação continuada, tendo a escola como o lócus; a formação dos professores, que é uma prática coletiva, faz importante retomarmos o fato de que o professor se forma no decorrer de toda sua vida, nas diversas atividades. A formação acadêmica é extremamente importante na formação do professor, também têm destacado valor os cursos de Formação Continuada em Serviço e as experiências que se desenvolvem diariamente, consoantes com a sua prática pedagógica, ao fazer as trocas com os demais docentes e na construção do conhecimento junto aos seus alunos. Como destaca Libâneo (2018, p. 35): “Colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve os conhecimentos e as competências de ensinar”.

Os professores alfabetizadores, de acordo com Garcia (2015), passam a buscar, através das suas pesquisas e estudos, novas abordagens prática-teoria-prática, em um movimento cíclico, de estudos e de rotina da sala de aula, espaço em que as teorias são postas à prova, orientando seu fazer pedagógico. As discussões teóricas estão conectadas à prática, enquanto uma é atualizada e ganha sentido, a outra se fortalece e toma consistência, e essas ações só são possíveis quando desenvolvidas no ambiente escolar, no seu lugar de atuação conectado com suas vivências e experiências.

Esse interesse dos professores em formações conectando a teoria e o espaço escolar pode ser visto nas considerações de Gatti (2019, p. 178):

E, nas redes públicas estaduais e municipais de ensino, tem sido cada vez mais recorrente a tendência de as ações de formação continuada terem como foco a escola suas necessidades, fortalecendo e legitimando o espaço escolar como lócus privilegiado, mas não exclusivo, de formação continuada permanente.

A Formação Continuada em Serviço desempenha papel importante na constituição dos professores, mas não se pode esquecer das formações que o docente realiza no decorrer dos anos, desde a sua formação inicial, das suas experiências de vida, das suas vivências enquanto aluno e, embora a escola seja um ambiente fundamental para a aprendizagem, não é o único.

6.1.2 Conceitos e processos de alfabetização e letramento

Um dos eixos norteadores da Formação Continuada em Serviço, como indicou as pesquisas com os professores alfabetizadores, são os processos de alfabetização e letramento e, assim, retomamos a pesquisa teórica que fundamenta esses conceitos, adotando a perspectiva da alfabetização e do letramento, com embasamento nas contribuições de Magda Soares. A abordagem teórica prioriza a compreensão aprofundada das interações entre os processos de alfabetização e letramento, ampliando o entendimento sobre os desafios e as possibilidades do desenvolvimento da alfabetização e do letramento.

De acordo com Soares (2021b, p. 283), “Alfabetização e letramento, processos simultâneos e interdependentes”, aos quais o professor busca em seus planejamentos, de maneira intencional, “articular esses processos no planejamento da aprendizagem e das práticas de ensino”, conduzindo os alunos para o mundo da escrita, da leitura e da compreensão delas. Ou ainda, segundo Soares (2021b, p. 286), “simultaneidade de aprendizagens do sistema alfabético de escrita e de seus usos para a leitura e a produção de textos: alfabetizar e letrar em sincronia: **Alfalettrar**”.

Sobre a importância das aprendizagens com atividades reais e significativas para a criança, trazemos, nas palavras de Soares (2021b, p. 289-290), que:

[...] a criança se insere no mundo da escrita tal como ele é: aprende a ler, a compreender e interpretar textos reais que lhe foram lidos ou que leu autonomamente, e aprende a escrever produzindo palavras e textos reais, não palavras descontextualizadas, ou frases artificiais apenas para prática das relações fonema-grafema; e ao mesmo tempo vai aprendendo a identificar os usos sociais e culturais da leitura e da escrita, vivenciando diferentes situações de letramento, conhecendo vários gêneros textuais e vários suportes de escrita: Alfalettrar, alfabetizar letrando.

A alfabetização na perspectiva do letramento não busca ensinar um novo método de alfabetização, mas o ensino com método, em que o foco está na aprendizagem da criança, buscando o desenvolvimento das habilidades da leitura e da escrita e da formação de indivíduos críticos e reflexivos, capazes de compreender e produzir textos em diferentes contextos.

6.1.3 Teoria e prática - processos indissociáveis

O professor crítico e reflexivo age de forma consciente e comprometida no processo de alfabetização e letramento, compreendendo que a teoria e a prática são aspectos indissociáveis da Educação, construindo atividades significativas com base nas especificidades e

possibilidades do contexto escolar em que atua. Este educador promove um ambiente de ensino dinâmico e desafiador, encorajando os alunos a questionarem, investigarem e refletirem sobre os conhecimentos adquiridos, ao mesmo tempo em que adapta suas abordagens pedagógicas às realidades vivenciadas pelos estudantes.

As atividades práticas desenvolvidas exigem a orientação formativa, a reflexão e o planejamento prévio, as quais são intencionais, daí a importância da formação continuada para rever os pressupostos que estão em suas bases teórico-práticas. Corroborando essas reflexões, Imbernón (2009, p. 47-48) assevera que a formação distanciada da prática docente “deveria ser reduzida, pois nesta primam os aspectos quantitativos sobre os qualitativos [...]”.

As atividades teórico-práticas são importantes na formação do professor e do professor aos seus alunos. Ainda de acordo com Imbernón (2009, p. 61), no que tange a aprender de forma colaborativa, dialógica, participativa, “isto é analisar, testar, avaliar e modificar em grupo; propiciar uma aprendizagem da colegialidade participativa [...]”, o que vem ao encontro das escritas dos sujeitos da nossa pesquisa, que veem como momentos importantes esses em que é possível realizar atividades formativas em serviço com seus pares, unindo os conhecimentos teóricos às práticas pedagógicas.

6.1.4 Professor alfabetizador: entre saberes e fazeres

O professor alfabetizador, no seu cotidiano, desempenha papel relevante na formação escolar das crianças, sendo responsável por introduzi-las ao fascinante mundo da leitura e da escrita, da alfabetização e do letramento. As crianças chegam aos primeiros anos do Ensino Fundamental, em sua grande maioria, com uma vasta bagagem adquirida no contexto em que estão inseridas, das suas relações com as outras crianças, dos conhecimentos adquiridos na Educação Infantil; porém, é função do professor alfabetizador ensinar o alfabeto e a formação de palavras, a leitura, e também incentivar o desenvolvimento do pensamento crítico, da imaginação e da capacidade de expressão dos seus alunos.

Temos, nas palavras de Sartori (2013, p. 33), que o ato de educar demanda do professor “profunda reflexão sobre a sua própria experiência, bem como o reconhecimento consciente das limitações da ação pedagógica”. Assim, o professor, no exercício da sua profissão, convive com outros sujeitos, e é preciso que ele tenha a compreensão dos seus saberes e fazeres, os quais são atos intencionais. Em relação à prática educacional, ainda em Sartori (2013, p. 23), “[...] requer que o professor assuma, principalmente, atitudes de investigação voltadas à reconstrução crítica das teorias pedagógicas [...]”.

6.1.5 Reflexão sobre as práticas pedagógicas alfabetizadoras

O professor alfabetizador entre seus saberes e fazeres utiliza diversas metodologias e recursos didáticos para tornar o processo de aprendizagem prazeroso e eficiente, buscando alcançar as necessidades individuais de cada criança através de suas práticas pedagógicas e, além disso, precisa ter sensibilidade para tratar com os desafios e a diversidade presentes em sala de aula, ajudando cada aluno a superar suas barreiras e a construir uma base sólida educacional.

Sartori (2013) destaca a importância da autocrítica por parte dos professores sobre sua prática pedagógica, o exercício da reflexão dialógica sobre a prática, possibilitando ao professor trazer sentido e significado sobre seus fazeres, os construindo e ressignificando; o autor ressalta ainda que as práticas não são neutras e sem intencionalidade nas suas ações e, ainda, registra que “[...] a práxis é significada com base na estreita relação entre teoria e prática, entendimento que, entre outros efeitos, pode auxiliar na definição do próprio currículo escolar [...]” (Sartori, 2013, p. 223). O professor alfabetizador tem na prática de ação-reflexão a possibilidade de refletir sobre as suas práticas pedagógicas.

6.1.6 Proposta da Formação Continuada em Serviço

Propõe-se a Formação Continuada em Serviço como produto educacional deste Mestrado Profissional. Uma formação construída de forma coletiva, embasada nos pressupostos teóricos deste estudo e nas narrativas dos professores participantes da pesquisa de campo. Através deste estudo, buscamos levantar os problemas e buscar ações que pudessem auxiliar na solução deles de forma coletiva e colaborativa, pensar o que podemos fazer para mudar a situação e, efetivamente, fazer para sair do espaço de expectador e ser ator, o que foi tema emergente em muitas falas e em momentos diferentes da escrita dos professores.

O produto educacional foi elaborado com carga horária de 20 horas, distribuído em cinco encontros com duração de 4 horas, realizados em datas pré-definidas pela mantenedora. Tendo a escola como lócus de formação continuada dos professores, espaço de diálogo e partilha de conhecimentos de forma reflexiva e colaborativa.

Os encontros são estruturados em seis momentos distintos: acolhimento, socialização das atividades, fundamentação teórica, saberes e fazer, e avaliação. Como podemos observar na Figura 16, cada etapa foi cuidadosamente construída, com base nas contribuições apresentadas pelos professores. É importante destacar que esses encontros não têm a intenção

de fornecerem um modelo de formação fechado e definitivo, mas de serem fundamentados no que foi identificado e apontado pelos educadores. Além disso, não queremos entregar um modelo padrão a ser seguido, mas manter essa construção coletiva, garantindo, assim, uma abordagem mais flexível e adaptada às necessidades reais do contexto educacional.

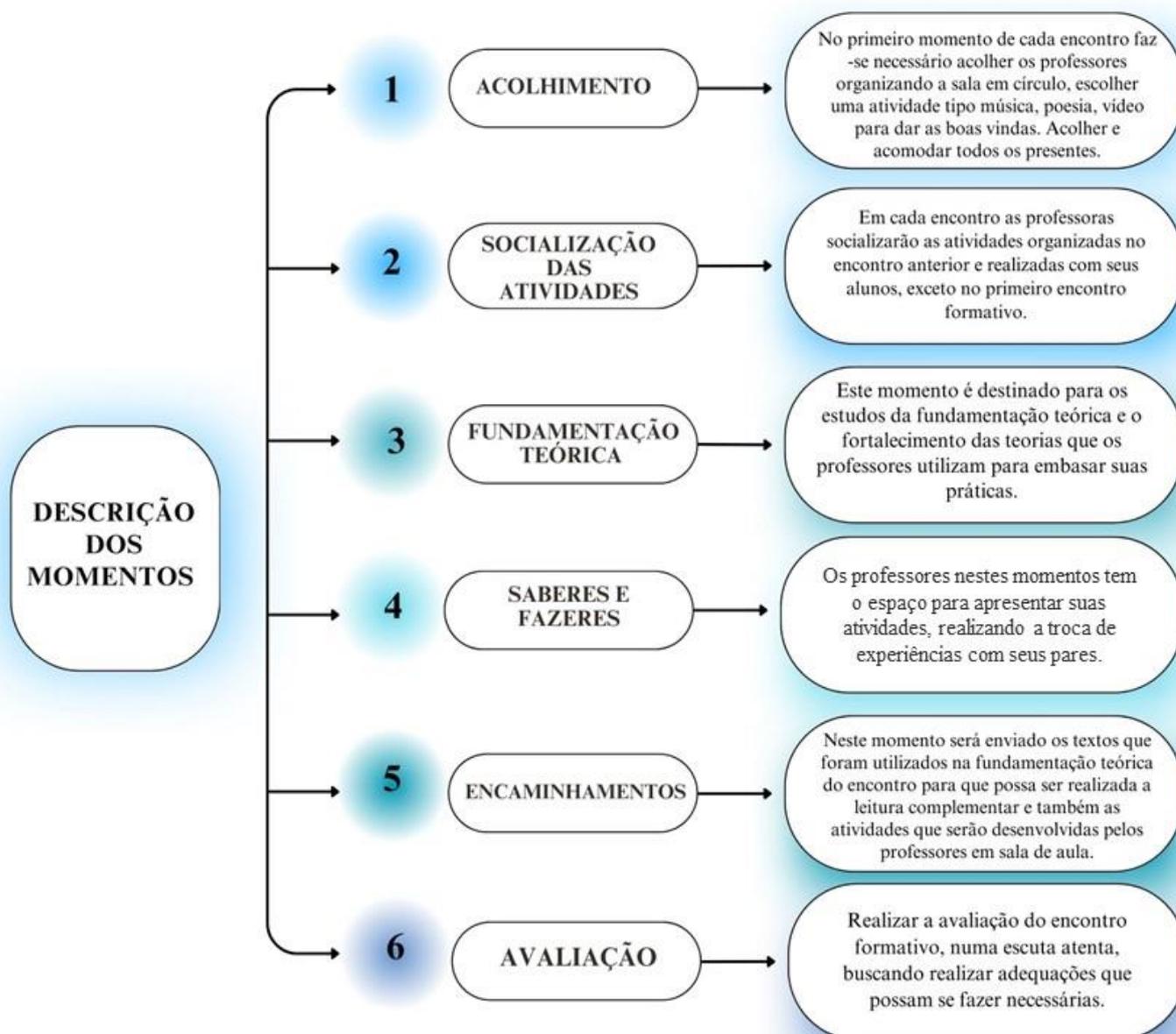
Figura 16 - Percurso do encontro



Fonte: Elaborada pela autora (2024)

A seguir, por meio da Figura 17, é possível identificar os seis momentos distintos em que os encontros estão divididos, oferecendo um panorama sobre a estrutura e o desenvolvimento de cada etapa. Essa divisão busca otimizar todos os momentos da formação de maneira organizada e proporcionar uma progressão contínua, em que cada momento é construído com base no anterior, buscando atingir os objetivos da formação continuada. Através desta divisão, é possível observar como cada seção foi planejada para alcançar os seus objetivos e na condução das atividades previstas. Esta estrutura ajuda na visualização do progresso dos encontros e na construção coletiva com os sujeitos da formação, compreendendo a sequência e a importância de cada fase na construção da formação.

Figura 17 - Descrição das etapas do encontro



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Nos encontros de formação, busca-se propiciar um espaço de aprendizado e de troca de experiências; um momento de reflexão, de debate, de partilha e de construção de novos saberes. A seguir, passamos a descrever a proposta dos encontros da formação continuada com os professores no exercício da docência.

1º Encontro – Conceitos e processos de alfabetização e letramento		
Duração: 4h	Turno:	Data:
Objetivo - Retomar os conceitos de alfabetização e letramento e analisar a concepção de alfabetização a partir da perspectiva do letramento e de suas contribuições para a prática pedagógica.		
1º momento – Acolhida dos professores (15 minutos)		
<ul style="list-style-type: none"> - Preparar um ambiente agradável e acolhedor para receber os professores. - Recepcionar e acomodar todos os professores. - Utilizar de elementos como música, vídeo, poesia, leitura, entre outras atividades, para o momento de saudar e acolher os presentes. 		
2º momento – Socialização das atividades (1 hora)		
<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da pesquisadora e dos professores participantes. - Exposição sobre o contexto e os objetivos da pesquisa que deu origem à proposta formativa. - Apresentar <i>slides</i> com o diagnóstico das pesquisas de campo. - Apresentação e esclarecimentos sobre a proposta de formação continuada. - Reflexão sobre a importância de espaços de formação continuada e de integração entre os professores. - Apresentar os temas da formação e contextualizar como chegamos a esses temas, mostrando o caminho percorrido da pesquisa para a análise textual discursiva e a construção dos eixos norteadores da formação, Figura 14, Figura 15 e Quadro 3. - Compartilhar a Figura 16 – percurso do encontro e a Figura 17– descrição das etapas do encontro, compartilhando como estão organizados os momentos formativos. - Conversar com os professores sobre a importância dos registros das atividades dos encontros com os professores e das atividades com os alunos em sala de aula, respeitando a Lei Geral de Proteção de Dados n.º 13.709 – LGPD. 		
3º momento – Fundamentação teórica (1 hora)		
<ul style="list-style-type: none"> - Dividir os professores participantes em grupos e entregar cópias impressas do artigo: “Letramento e alfabetização: as muitas facetas”, de Magda Soares. - Realizar a leitura do texto pelos grupos; após, promover um diálogo em formato de seminário, levantando as principais ideias, e ouvir os professores sobre suas concepções, suas práticas, angústias e anseios. 		
Intervalo (15 minutos)		
4º momento – Saberes e Fazeres (1 hora)		
<ul style="list-style-type: none"> - Promover a reflexão com os participantes: se eles têm memórias do seu período de alfabetização, se recordam como foram alfabetizados, se lembram do nome das suas alfabetizadoras, do nome de colegas da escola e da sala de aula, buscando reviver o seu processo formativo pessoal e a história da alfabetização de cada interlocutor. - Enfatizar a importância do nome de cada um e, a partir do nome, propor uma atividade que envolve a alfabetização e o letramento. - Apresentar e fixar na parede da sala um cartaz com os nomes de todos os professores presentes (que será feito previamente). - Após, entregar um pedaço de papel, no qual cada professor registrará seu nome de duas formas (que poderá ser escrita cursiva e letra bastão, porém não interferir na escolha dos professores). - Partindo do crachá e do cartaz, promover atividades como: solicitar que localizem seu nome no cartaz, que construam seu nome com alfabeto móvel (é necessário estar disponível na sala), identificar a escrita do próprio nome, identificar a escrita do nome dos colegas. 		

- No encerramento desta atividade, pontuar junto ao professor a importância de promover atividades práticas com as crianças, promovendo aprendizagens significativas, embasadas nas fundamentações teóricas do professor.

5º momento – Encaminhamentos (10 minutos)

- Encaminhar o texto utilizado na atividade para aprofundamento: “Letramento e alfabetização: as muitas facetas”, Magda Soares. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>
- Solicitar aos professores que realizem a atividade do crachá em sala de aula e tragam as suas vivências desta atividade para compartilhar no próximo encontro.
- Solicitar aos professores que registrem as atividades realizadas em sala de aula com os alunos, em conformidade com a LGPD n.º 13.709.

* As sugestões de atividades e de textos deste encontro estão disponíveis no Anexo A.

6º momento – Avaliação do encontro (20 minutos)

- Promover a avaliação deste encontro formativo, buscando os pontos positivos, bem como as fragilidades que possam ser fortalecidas pela professora formadora para os próximos encontros.

2º Encontro – A escola como lócus de formação continuada – Produção de textos

Duração: 4h	Turno:	Data:
Objetivo - Retomar estratégias educacionais que considerem a relação entre a comunicação oral e a escrita, explorando a variedade de tipos de textos e seu impacto no ensino de leitura e escrita durante as etapas de alfabetização.		
1º momento – Acolhida dos professores (15 minutos)		
<ul style="list-style-type: none"> - Preparar um ambiente agradável e acolhedor para receber os professores. - Recepcionar e acomodar todos os professores. - Utilizar de elementos como música, vídeo, poesia, leitura, entre outras atividades, para o momento de saudar e acolher a todos os presentes. 		
2º momento – Socialização das atividades (1 hora)		
<ul style="list-style-type: none"> - Retomar o encontro anterior e as vivências do professor alfabetizador. - Conversar com os professores sobre a importância dos registros das atividades dos encontros e das atividades com os alunos em sala de aula, respeitando a Lei Geral de Proteção de Dados n.º 13.709 – LGPD. - Convidar os professores que socializem como foi o desenvolvimento das práticas com as atividades com o crachá, o que desenvolveram além das que o grupo levantou no encontro anterior, compartilhando com o grupo as experiências vividas e ideias que tiveram e podem ser incluídas nas retomadas da atividade. - Promover uma reflexão sobre as atividades e suas possibilidades. 		
3º momento – Fundamentação teórica (30 minutos)		
<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar, em forma de <i>slides</i>, conceitos teóricos construídos no decorrer da dissertação; abrir um momento de debates, convidando os professores a apresentarem suas contribuições. - Utilizar para embasamento teórico o texto: “A escola como lócus privilegiado da formação docente dialógica”. 		
Intervalo (15 minutos)		
4º momento – Saberes e Fazeres (1 hora e 30 minutos)		
<ul style="list-style-type: none"> - Dividir os professores em cinco grupos para o encaminhamento das atividades, com a intencionalidade de produção textual. 		

Grupo 1 – Ao primeiro grupo entregar uma folha com 10 palavras aleatórias e solicitar que produzam um texto incluindo as 10 palavras na produção textual; após, solicitar que realizem a contação da história de forma criativa para os colegas.

Grupo 2 - Entregar um livro de imagens e solicitar que, a partir dele, seja construída a narrativa, de forma coletiva, para se contar a história para o grupo.

Grupo 3 – Entregar um livro com a história e solicitar que façam as ilustrações e, após, contem a história para o grupo.

Grupo 4 – Entregar o desenho de uma árvore a cada integrante do grupo; solicitar que pensem sobre seus medos; após, desenhar o medo na árvore, pintar, recortar e montar um livro com as árvores do grupo; solicitar que cada integrante faça a leitura oral dos seus medos.

Grupo 5 – Entregar um pedaço de papel dobradura; solicitar que façam uma dobradura livre e com ela criar uma história – apresentar a dobradura e a história.

- Após as construções dos grupos, cada grupo terá um tempo entre 5 e 10 minutos para apresentar as suas criações.

5º momento – Encaminhamentos (10 minutos)

- Encaminhar o texto utilizado no encontro para aprofundamento: “A escola como locus privilegiado da formação docente dialógica”, de Ana Paula Pinheiro e Camila Chiodi Agostini.

Disponível em: <https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/simpos-sul/article/view/16546/11261>

- Solicitar aos professores que realizem a atividade com seus alunos e tragam as vivências para compartilhar no próximo encontro.

- Preparando os *saberes e fazeres*, solicitar que cinco professores apresentem no próximo encontro práticas realizadas em sala de aula; podem trazer as suas atividades, materiais, o que achar necessário.

- Solicitar aos professores que registrem as atividades realizadas em sala de aula com os alunos, em conformidade com a LGPD n.º 13.709.

* As sugestões de atividades e textos deste encontro estão disponíveis no Anexo B.

6º momento – Avaliação do encontro (20 minutos)

- Promover a avaliação deste encontro formativo, buscando os pontos positivos, bem como fragilidades que possam ser fortalecidas pela professora formadora para os próximos encontros.

3º Encontro - Teoria e prática - processos indissociáveis

Duração: 4h

Turno:

Data:

Objetivo - Analisar e elencar diferentes possibilidades de práticas alfabetizadoras, considerando os princípios pedagógicos em que se baseiam.

1º momento – Acolhida dos professores (15 minutos)

- Preparar um ambiente agradável e acolhedor para receber os professores.

- Recepcionar e acomodar todos os professores.

- Utilizar de elementos como música, vídeo, poesia, leitura, entre outras atividades, para o momento de saudar e acolher a todos os presentes.

2º momento – Socialização das atividades (1 hora)

- Iniciar o encontro retomando os anteriores, destacando a construção do grupo no decorrer dos encontros de formação.

- Conversar sobre a importância dos registros das atividades dos encontros com os professores e das atividades com os alunos em sala de aula, respeitando a LGPD n.º 13.709.

- Abrir espaço para que os professores socializem como foi o desenvolvimento das práticas da produção textual com seus alunos. As atividades que realizaram, contando como se desenvolveu, o que foi positivo, o que precisou adaptar, atividades que possam ser incluídas e compartilhadas, bem como a exposição de trabalhos, fotos, momentos que considerem importantes compartilhar.

3º momento – Fundamentação teórica (30 minutos)

- Apresentar, em forma de *slides*, a fundamentação teórica sobre o processo de indissociabilidade da teoria e da prática.
 - Utilizar o artigo: “A relação teoria e prática na Educação em Freire”, de Volnei Fortuna, como suporte para o embasamento do encontro.

Intervalo (15 minutos)

4º momento – Saberes e Fazeres (1 hora 30 minutos)

- Como combinado no encontro anterior, abrir espaço para que cinco professores apresentem suas práticas exitosas de atividades em sala de aula, provenientes de seus estudos, pesquisas e sua vivência em sala de aula e que corroboram com as concepções em discussão.
 - Solicitar que usem um tempo aproximado de até 10 minutos para suas apresentações; após, abrir um período de diálogo e de reflexões sobre as apresentações e as contribuições dos demais professores.

5º momento – Encaminhamentos (10 minutos)

- Encaminhar o texto utilizado no encontro para aprofundamento: “A relação teoria e prática na Educação em Freire,” de Volnei Fortuna.

Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4653457/mod_data/intro/A%20rela%C3%A7%C3%A3o%20teoria%20e%20pr%C3%A1tica%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Paulo%20Freire.pdf

- Solicitar que realizem ao menos uma das práticas apresentadas pelos colegas, com seus alunos, trazendo para o próximo encontro como ocorreram e quais foram as contribuições para a sua prática pedagógica, bem como ela auxiliou no desenvolvimento dos alunos dentro de uma perspectiva reflexiva e dialógica.

- Solicitar aos professores que registrem as atividades realizadas em sala de aula com os alunos, em conformidade com a LGPD n.º 13.709.

* As sugestões de atividades e textos deste encontro estão disponíveis no Anexo C.

6º momento – Avaliação do encontro (20 minutos)

- Promover a avaliação deste encontro formativo, buscando os pontos positivos, bem como fragilidades que possam ser fortalecidas pela professora formadora para os próximos encontros.

4º Encontro - Reflexão sobre as práticas pedagógicas alfabetizadoras

Duração: 4h

Turno:

Data:

Objetivo - Reconhecer que a teoria e a prática se complementam nas ações de alfabetização e letramento e que existe uma interdependência entre a fala e a escrita.

1º momento – Acolhida dos professores (15 minutos)

- Preparar um ambiente agradável e acolhedor para receber os professores.

- Recepcionar e acomodar todos os professores.

- Utilizar de elementos como música, vídeo, poesia, leitura, entre outras atividades, para o momento de saudar e acolher a todos os presentes.

2º momento – Socialização das atividades (1 hora)		
<ul style="list-style-type: none"> - Iniciar o encontro retomando os anteriores, destacando a construção do grupo no desenvolver da formação. - Conversar com os professores sobre a importância dos registros das atividades dos encontros e das atividades com os alunos em sala de aula, respeitando a Lei Geral de Proteção de Dados n.º 13.709 – LGPD. - Abrir espaço para que os professores socializem qual a atividade escolheu realizar com sua turma, como foi o desenvolvimento e quais as vivências da turma. Compartilhar as fragilidades e as possibilidades que encontrou na atividade, o que precisou adaptar; atividades que possam ser incluídas e compartilhadas, bem como a exposição de trabalhos, fotos, momentos que considerem importantes compartilhar. 		
3º momento – Fundamentação teórica (30 minutos)		
<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar, em formato de <i>slides</i>, conceitos e falas de pesquisadores sobre alfabetização e letramento, retomando o primeiro encontro, no qual abordamos esse tema, e a trajetória percorrida nesse período de formações continuadas em serviço. - Utilizar o texto “Alfabetizar letrando: desafios da prática pedagógica alfabetizadora” para embasamento teórico. 		
Intervalo (15 minutos)		
4º momento – Saberes e Fazeres (1 hora 30 minutos)		
<ul style="list-style-type: none"> - Dividir os professores em quatro grupos, para realizar uma atividade com literatura infantil; teremos quatro livros e, dentro de cada um, uma atividade a ser desenvolvida. Grupo 1 – Após a leitura e o diálogo dos participantes, o grupo construirá e apresentará uma paródia recontando a história do livro que escolheu e trabalhou. Grupo 2 - Ficarà encarregado de criar e encenar um teatro, com base na história trabalhada. Grupo 3 – Reescrever a história, mudando o final, as narrativas e as ilustrações, em um texto sanfonado. Grupo 4 – Após a leitura do texto, fará a reescrita da história, adaptando conforme a realidade local e os desenhos adequados a ela. - Após as atividades serem desenvolvidas pelos grupos, apresentarão aos demais, em um momento de construção coletiva, as atividades propostas. - Fazer um momento de reflexão sobre as atividades desenvolvidas. 		
5º momento – Encaminhamentos (10 minutos)		
<ul style="list-style-type: none"> - Encaminhar o texto utilizado no encontro para aprofundamento: “Alfabetizar letrando: desafios da prática pedagógica alfabetizadora”, de Georgynna Andréa Silva Morais. Disponível em: https://portalidea.com.br/cursos/814bfbb7b68ae58cde0e967ebbefb8eb.pdf - Solicitar aos professores que registrem as atividades realizadas em sala de aula com os alunos, em conformidade com a LGPD n.º 13.709. <p style="text-align: center;">* As sugestões de atividades e textos deste encontro estão disponíveis no Anexo D.</p>		
6º momento – Avaliação do encontro (20 minutos)		
<ul style="list-style-type: none"> - Promover a avaliação deste encontro formativo, buscando os pontos, bem como fragilidades que possam ser fortalecidas pela professora formadora para os próximos encontros. 		

5º Encontro - Professor alfabetizador: Entre saberes e práticas		
Duração: 4h	Turno:	Data:
Objetivo - Reafirmar o papel do professor, dos seus saberes e suas práticas e a importância do seu planejamento para garantir os direitos de aprendizagem das crianças.		

1º momento – Acolhida dos professores (15 minutos)
<ul style="list-style-type: none"> - Preparar um ambiente agradável e acolhedor para receber os professores. - Recepcionar e acomodar todos os professores. - Utilizar de elementos como música, vídeo, poesia, leitura, entre outras atividades, para o momento de saudar e acolher a todos os presentes.
2º momento – Socialização das atividades (1 hora)
<ul style="list-style-type: none"> - Retomar os encontros anteriores e a construção do grupo no desenvolver da formação continuada com os professores no exercício da docência. - Abrir espaço para que os professores socializem as atividades que realizaram com enfoque na oralidade, leitura e escrita, na busca de atividades significativas no processo de alfabetização, destacando como realizou, as vivências e a exposição de trabalhos, fotos, momentos que considerem importantes compartilhar. - Refletir sobre as atividades construídas e as vivências explanadas.
3º momento – Fundamentação teórica (30 minutos)
<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar, em formato de <i>slides</i>, uma reflexão teórica sobre o Professor Alfabetizador. - Utilizar, para embasamento teórico, o texto: “Professores: entre saberes e práticas”.
Intervalo (15 minutos)
4º momento – Saberes e Fazeres (1 hora 30 minutos)
<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar que façam um levantamento/pesquisa entre os professores alfabetizadores presentes, levantando o que é necessário para o professor ser alfabetizador, qual a importância deles. - Levantar dez questões que são importantes por grupo e anotar em <i>post-it</i>. - Agrupar as respostas por categorias de interesse, em cartazes, classificando as respostas de todos os grupos no mesmo espaço. - Após o levantamento, promover um diálogo em que os professores precisam levantar atividades que podem ser realizadas para atingir os objetivos propostos, bem como o embasamento que leva essas ações a serem importantes na sua prática pedagógica.
5º momento – Encaminhamentos (10 minutos)
<ul style="list-style-type: none"> - Encaminhar o texto utilizado no encontro para aprofundamento, “Professores: entre saberes e práticas”, de Ana Maria da Costa Monteiro. <p>Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/nwRZTFrzmqZNVRRrYK6hw3wK/abstract/?lang=pt</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solicitar aos professores que realizem atividades significativas com os alunos, buscando atingir os objetivos que levantaram no encontro e no decorrer da formação. - Dialogar sobre a proposta de organizar um portfólio, sistematizando os encontros com as histórias e as trajetórias da Formação Continuada em Serviço, a partir da realidade e das experiências trazidas pelos professores, podendo contar com imagens de trabalhos, experiências e recortes. - Propor, ainda, a possibilidade de grupos de estudos permanentes. - Solicitar aos professores que registrem as atividades realizadas em sala de aula com os alunos, em conformidade com a LGPD n.º 13.709. <p style="text-align: center;">* As sugestões de atividades e textos deste encontro estão disponíveis no Anexo E.</p>
6º momento – Avaliação do encontro (20 minutos)
<ul style="list-style-type: none"> - Promover a avaliação deste encontro formativo, buscando os pontos positivos, bem como as fragilidades. - Realizar a avaliação geral da formação continuada, uma avaliação reflexiva e dialógica.

Na construção do produto educacional, buscamos orientação nas vozes dos professores sujeitos da nossa pesquisa, para que ela esteja relacionada aos fazeres pedagógicos e às práticas desses docentes, associada ao modo como desenvolvem suas práticas com o processo de formação continuada.

Os encontros propostos apresentam a fundamentação teórica desenvolvida com os educadores e as práticas pedagógicas que emergem dos professores, as quais são desenvolvidas em sala de aula, necessitando ser adaptada para a realidade de cada escola, adequada ao 1º ou 2º ano. Propomos que no início do encontro seguinte ocorra a retomada do encontro anterior, bem como a socialização dos processos desenvolvidos, ocorrendo o movimento da formação nos encontros partindo da sua prática, a ação do professor em sala de aula e a reflexão dessa ação, para articular uma proposta de planejamento das próximas atividades. Nesse movimento contínuo de troca de experiências e aprendizagens, o professor é visto como o construtor e o produtor da sua própria aprendizagem e prática pedagógica, do mesmo modo que faz a mediação com os seus alunos para que sejam autônomos e sujeitos de seu processo de aprendizagem.

O produto educacional possibilita fortalecer a integração entre os conhecimentos teóricos e práticos, contribuindo para a superação da dicotomia educacional e promovendo uma formação continuada dos professores. Visto que os documentos e os autores estudados e pesquisados para o desenvolvimento teórico da dissertação apontam para a necessidade da formação continuada nas instituições de ensino, com o professor no exercício da sua profissão não pode ser diferente.

A Formação Continuada em Serviço descrita no produto educacional sugere ambientes permanentes de estudo coletivo de professores, indicando a criação de grupos de estudos, por áreas ou séries afins, em um constante processo de formação do professor no lócus da escola, um exercício em que a teoria e a prática se conectam, visto que o referencial teórico é o alicerce para sustentar as práticas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente – (In)conclusão

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que seu dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo (Freire, 1996, p. 64).

Pensar na alfabetização das crianças na perspectiva de letramento, nesta pesquisa, remeteu a muitas reflexões, sendo um caminho que, por mais que se reflita, pesquise e dialogue, ainda se fazem necessários novos caminhos e novas perspectivas a serem percorridos e estudados. A busca incessante por compreender a forma como crianças dão os primeiros passos na leitura e na escrita revela-se fundamental para a formação de indivíduos críticos e conscientes. O problema inicial desta pesquisa surge da busca pela compreensão sobre a concepção da alfabetização na perspectiva do letramento, pelos professores alfabetizadores, o que levou ao objetivo geral deste estudo, que foi investigar e analisar a concepção dos docentes sobre o processo de alfabetização e letramento dos alunos nas turmas de 1º e 2º anos nas Escolas de Ensino Fundamental do município de Marau/RS.

A partir do nosso objetivo principal, outros objetivos específicos foram necessários para a realização do estudo, tais como: a) Descrever o caminho metodológico e a fundamentação teórica desenvolvida durante o processo investigatório, o qual desenvolvemos no Capítulo Dois; b) Realizar a revisão da literatura sobre práticas docentes para alfabetização e letramento no Ensino Fundamental, a partir das bases de dados da Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações - BDTD e da *Scientific Electronic Library Online* – SciELO, no recorte temporal de 2019 a 2023, que está descrito no Capítulo Três; c) Conhecer os programas públicos de formação de alfabetizadores, estudando o contexto histórico das políticas de formação continuada no Brasil, até chegarmos à alfabetização na perspectiva do letramento, estudo que trazemos no Capítulo Quatro; d) Identificar as práticas docentes dos professores alfabetizadores sobre alfabetização e letramento, que, no decorrer do Capítulo Cinco, apresentamos a pesquisa com os sujeitos e, através da ATD, identificamos as suas práticas; e) Propor, como produto educacional, a organização de um material de Formação em Serviço, o qual trouxemos no

Capítulo Seis, em que apresentamos o produto educacional com base nas pesquisas desenvolvidas.

No decorrer da pesquisa e dos capítulos da dissertação, buscamos alcançar os objetivos propostos e analisar como essa abordagem pode servir como uma ferramenta cidadã a partir da adoção de uma metodologia qualitativa, aplicada, exploratória e interpretativa. Compreendemos que, ao longo da pesquisa e no desenvolvimento dos capítulos, os objetivos propostos foram desenvolvidos e estão descritos na dissertação. A pesquisa incluiu revisão bibliográfica, pesquisa documental e de campo, empregando questionários junto a 22 professores de dez escolas municipais. A análise dos dados, realizada pelo método de Análise Textual Discursiva, na perspectiva de Moraes e Galiuzzi (2016) e Galiuzzi e Sousa (2022), foi fundamental para interpretar os dados, destacando a importância do diálogo e da partilha na construção do conhecimento, o que revelou aspectos significativos sobre as convicções, realidades e práticas pedagógicas dos docentes. O processo investigativo demonstrou que as práticas de alfabetização e de letramento variam amplamente entre os professores, influenciadas por suas experiências e contextos específicos.

O produto educacional é entregue à comunidade de onde surge, com pressupostos nos estudos de Freire (2006, p. 13), de que estudar “não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las”, um material de Formação em Serviço para o professor no exercício da docência, com a possibilidade de ser construído e reconstruído, sempre de acordo com as necessidades dos sujeitos da aprendizagem em sala de aula e dos sujeitos da formação continuada, aberto ao constante diálogo; um material colaborativo, uma partilha de saberes e de fazeres.

Os resultados desta pesquisa trazem uma compreensão mais profunda sobre o papel da alfabetização e do letramento, enfatizando a importância de uma abordagem que entrelace teoria e prática de maneira dialógica. O material de Formação em Serviço, desenvolvido com base nas preocupações e anseios dos professores participantes, promove um espaço de colaboração e de troca de conhecimentos. Tal material visa não apenas contribuir nas práticas pedagógicas dos docentes, mas também fomentar um ambiente de ensino que valorize a interação crítica e construtiva entre todos.

Embora a pesquisa tenha alcançado seus objetivos, perdura o caráter de inconclusão do conhecimento, “[...] do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (Freire, 1996, p. 50), que permanece, pois somos eternos aprendizes e precisamos ter consciência do nosso inacabamento e estarmos em constante processo de construção e aprendizado.

A interface entre a prática educativa e a teoria é um campo dinâmico, em constante desenvolvimento. As questões levantadas ao longo deste estudo abrem caminhos para futuras investigações. É essencial que novos estudos sejam realizados para explorar outros aspectos do processo de alfabetização e letramento, sempre com o intuito de aperfeiçoar as estratégias pedagógicas e políticas de formação continuada. A implementação de grupos permanentes de estudo e formações continuadas são sugestões valiosas para o prosseguimento deste processo investigativo.

Este trabalho não se encerra por si só, mas lança as bases para futuras pesquisas e intervenções na Área de Educação. As certezas vacilantes que marcam os espaços escolares, a alfabetização e o letramento das crianças, os processos de alfabetização, os seus métodos, as práticas pedagógicas e as políticas de alfabetização, são um convite ao diálogo contínuo e reflexões constantes.

A consciência da inconclusão e do inacabamento nos lembra de que o conhecimento é um processo em construção; e a Educação, um espaço permanente de transformação. E nesta transformação me incluo, pois o ato de me construir professora-pesquisadora, que ocorre neste momento do mestrado, me instiga a estar em constante busca pelo conhecimento e pela reflexão das teorias e práticas. Deixo, aqui, as ponderações que surgiram no decorrer deste caminho e a intenção de que esta caminhada prossiga, bem como inspirem outros pesquisadores a também trilharem os caminhos da pesquisa, da reflexão e da ação, ampliando e aprofundando o nosso entendimento sobre alfabetização e letramento, sempre em busca da melhoria da Educação e da Cidadania. Esta pesquisa não oferece respostas definitivas, mas mostra um ponto de partida para novos estudos e descobertas.

REFERÊNCIAS

- ALFERES, Marcia Aparecida. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: uma análise contextual da produção da política e dos processos de recontextualização. 2017. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa - *Campus Uvaranas*. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/1229/1/Marcia%20Aparecida%20Alferes.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2023.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso. Ensinar a pesquisar: como e para quê? *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org). **Lições de didática**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- ARAÚJO, Telma Maria de Freitas. **Necessidades formativas como eixo da formação docente para alfabetizar letrando na educação do campo, em Espírito Santo/RN (2019-2021)**. 2022. 338 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_336ef15496ca481b05992804f3bbba9d. Acesso em: 28 maio 2023.
- ARTUSSA, Lucimara. **O processo de alfabetização e letramento na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no município de São Carlos/SP**. 2020. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_212735ca9e54e64b90b84a704561ce13. Acesso em: 28 maio 2023.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. reimp. da 1. ed. São Paulo: Almedina Brasil, 2016.
- BARROS, Camilli de Castro. Entre o prescrito e o efetivamente praticado: um estudo da avaliação para as aprendizagens e dos registros no bloco inicial de alfabetização. 2021. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_503a0c5fe9afe32ab0fc30c6aedc145f. Acesso em: 28 maio 2023.
- BENINCÁ, Elli. **Educação**: práxis e ressignificação pedagógica. Seleção e Organização Eldon Henrique Mühl. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2010.
- BOGDAN, Robert C; BIKLER, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto, 1994.
- BORTOLAZZO, Mariana. **Modos de ensinar a ler e a escrever**: alfabetização como uma prática cultural. 2019. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_8bc00379353ce5c99fdfa47bbcff8e39. Acesso em: 28 maio 2023.
- BRASIL. Lei n.º 13.709, de 14 de agosto de 2018. **Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 ago. 2018. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113709.htm. Acesso em: 10 de jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Decreto n.º 7.219, de 24 de junho de 2010. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em 10 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Decreto n.º 9765, de 11 de abril de 2019. **Política Nacional de Alfabetização**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Decreto n.º 11.556, de 12 de junho de 2023. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 11 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 1998. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em: 11 out. 2022.

BRASIL. PNA: Política Nacional de Alfabetização. Brasília. MEC, SEALF. 2019, 54p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 02 jul. 2023.

BRASIL. Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012b. Brasília: 2012. **Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2012. Diário Oficial da União, 05. jun. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11125-05072012-portaria-867&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Pró-Letramento: manual do formador**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/formacao/pro-letramento>. Acesso em: 10 mar. 2023

CANDAU, Vera Maria; LELIS, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria(org.). **Rumo a uma nova didática**. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização** 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FORTUNA, Volnei. A relação teoria e prática na educação em Freire. **REBES Revista Brasileira de Ensino Superior**. p. 64-72, out./dez. 2015. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4653457/mod_data/intro/A%20rela%C3%A7%C3%A3o%20teoria%20e%20pr%C3%A1tica%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20paulo%20freire.pdf. Acesso em: 13 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade** e outros escritos. 2006. 9.ed. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991a.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler** – em três artigos que se completam. 25. ed. São Paulo: Cortez, 1991b.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização e conscientização**. 4. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** – Saberes Necessários à Prática Educativa. 41 reimp. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação** - cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GALIAZZI, Maria do Carmo; SOUSA, Robson Simplício de. **Análise Textual Discursiva: Uma ampliação de horizontes**. Ijuí/RS: Unijuí, 2022.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt&format=html>
Acesso em: 26 mar. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010a.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. 3. reimp. São Paulo: Atlas, 2010b.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2022**. Rio Grande do Sul: IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/marau.html>. Acesso em: 5 mar. 2024.

KOCHE, José Carlos **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa**. 14. ed. rev. e ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LEAL, Sandra do Rocio Ferreira; MOURA, Maria Isabel. A importância do ato de ler: aproximações e distanciamentos teórico-metodológicos em Paulo Freire. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 30, p. 1–23, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8658096>. Acesso em: 5 jul. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davídov. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 455-474, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZMN47bVm3XNDsJKyJvVqtx/?lang=pt>. Acesso em: 28 jun. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos Profissionais da Educação: visão crítica e perspectivas de mudança. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da didática na formação do educador. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LÜDKE, Menga. O educador: um profissional? *In*: CANDAU, Vera Maria(org.). **Rumo a uma nova didática**. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2017.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Contribuições Teórico-Metodológicas para a Pesquisa sobre Letramento na Escola. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 2, p. e99897, 2020. DOI: 10.1590/2175-623699897.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver Martins. As formas e práticas de interação entre alunos e professores. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org). **Lições de didática**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

MARTINS, Silvana Reges Galvão. **Formação continuada de professores alfabetizadores na rede pública municipal de São Luís – Maranhão**: desafios e perspectivas para alfabetização e letramento. 2020. 121 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora – Minas Gerais, 2020. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFJF_46c5c3b7280f1295671c55d49199403b. Acesso em: 28 maio 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. Revista **Educação & Sociedade**, p. 121-142. v. 22, n. 74, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/nwRZTFrzmqZNVrYK6hw3wK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2024.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí/RS: Unijuí, 2016.

MORAIS, Georgyanna Andréa Silva. Alfabetizar Letrando: Desafios da Prática Pedagógica Alfabetizadora. In: VI Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, **Anais...** 2009, Teresina-PI. Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.4/GT_04_02_2010.pdf. Acesso em: 13 jun. 2024.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Priscila; BITTENCOURT Zoraia. **Estado do Conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Métodos de Alfabetização**: Uma história concisa. São Paulo: Unesp Digital, 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: (São Paulo/ 1876-1994). 3. reimp. São Paulo: UNESP, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. “Paulo Freire e Magda Soares: Inspirações para Esperançar”. In: CARDOSO, Cancionila Janzkovski *et al.* (Org.). **Histórias(s) de alfabetização, leitura e escrita**: Concepções, Práticas e Materialidades. Rondonópolis, MT: FR, 2022. p. 17-24.

NÓVOA, António. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. Colaboração Yara Alvim. Salvador: Empresa Gráfica do Estado da Bahia - EGBA, 2022.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. e84910, 2019. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402. Acesso em: 16 abr. 2023.

NÓVOA, António (Org). **Profissão professor**. 2. ed. Tradução de Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. Porto Editora: Portugal, 2008.

NÓVOA, António (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Tradução de Maria dos Anjos, Manuel Figueiredo Ferreira. Portugal: Porto, 2007.

PASSOS, Ana Vitória Bonatti. **Concepções sobre alfabetização**: um estudo com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto da pandemia de Covid-19. 2023. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Campinas. Disponível em: <http://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/xmlui/handle/123456789/16797>. Acesso em: 14 abr. 2024.

PERTUZATTI, Ieda; DICKMAN, Ivo. Alfabetização e Letramento nas políticas Públicas: convergências e divergências com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ensaio – avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 105, p. 777-795, out./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/GGNmqXFDsbhqb565F5Vbmx/?lang=pt>. Acesso em: 28 maio 2023.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em Alfabetização**: espaço, tempo e corporeidade. 2. ed. Erechim: Edelbra, 2021.

PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. A didática na Base Nacional Comum de Formação Docente no Brasil – Guinada ao neotecnicismo do contexto da mercadorização da educação pública. In: CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES, Claudia (Org.) **Didática e fazeres-saberes pedagógicos**: diálogos, insurgências e políticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020

PINHEIRO, Ana Paula; AGOSTINI, Camila Chiodi. A escola como locus privilegiado da formação docente. In: SIMPOS-Sul, II Simpósio de Pós-Graduação do Sul do Brasil. V2. 2022. **Anais**. Universidade Federal da Fronteira Sul. ISSN 2764-958X. Disponível em: <https://portaleventos.uffrs.edu.br/index.php/simpos-sul/article/view/16546/11261>. Acesso em: 02 jul. 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MARAU. Secretaria Municipal de Educação. **Documento Orientador Municipal**. Marau, Rio Grande do Sul, 2019.

RIBEIRO, Roque de Barros. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org). **Profissão professor**. 2. ed. Tradução de Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. Portugal: Porto, 2008.

SALOMÃO, Rommy. **A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: do Pró-Letramento ao PNAIC**. 2014. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1376>. Acesso em: 12. abr. 2023.

SANTOS, Kelly Alves Rocha dos. **A articulação entre o ensino e o aprendizado do sistema de escrita alfabética e da consciência fonológica no bloco inicial de alfabetização**. 2020. 191 f. il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_2e9a30fc249c9bbbb2400da73f74efe2. Acesso em: 28 maio 2023.

SARTORI, Jerônimo; PEREIRA, Thiago Ingrassia (Org.). **A construção do conhecimento no Mestrado Profissional em Educação**. Porto Alegre: Cirkula, 2019.

SARTORI, Jerônimo; SALLES, Rhuane Cristine Fonseca. Dialogando com o processo de formação continuada do coordenador pedagógico. *In*: SARTORI, Jerônimo (Org.). **Saberes e fazeres da coordenação pedagógica na Educação Básica**. Rio de Janeiro, RJ: Autografia, 2022.

SARTORI, Jerônimo. **Formação de professores em serviço: Da (re) construção teórica e da ressignificação da prática**. Passo Fundo: Universidade Federal de Passo Fundo, 2013.

SARTORI, Jerônimo (Org.). **Saberes e fazeres da coordenação pedagógica na Educação Básica**. Rio de Janeiro, RJ: Autografia, 2022.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SOARES, Ademilson de Sousa. Criança, infância e Educação Infantil: pressupostos das pesquisas. **Educar em Revista**, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, rev. 36. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/DMMcHwJ45LWkKdKLMxxxynk/#>. Acesso em: 14. jul. 2023.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 7. ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2021a.

SOARES, Magda. **Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1. ed. 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2021b.

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em Três Gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022a.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: As muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação [online]. 2004, n.25, p.05-17. ISSN 1413-2478. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2024.

SOUSA, Ana Cristina Auzier de. **A Leitura no Final do Ciclo de Alfabetização na Visão de Professoras Alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino de Corumbá – MS**. 2021.

101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Câmpus do Pantanal. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMS_780379ec25ee883814c6ca588ebf7588. Acesso em: 28 maio 2023.

SOUZA, Bárbara Rocha. **Discursos pela Alfabetização: uma investigação dos sentidos em disputa**. 2019. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_ca13d0ee889ad47b6c7468e25b34f970. Acesso em: 28 maio 2023.

SOUZA, Noemi Tamar Américo de. **As experiências de professoras alfabetizadoras: implicações no processo de ensino e aprendizagem**. 2023. 235 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/3274>. Acesso em: 14 abr. 2024.

TEIXEIRA, Liziana Arâmbula; SILVA, Thaise da. Programas de Formação de Professores Alfabetizadores: do PROFA à Política Nacional de Alfabetização – PNA. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 665-679, 2021. DOI: 10.14393/REPOD-v10n2a2021-60397. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/60397>. Acesso em: 2 jul. 2023.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org). **Lições de didática**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

VERDUM, Priscila. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? **Revista da Pontifícia Universidade Católica (PUC)**. Porto Alegre. v. 4, n. 1, p. 91-105, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/14376/9703>. Acesso em: 01 jun. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Ramonovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012.

APÊNDICE A - Declaração de Ciência e Concordância das instituições envolvidas**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL****CAMPUS ERECHIM -RS****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO****DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS**

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, **Simone Costenaro Ribeiro – Secretária Municipal de Educação de Marau**, representante legal da Secretaria Municipal de Educação de Marau, envolvida no projeto de pesquisa intitulado **Alfabetização e letramento no município de Marau: um desafio para alunos e professores**, declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e as demais legislações vigentes.

Claudiane Ribeiro
Pesquisador Responsável

Assinatura e Carimbo do responsável da Instituição

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM -RS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFFS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Alfabetização e letramento no município de Marau: um desafio para alunos e professores

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **Alfabetização e letramento no município de Marau: um desafio para alunos e professores**, desenvolvida por Claudiane Ribeiro, discente do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus Erechim*, sob orientação da Professora Dr.^a Marilane Maria Wolff Paim.

Este estudo tem como objetivo: Investigar e analisar a concepção dos docentes sobre o processo de alfabetização e letramento dos alunos nas turmas de 1º e 2º anos nas Escolas de Ensino Fundamental do município de Marau/RS.

O convite à sua participação deve-se ao fato de ser professor/a alfabetizador de primeiro e/ou segundo ano do Ensino Fundamental, etapas que, de acordo com a BNCC, contemplam o ciclo de alfabetização.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira, caso decida não consentir com a sua participação, ou desista dela. Contudo, ela é muito importante para a execução desta pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material será armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar informações do pesquisador sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito por intermédio dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um questionário no Google formulário ou no modo físico, de acordo com sua preferência, à pesquisadora do projeto.

Os questionários serão armazenados, em arquivos digitais, mas somente a pesquisadora e sua orientadora terão acesso às informações que se acharem neles.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos.

O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de poder fazer parte do estudo, contribuindo de maneira significativamente atuante para que se possa investigar o processo de alfabetização e letramento dos alunos nas turmas de 1º e 2º anos nas escolas de Ensino Fundamental do município de Marau/RS. Aliado a isso, poderá ampliar a oportunidade de reflexão, diálogo e construção coletiva nos espaços educacionais, acreditando que ações como esta estarão possibilitando uma maior interação entre os professores alfabetizadores da Rede Municipal de Educação, colaborando com o processo de qualificação da educação.

Quanto aos riscos de participar desta pesquisa, ressalta-se que são mínimos, poderão ocorrer minimamente dano emocional ou risco psicológico, do tipo constrangimento em virtude de posicionamentos em relação às concepções pedagógicas, lembranças do seu período de alfabetização e privacidade em expor sua prática profissional. Suas respostas não serão contestadas, expostas ou relacionadas à sua identidade. A qualquer momento, você poderá se abster de responder questões ou desistir de participar da pesquisa. Dessa forma, os riscos serão minimizados. A pesquisadora tem o compromisso firmado de manter absoluto sigilo das ações com vistas à confidencialidade das informações recebidas por meio dos questionários, não expondo o participante, seus dados e suas respostas. Assegura-se a confidencialidade e o sigilo sobre os questionários.

Os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não recebendo cópia deste termo, apenas uma via. Desde já agradecemos sua participação!

CAAE:

Número do Parecer de aprovação no CEP/UFS: 70760923.3.0000.5564

Data de Aprovação: 23/08/2023

Marau, ____ de _____ 2023

Claudiane Ribeiro

Contato profissional com o(a) pesquisador(a) responsável:

Tel.: (54) 9 9977-3982

e-mail: claudianemarau@gmail.com

Endereço para correspondência:

Secretaria Municipal de Educação de Marau

Avenida Barão do Rio Branco, 795, 2º andar - Centro

CEP 99150-000 - Marau – Rio Grande do Sul – Brasil

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFS:

Tel. e Fax - (0XX) 49- 2049-3745

E-Mail: cep.ufs@ufs.edu.br

http://www.ufs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul.

CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE C - Questionário de Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

CAMPUS ERECHIM -RS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Professor(a) alfabetizador(a) do 1º ano e do 2º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de
Ensino de Marau-RS

CONHECENDO O PROFESSOR PARTICIPANTE DA PESQUISA

DADOS PESSOAIS

1 – Com qual gênero você se identifica?

Feminino

Masculino

Outro

2 – Qual a sua idade?

3 – Escreva o nome da cidade e do estado onde nasceu.

DADOS PROFISSIONAIS

4 – Qual sua formação na Área da Educação?

Magistério/Normal

Graduação

Pós-Graduação

Pós-Graduação

Doutorado

Outras

Lato Sensu –

Stricto Sensu –

Especialização

Mestrado

5 - Quantas pós-graduações você possui? (Responda apenas se tiver realizado alguma)

Uma

Duas

Três

Mais de três

Qual ou quais?

6 – Realizou alguma graduação que não seja na Área da Educação?

Sim.

Não

Qual?

7- Qual a modalidade que aconteceu a sua formação na graduação?

Educação presencial

Educação semipresencial

Educação à distância

8 - Qual a rede que atua, assinale quantas opções precisar		
<input type="checkbox"/> Municipal	<input type="checkbox"/> Estadual	<input type="checkbox"/> Privada
9 – Há quanto tempo atua como professor/a?		
10 – Há quanto tempo atua com a alfabetização?		
11 – Qual sua jornada de trabalho semanal na Área da Educação, nas turmas de alfabetização?		
<input type="checkbox"/> 20 horas	<input type="checkbox"/> 40 horas	
12 – Qual o seu vínculo empregatício?		
<input type="checkbox"/> Contrato com tempo determinado	<input type="checkbox"/> Concurso	<input type="checkbox"/> Outros:
CONHECENDO AS PRÁTICAS FORMATIVAS DE ATUALIZAÇÃO		
13 - Você realizou nos últimos dez anos curso de formação continuada:		
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
14 - Quais foram os processos formativos que você vivenciou referentes à “alfabetização”? Assinale todas as opções que vivenciou:		
<input type="checkbox"/> Formação continuada na escola	<input type="checkbox"/> Formação continuada na Rede Municipal de Educação	<input type="checkbox"/> Formação continuada na área da alfabetização ofertada pelo MEC
<input type="checkbox"/> Curso on-line sobre alfabetização	<input type="checkbox"/> Curso presencial sobre alfabetização	<input type="checkbox"/> pró-letramento, Pnaic,
<input type="checkbox"/> Especialização na área da alfabetização	<input type="checkbox"/> Mestrado com linha de pesquisa referente a alfabetização	<input type="checkbox"/> Doutorado com linha de pesquisa referente a alfabetização
<input type="checkbox"/> Grupo de pesquisa sobre alfabetização	<input type="checkbox"/> outros	
15 - Você poderia descrever um processo formativo que vivenciou referente à alfabetização e que foi significativo para você na sua prática pedagógica?		

CONHECENDO OS CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	
16 - Na sua formação inicial você estudou a alfabetização na perspectiva do letramento?	
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
17 – Você já ouviu falar sobre alfabetização e letramento? Como na prática estes conceitos ocorrem?	
18 – Você recebeu alguma formação que trabalhou o letramento e a alfabetização, em que esclarecesse esses conceitos?	
CONHECENDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO ALFA/LETRAR	
19– Professor, na sua atuação com os alunos para iniciar o processo de alfabetização, você se utiliza do diagnóstico? E como você o utiliza? Assinale quantas alternativas precisar .	
<input type="checkbox"/> Não utilizo nenhum instrumento de avaliação na alfabetização	<input type="checkbox"/> Registros para descrever a aprendizagem
<input type="checkbox"/> Diagnósticos referente ao nível de escrita	<input type="checkbox"/> Provas
<input type="checkbox"/> Trabalhos	<input type="checkbox"/> Ditados
<input type="checkbox"/> Outros _____	
20 – Você, com seus alunos, desenvolve práticas pedagógicas que trabalhem com a concepção de alfabetização e letramento? Poderia registrar uma das práticas que você faz no desenvolver desse processo?	
21– Sua prática pedagógica é centrada em quais concepções, pesquisadores, teorias?	

FORMAÇÕES CONTINUADAS EM SERVIÇO

22 - Você considera importante a Formação Continuada em Serviço, voltada ao aperfeiçoamento dos saberes docentes, direcionada ao professor que está inserido em um contexto profissional?

Sim

Não

23 - Quais temáticas você teria interesse que fossem explanadas em Formações Continuas em Serviço?

24 - Quais seriam as melhores estratégias metodológicas utilizadas na Formação Continuada em Serviço, na sua compreensão referente à alfabetização?

Ex.: Oficinas com elaboração de materiais práticos, trocas de experiências pedagógicas

25 - Na rede em que você atua, têm Formações Continuas em Serviço?

Sim

Não

Se sua resposta for sim, em quais áreas:

APÊNDICE D - Seleção de teses da BDTD, a partir dos descritores “alfabetização e letramento” e prática docente (2019 a 2023)

Título	Autora	Instituição	Ano
<i>Modos de ensinar a ler e a escrever: alfabetização como uma prática cultural</i>	BORTOLOLAZZO, Mariana	Universidade Estadual de Campinas	2019
<i>Necessidades formativas como eixo da formação docente para alfabetizar letrando na educação do campo, em Espírito Santo/RN (2019-2021)</i>	ARAÚJO, Telma Maria de Freitas	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2022
<i>As experiências de professoras alfabetizadoras: implicações no processo de ensino e aprendizagem</i>	SOUZA, Noemi Tamar Américo de	Universidade Nove de Julho	2023

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

**APÊNDICE E - Seleção de dissertações da BDTD, a partir dos descritores
“alfabetização e letramento” e prática docente (2019 a 2023)**

Título	Autora	Instituição	Ano
<i>Discursos pela Alfabetização: uma investigação dos sentidos em disputa</i>	SOUZA, Bárbara Rocha	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2019
<i>A articulação entre o ensino e o aprendizado do sistema de escrita alfabética e da consciência fonológica no bloco inicial de alfabetização</i>	SANTOS, Kelly Alves Rocha dos	Universidade de Brasília	2020
<i>O processo de alfabetização e letramento na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no município de São Carlos/SP</i>	ARTUSSA, Lucimara	Universidade Federal de São Carlos	2020
<i>A leitura no final do ciclo de alfabetização na visão de professoras alfabetizadoras da rede municipal de ensino de Corumbá-MS</i>	SOUZA, Ana Cristina Auzier de	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	2021
<i>Entre o prescrito e o efetivamente praticado : um estudo da avaliação para as aprendizagens e dos registros no bloco inicial de alfabetização</i>	BARROS, Camili de Castro	Universidade de Brasília	2021
<i>Formação continuada de professores alfabetizadores na rede pública municipal de São Luís – Maranhão: desafios e perspectivas para alfabetização e letramento</i>	MARTINS, Silvana Reges Galvão	Universidade Federal de Juiz de Fora	2021
<i>Concepções sobre alfabetização: um estudo com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto da pandemia de COVID-19</i>	PASSOS, Ana Vitória Bonatti	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2023

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

APÊNDICE F- Seleção de produções da SciELO, a partir dos descritores “alfabetização e letramento” (2019 a 2023)

Título	Autora/a	Revista	Instituição	Ano
<i>A importância do ato de ler: aproximações e distanciamentos teórico-metodológicos em Paulo Freire</i>	LEAL, Sandra do Rocio Ferreira; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura	Pro-Posições	Universidade Estadual de Ponta Grossa	2019
<i>Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</i>	PERTUZATTI, Ieda; DICKMANN, Ivo	Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Universidade Comunitária da Região de Chapecó	2019
<i>Contribuições Teórico-Metodológicas para a Pesquisa sobre Letramento na Escola</i>	MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes	Educação e Realidade	Universidade Federal de São João del-Rei	2020

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

ANEXO A – Primeiro Encontro Formativo

1º ENCONTRO FORMATIVO	
SUGESTÕES DE ATIVIDADES	
01	<p><i>Letramento e alfabetização: as muitas facetas</i>, Magda Soares.</p> <p>Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt.</p>
02	<p>Alfabeto Móvel – Cada participante vai construir o seu alfabeto móvel</p>
03	<p>Folha em branco, com pincéis para a escrita do nome</p>

Letramento e alfabetização: as muitas facetas*

Magda Soares

Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

Introdução

O título e tema deste texto pretendem ser um contraponto ao título e tema de outro texto de minha autoria, publicado há já quase vinte anos: “As muitas facetas da alfabetização” (*Cadernos de Pesquisa*, nº 52, de fevereiro de 1985). Uso a palavra *contraponto* para indicar que o que aqui intento fazer é um entrelaçamento dos dois textos, não uma reformulação, muito menos um confronto. É que, relendo, hoje, “As muitas facetas da alfabetização”, encontro ali já anunciado, sem que ainda fosse nomeado, o conceito de letramento, que se firmaria posteriormente, e, de forma implícita, as relações entre esse conceito e o conceito de alfabetização; segundo, porque, passados quase vinte anos, as questões ali propostas à reflexão parecem continuar atuais, e grande parte dos problemas ali apontados parece ainda não resolvida. O contraponto que pretendo desenvolver é a retomada de

conceitos e problemas, buscando identificar sua evolução ao longo das duas últimas décadas, em um movimento que vou propor como sendo de progressiva *invenção* da palavra e do conceito de letramento, e concomitante *desinvenção* da alfabetização, resultando na polêmica conjuntura atual que me atrevo a denominar de *reinvenção* da alfabetização.

Para prevenir sobressaltos, adianto, já neste momento inicial de minhas reflexões, que meu objetivo será defender, numa proposta apenas aparentemente contraditória, a especificidade e, ao mesmo tempo, a indissociabilidade desses dois processos – alfabetização e letramento, tanto na perspectiva teórica quanto na perspectiva da prática pedagógica.

A invenção do letramento¹

É curioso que tenha ocorrido em um mesmo momento histórico, em sociedades distanciadas tanto geo-

* Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas, MG, de 5 a 8 de outubro de 2003.

¹ A expressão é inspirada no título do livro de Bernard Lahire: *L'invention de l'“illettrisme”* (1999). Entretanto, é aqui outro o sentido que se pretende dar a “invenção”: Lahire usa a palavra

graficamente quanto socioeconomicamente e culturalmente, a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita. Assim, é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do *letramento* no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado *alfabetização*, *alphabétisation*. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra *literacy* já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, foi também nos anos de 1980 que o fenômeno que ela nomeia, distinto daquele que em língua inglesa se conhece como *reading instruction, beginning literacy* tomou-se foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem, o que se evidencia no grande número de artigos e livros voltados para o tema, publicados, a partir desse momento, nesses países, e se operacionalizou nos vários programas, neles desenvolvidos, de avaliação do nível de competências de leitura e de escrita da população; segundo Barton (1994, p. 6), foi nos anos de 1980 que *the new field of literacy studies has come into existence*. É ainda significativo que date aproximadamente da mesma época (final dos anos de 1970) a proposta da Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) de ampliação do conceito de *literate* para *functionally literate*, e, portanto, a sugestão de que as avaliações internacionais sobre domínio de competências de leitura e de escrita fossem além do medir apenas a capacidade de saber ler e escrever.

Entretanto, se há coincidência quanto ao momento histórico em que as práticas sociais de leitura e de escrita emergem como questão fundamental em sociedades distanciadas geograficamente, socioeconomicamente e culturalmente, o contexto e as causas

dessa emersão são essencialmente diferentes em países em desenvolvimento, como o Brasil, e em países desenvolvidos, como a França, os Estados Unidos, a Inglaterra. Sem pretender uma discussão mais extensa dessas diferenças, o que ultrapassaria os objetivos e possibilidades deste texto, destaco a diferença fundamental, que está no grau de ênfase posta nas relações entre as práticas sociais de leitura e de escrita e a aprendizagem do sistema de escrita, ou seja, entre o conceito de *letramento (illettrisme, literacy)* e o conceito de *alfabetização (alphabétisation, reading instruction, beginning literacy)*.

Nos países desenvolvidos, ou do Primeiro Mundo, as práticas sociais de leitura e de escrita assumem a natureza de problema relevante no contexto da constatação de que a população, embora alfabetizada, não dominava as habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita. Assim, na França e nos Estados Unidos, para limitar a análise a esses dois países, os problemas de *illettrisme*, de *literacy/illiteracy* surgem de forma independente da questão da aprendizagem básica da escrita.

Na França, como esclarece Lahire, em *L'invention de l'illettrisme* (1999), e Chartier e Hébrard, em capítulo incluído na segunda edição de *Discours sur la lecture* (2000), o *illettrisme* – a palavra e o problema que ela nomeia – surge para caracterizar jovens e adultos do chamado Quarto Mundo² que revelam precário domínio das competências de leitura e de escrita, dificultando sua inserção no mundo social e no mundo do trabalho. Partindo do fato de que toda a população – independentemente de suas condições socioeconômicas – domina o sistema de escrita, porque passou pela escolarização básica, as discussões sobre o *illettrisme* se fazem sem relação com a questão do *apprendre à*

para caracterizar a construção social de um discurso sobre o “illettrisme”, discurso que, em seu livro, busca desconstruir; aqui, atribui-se à palavra “invenção” o sentido de criação, descoberta, concepção do fenômeno do letramento.

² A expressão Quarto Mundo designa a parte da população, nos países do Primeiro Mundo, mais desfavorecida. A expressão é usada também para nomear os países menos avançados, entre os países em desenvolvimento.

lire et à écrire, expressão com que se denomina a alfabetização escolar, e com a questão da *alphabétisation*, este termo em geral reservado às ações desenvolvidas junto aos trabalhadores imigrantes, analfabetos na língua francesa (Lahire, 1999, p. 61).

O mesmo ocorre nos Estados Unidos, onde o foco em problemas de *literacy/illiteracy* emerge, no início dos anos de 1980, como resultado da constatação, feita sobretudo em avaliações realizadas no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980 pela National Assessment of Educational Progress (NAEP), de que jovens graduados na *high school* não dominavam as habilidades de leitura demandadas em práticas sociais e profissionais que envolvem a escrita (Kirsch & Jungeblut, 1986, p. 2). Também neste caso as discussões, relatórios, publicações não apontam relações entre as dificuldades no uso da língua escrita e a aprendizagem inicial do sistema de escrita – a *reading instruction*, ou a *emergent literacy*, a *beginning literacy*; assim, Kirsch e Jungeblut, como conclusão da pesquisa sobre habilidades de leitura da população jovem norte-americana, afirmam que o problema não estava na *illiteracy* (no não saber ler e escrever), mas na *literacy* (no não-domínio de competências de uso da leitura e da escrita).

Essa autonomização, tanto na França quanto nos Estados Unidos, das questões de letramento em relação às questões de alfabetização não significa que estas últimas não venham sendo, elas também, objeto de discussões, avaliações, críticas. Como se verá adiante, neste texto, tem sido também intensa, nos últimos anos, nesses países, a discussão sobre problemas da aprendizagem inicial da escrita; o que se quer aqui destacar é que os dois problemas – o domínio precário de competências de leitura e de escrita necessárias para a participação em práticas sociais letradas e as dificuldades no processo de aprendizagem do sistema de escrita, ou da tecnologia da escrita – são tratados de forma independente, o que revela o reconhecimento de suas especificidades e uma relação de não-causalidade entre eles.

No Brasil, porém, o movimento se deu, de certa forma, em direção contrária: o despertar para a im-

portância e necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se basicamente a partir de um questionamento do conceito de alfabetização. Assim, ao contrário do que ocorre em países do Primeiro Mundo, como exemplificado com França e Estados Unidos, em que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita – a alfabetização, para usar a palavra brasileira – mantém sua especificidade no contexto das discussões sobre problemas de domínio de habilidades de uso da leitura e da escrita – problemas de *letramento* –, no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, freqüentemente se confundem. Esse enraizamento do conceito de letramento no conceito de alfabetização pode ser detectado tomando-se para análise fontes como os censos demográficos, a mídia, a produção acadêmica.

Assim, as alterações no conceito de alfabetização nos censos demográficos, ao longo das décadas, permitem identificar uma progressiva extensão desse conceito. A partir do conceito de *alfabetizado*, que vigorou até o Censo de 1940, como aquele que declarasse saber ler e escrever, o que era interpretado como capacidade de escrever o próprio nome; passando pelo conceito de *alfabetizado* como aquele capaz de ler e escrever um bilhete simples, ou seja, capaz de não só saber ler e escrever, mas de já exercer uma prática de leitura e escrita, ainda que bastante trivial, adotado a partir do Censo de 1950; até o momento atual, em que os resultados do Censo têm sido freqüentemente apresentados, sobretudo nos casos das Pesquisas Nacionais por Amostragem de Domicílios (PNAD), pelo critério de anos de escolarização, em função dos quais se caracteriza o nível de *alfabetização funcional* da população, ficando implícito nesse critério que, após alguns anos de aprendizagem escolar, o indivíduo terá não só aprendido a ler e escrever, mas também a fazer uso da leitura e da escrita, verifica-se uma progressiva, embora cautelosa, extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita.

O mesmo se verifica quando se observa o tratamento que a mídia dá, particularmente ao longo da última década (anos de 1990), às informações e notícias sobre alfabetização no Brasil.³ Já em 1991, a *Folha de S. Paulo*, ao divulgar resultados do Censo então realizado, após declarar que, pelos dados, apenas 18% eram analfabetos, acrescenta: “mas o número de desqualificados é muito maior”. *Desqualificados*, segundo a matéria, eram aqueles que, embora declarando saber ler e escrever um bilhete simples, tinham menos de quatro anos de escolarização, sendo, assim, *analfabetos funcionais*. Durante toda a última década e até hoje a mídia vem usando, em matérias sobre competências de leitura e escrita da população brasileira, termos como *semi-analfabetos*, *iletrados*, *analfabetos funcionais*, ao mesmo tempo que vem sistematicamente criticando as informações sobre índices de alfabetização e analfabetismo que tomam como base apenas o critério censitário de saber ou não saber “ler e escrever um bilhete simples”. A mídia vem, pois, assumindo e divulgando um conceito de alfabetização que o aproxima do conceito de letramento.

Interessante é observar que também na produção acadêmica brasileira alfabetização e letramento estão quase sempre associados. Uma das primeiras obras a registrar o termo letramento, *Adultos não alfabetizados*: o avesso do avesso, de Leda Verdiani Tfouni (1988), aproxima alfabetização e letramento, é verdade que para diferenciar os dois processos, tema a que retorna em livro posterior, em que a aproximação entre os dois conceitos aparece já desde o título: *Letramento e alfabetização* (1995). Essa mesma aproximação entre os dois conceitos aparece na coletânea organizada por Roxane Rojo, *Alfabetização e letramento* (1998), em que está também presente a proposta de uma diferenciação entre os dois fenômenos, embora não inteiramente coincidente com a proposta por Leda Verdiani Tfouni. Ângela Kleiman, na coletânea que organiza – *Os significados do letramento*

(1995) –, também discute o conceito de letramento tomando como contraponto o conceito de alfabetização, e os dois conceitos se alternam ao longo dos textos da coletânea. No livro *Letramento: um tema em três gêneros* (1998), procuro conceituar, confrontando-os, os dois processos – alfabetização e letramento. São apenas exemplos que privilegiam as obras mais conhecidas sobre o tema, da tendência predominante na literatura especializada tanto na área das ciências linguísticas quanto na área da educação: a aproximação, ainda que para propor diferenças, entre letramento e alfabetização, o que tem levado à concepção equivocada de que os dois fenômenos se confundem, e até se fundem. Embora a relação entre alfabetização e letramento seja inegável, além de necessária e até mesmo imperiosa, ela, ainda que focalize diferenças, acaba por diluir a especificidade de cada um dos dois fenômenos, como será discutido posteriormente neste texto.

Em síntese, e para encerrar este tópico, conclui-se que a invenção do letramento, entre nós, se deu por caminhos diferentes daqueles que explicam a invenção do termo em outros países, como a França e os Estados Unidos. Enquanto nesses outros países a discussão do letramento – *illettrisme*, *literacy* e *illiteracy* – se fez e se faz de forma independente em relação à discussão da alfabetização – *apprendre à lire et à écrire*, *reading instruction*, *emergent literacy*, *beginning literacy* –, no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, por razões que tentarei identificar mais adiante, o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização que, talvez com algum exagero, denomino *desinvenção da alfabetização*, de que trato em seguida.

A *desinvenção* da alfabetização

O neologismo *desinvenção* pretende nomear a progressiva perda de especificidade do processo de

³ Uma análise mais detalhada da progressiva ampliação do conceito de alfabetização na mídia é apresentada em Soares (2003).

alfabetização que parece vir ocorrendo na escola brasileira ao longo das duas últimas décadas.⁴ 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. É verdade que não se denuncia um fato novo: fracasso em alfabetização nas escolas brasileiras vem ocorrendo insistentemente há muitas décadas; hoje, porém, esse fracasso configura-se de forma inusitada. Anteriormente ele se revelava em avaliações internas à escola, sempre concentrado na etapa inicial do ensino fundamental, traduzindo-se em altos índices de reprovação, repetência, evasão; hoje, o fracasso revela-se em avaliações externas à escola – avaliações estaduais (como o SARESP, o SIMAVE), nacionais (como o SAEB, o ENEM) e até internacionais (como o PISA) –,⁵ espraia-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, e se traduz em altos índices de precário ou nulo desempenho em provas de leitura, denunciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semi-alfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização. A hipótese aqui levantada é que a perda de especificidade do processo de alfabetização, nas duas últimas décadas, é um, entre os muitos e variados fatores, que pode explicar esta atual “modalidade” de fracasso escolar em alfabetização.

Talvez se possa afirmar que na “modalidade” anterior de fracasso escolar – aquela que se manifestava em altos índices de reprovação e repetência na

etapa inicial do ensino fundamental⁶ – a alfabetização caracterizava-se, ao contrário, por sua excessiva especificidade, entendendo-se por “excessiva especificidade” a autonomização das relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico em relação às demais aprendizagens e comportamentos na área da leitura e da escrita, ou seja, a exclusividade atribuída a apenas uma das facetas da aprendizagem da língua escrita. O que parece ter acontecido, ao longo das duas últimas décadas, é que, em lugar de se fugir a essa “excessiva especificidade”, apagou-se a necessária especificidade do processo de alfabetização.

Várias causas podem ser apontadas para essa perda de especificidade do processo de alfabetização; limitando-me às causas de natureza pedagógica, cito, entre outras, a reorganização do tempo escolar com a implantação do sistema de ciclos, que, ao lado dos aspectos positivos que sem dúvida tem, pode trazer – e tem trazido – uma diluição ou uma preterição de metas e objetivos a serem atingidos gradativamente ao longo do processo de escolarização; o princípio da progressão continuada, que, mal concebido e mal aplicado, pode resultar em descompromisso com o desenvolvimento gradual e sistemático de habilidades, competências, conhecimentos. Não me detenho, porém, no aprofundamento das relações entre esses aspectos – sistema de ciclos, princípio da progressão continuada – e a perda de especificidade da alfabetização, porque me parece que a causa maior dessa perda de especificidade deve ser buscada em fenômeno mais complexo: a mudança conceitual a respeito da aprendizagem da língua escrita que se difundiu no Brasil a partir de meados dos anos de 1980.

Segundo Gaffney e Anderson (2000, p. 57), as últimas três décadas assistiram a mudanças de para-

⁴ Convém esclarecer que as reflexões aqui desenvolvidas têm como objeto privilegiado de análise a escola pública.

⁵ SARESP – Sistema de Avaliação da Rede Estadual de São Paulo; SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública; SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica; ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio; PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

⁶ É preciso reconhecer que esta modalidade de fracasso escolar aqui caracterizada como *anterior* continua presente, ainda não superada; o adjetivo *anterior* é aqui usado apenas para diferenciá-la de uma nova modalidade que se vem revelando nas últimas décadas.

digmas teóricos no campo da alfabetização que podem ser assim resumidas: um paradigma behaviorista, dominante nos anos de 1960 e 1970, é substituído, nos anos de 1980, por um paradigma cognitivista, que avança, nos anos de 1990, para um paradigma sociocultural. Segundo os mesmos autores, se a transição da teoria behaviorista para a teoria cognitivista representou realmente uma radical mudança de paradigma, a transição da teoria cognitivista para a perspectiva sociocultural pode ser interpretada antes como um aprimoramento do paradigma cognitivista que propriamente como uma mudança paradigmática.

Embora Gaffney e Anderson situem essas mudanças paradigmáticas no contexto norte-americano, pode-se reconhecer as mesmas mudanças no Brasil, aproximadamente no mesmo período;⁷ em relação ao período que aqui interessa, pode-se afirmar que, tal como ocorreu nos Estados Unidos, também no Brasil os anos de 1980 e 1990 assistiram ao domínio hegemônico, na área da alfabetização, do paradigma cognitivista, que aqui se difundiu sob a discutível denominação de *construtivismo* (posteriormente, *socioconstrutivismo*). Ao contrário, porém, dos Estados Unidos, em que esse paradigma foi proposto para todo e qualquer conhecimento escolar, tomando como eixo uma nova concepção das relações entre aprendizagem e linguagem, traduzida no movimento que recebeu a denominação de *whole language*,⁸ entre nós ele chegou pela via da alfabetização, através das pesqui-

zas e estudos sobre a psicogênese da língua escrita, divulgada pela obra e pela atuação formativa de Emilia Ferreiro.⁹

Não é necessário retomar aqui a mudança que representou, para a área da alfabetização, a perspectiva psicogenética: alterou profundamente a concepção do processo de construção da representação da língua escrita, pela criança, que deixa de ser considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita – concepção presente nos métodos de alfabetização até então em uso, hoje designados “tradicional” –¹⁰ e passa a sujeito ativo

bre a natureza holística da linguagem, da aprendizagem e, consequentemente, do ensino, que se difundiu nos Estados Unidos nos anos de 1970, sob a liderança de Kenneth Goodman, tendo se concretizado em proposta pedagógica; embora voltados para todas as áreas do currículo (cf. Smith, Goodman & Meredith, 1970, uma das primeiras obras sobre os princípios teóricos dessa visão holística), esses princípios ganharam lugar e relevância sobretudo na área do ensino da língua, e particularmente do ensino e aprendizagem da língua escrita, tendo, nesta área, recebido apoio e reforço de Frank Smith e sua teoria psicolinguística do processo de leitura (cf. Smith, 1973 e 1997, para citar uma de suas primeiras obras e uma recente, publicada quase 25 anos depois). A proposta pedagógica da *whole language* para a alfabetização aproxima-se das que, a partir de meados dos anos de 1980, no Brasil, derivaram dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985).

⁹ A relação entre a concepção “construtivista” da aprendizagem e a alfabetização foi compreendida de forma tão absoluta no Brasil que se difundiu amplamente o conceito equivocado de que só na fase da aprendizagem da língua escrita poderia um professor ser “construtivista”.

¹⁰ Não se atribui, aqui, ao adjetivo “tradicional” o sentido pejorativo que costuma ter; o termo é aqui utilizado para caracterizar, de forma descritiva e não avaliativa, os métodos vigentes até o momento da introdução da perspectiva “construtivista” na área da alfabetização; é preciso lembrar que esses métodos hoje considerados “tradicional” um dia foram “novos” ou “inovadores” – o *tradicional* não se esgota no passado, é fruto de um processo permanente que não termina nunca: estamos construindo hoje o “tradicional” de amanhã, quando outros “novos” surgirão.

⁷ Gaffney e Anderson identificam as mudanças de paradigma na área da alfabetização, nos Estados Unidos, nas três últimas décadas (1970, 1980 e 1990), analisando relatos de pesquisa publicados nas revistas *Reading Research Quarterly* (697 artigos) e *The Reading Teacher* (3.018 artigos), no período de 1966 a 1998. Uma comparação entre os resultados a que chegam esses autores e os resultados da pesquisa sobre o estado do conhecimento a respeito da alfabetização no Brasil, que vem sendo desenvolvida no Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE, da Faculdade de Educação da UFMG (Soares & Maciel, 2000), mostram que as mesmas tendências ocorrem também no Brasil.

⁸ A *whole language* tem sua origem em um conjunto de princípios teóricos, com raízes basicamente psicolinguísticas, so-

cuperação de uma faceta fundamental do processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita. É do que se tratará no próximo tópico.

A reinvenção da alfabetização

Temos usado com frequência na área da educação a metáfora da “curvatura da vara”, a que os americanos preferem a metáfora do “pêndulo”, ambas representando a tendência ao raciocínio alternativo: ou isto ou aquilo; se isto, então não aquilo.

A autonomização do processo de alfabetização, em relação ao processo de letramento, para a qual se está tendendo atualmente, pode ser interpretada como a curvatura da vara ou o movimento do pêndulo para o “outro” lado. O “lado” contra o qual essa tendência se levanta, aquele que, de certa forma, dominou o ensino da língua escrita não só no Brasil, mas também em vários outros países, nas últimas décadas, baseia-se numa concepção holística da aprendizagem da língua escrita, de que decorre o princípio de que aprender a ler e a escrever é aprender a construir sentido *para e por meio de* textos escritos, usando experiências e conhecimentos prévios; no quadro dessa concepção, o sistema grafofônico (as relações fonema-grafema) não é objeto de ensino direto e explícito, pois sua aprendizagem decorreria de forma natural da interação com a língua escrita. É essa concepção e esse princípio que fundamentam a *whole language*, nos Estados Unidos, e o chamado *construtivismo*, no Brasil.

Entretanto, resultados de avaliações de níveis de alfabetização da população em processo de escolarização, que se multiplicaram nas duas últimas décadas, no Brasil e em muitos outros países, têm levado a críticas a essa concepção holística da aprendizagem da língua escrita, incidindo essa crítica particularmente na ausência, no quadro dessa concepção, de instrução direta e específica para a aprendizagem do código alfabético e ortográfico. Em países que, tradicionalmente, têm inspirado a educação brasileira – França e Estados Unidos –, essa crítica e recomendações dela decorrentes foram recentemente expressas em docu-

mentos oficiais e programas de ensino, de que convém dar rápida notícia, uma vez que o movimento que começa a esboçar-se entre nós nessa mesma direção tem buscado neles (embora não só neles) fundamento e justificação.

Na França, a constatação de dificuldades de leitura e de escrita na população em fase de escolarização levou o Observatório Nacional da Leitura, órgão consultivo do Ministério da Educação Nacional, da Pesquisa e da Tecnologia, a divulgar, no final dos anos de 1990, o documento *Apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux* (Observatoire National de la Lecture, 1998), em que, com apoio em dados de pesquisas sobre a aprendizagem da leitura, afirma-se que o conhecimento do código grafofônico e o domínio dos processos de codificação e decodificação constituem etapa fundamental e indispensável para o acesso à língua escrita, “*condition nécessaire, bien que non suffisante, de la compréhension des textes*” (grifo do original), etapa que não pode ser vencida

[...] sans une instruction explicite, visant d’une part la prise de conscience du fait que la parole peut être décrite comme une séquence linéaire de phonèmes, d’autre part, que les caractères (ou groupes de caractères) alphabétiques représentent les phonèmes. (p. 93)

Nos Estados Unidos, desde o início dos anos de 1990 tem sido intensa a discussão sobre a aprendizagem da língua escrita na escola, discussão que se concentra, sobretudo, em polêmicas que contrapõem a concepção holística – *whole language* – à concepção grafofônica – *phonics*.¹¹ Em meados dos anos de 1990,

¹¹ Na verdade, a discussão, nos Estados Unidos, em torno de teorias e métodos de alfabetização antecede o debate em torno de *whole language* e *phonics*, pois ela se vem desenvolvendo desde os anos de 1960, configurando o que a literatura educacional daquele país tem denominando *The Reading Wars*. Assim, já em 1967 foram realizados dois estudos sobre a alfabetização no país: The cooperative research program in first-grade reading instruction, mais conhecido como first-grade studies (Bond & Dykstra, 1967/1997)

a *whole language*, que vinha tendo grande difusão no país desde meados dos anos de 1980, passou a ser contestada, sobretudo por negar o ensino do sistema alfabético e ortográfico e das relações fonema–grafema de forma direta e explícita. Já em de 1990, a publicação da obra de Marilyn Jager Adams, *Beginning to read: thinking and learning about print*, levou à substituição da oposição *phonics versus whole-word*, em torno da qual se desenvolvia, até então, o debate, pela oposição *phonics versus whole language*. Identificase um paralelo com o que ocorreu no Brasil aproximadamente na mesma época, quando o debate que até então se fazia em torno da oposição entre métodos sintéticos (fônico, silabação) e métodos analíticos (palavração, sentencição, global) foi suplantado pela introdução da concepção “construtivista” na alfabetização, bastante semelhante à *whole language*.

Os defensores do ensino direto e explícito das relações fonema–grafema, no processo de alfabetização, nos Estados Unidos, encontraram reforço no relatório produzido, em 2000, pelo National Institute of Child Health and Human Development (NICHD), em resposta à solicitação do Congresso Nacional, alarmado com os baixos níveis de competência em leitura que avaliações estaduais e nacionais de crianças em processo de escolarização vinham denunciando: o *National Reading Panel: teaching children to read* é um estudo de avaliação e integração das pesquisas existentes no país sobre a alfabetização de crianças,

e *Learning to read: the great debate* (Chall, 1967); em 1985, foram apresentados os resultados de um outro estudo, o relatório *Becoming a nation of readers* (Anderson *et al.*, 1985); novo estudo, realizado por Marilyn Jager Adams, foi publicado em 1990, *Beginning to read: thinking and learning about print* (Adams, 1990); em 1998, novo relatório é publicado: *Preventing reading difficulties in young children* (Snow, Burns & Griffin, 1998); o último estudo realizado, aquele que neste texto se comenta, é de 2000, publicado com o título de *Report of the National Reading Panel: teaching children to read* (National Institute of Child Health and Human Development, 2000). Uma análise e crítica desses relatórios pode ser encontrada em Cowen (2003).

com o objetivo de identificar procedimentos eficientes para que esse processo se realizasse com sucesso. O subtítulo do relatório esclarece bem sua natureza: *An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*.¹² O relatório conclui que, entre as facetas consideradas componentes essenciais do processo de alfabetização – consciência fonêmica, *phonics*¹³ (relações fonema–grafema), fluência em leitura (oral e silenciosa), vocabulário e compreensão –, as *evidências* a que as pesquisas conduziam mostravam que têm *implicações* altamente positivas para a aprendizagem da língua escrita e desenvolvimento da consciência fonêmica e o ensino explícito, direto e sistemático das correspondências fonema–grafema.

Retomando o título deste subtópico, pode-se perguntar: nesse contexto – francês e norte-americano –

¹² Foge aos limites deste texto uma reflexão, no entanto necessária, sobre as estreitas relações entre pesquisa e ensino que se consolidaram nos Estados Unidos, particularmente em decorrência do *No Child Left Behind Act*, lei de 2001, que vinculou a concessão de recursos a escolas com problemas na área da alfabetização à fundamentação dos projetos em pesquisa quantitativa, experimental ou quase-experimental; sobre isso, pelo menos três aspectos mereceriam discussão: em primeiro lugar, o pressuposto de que resultados de pesquisa, sobretudo com alto grau de controle de variáveis, podem ser generalizados para toda e qualquer escola e sala de aula, para todo e qualquer professor, todo e qualquer grupo de alunos; em segundo lugar, o privilégio concedido à pesquisa quantitativa e experimental, em detrimento da pesquisa qualitativa e das abordagens etnográficas; em terceiro lugar, a exclusividade atribuída às evidências “científicas” como fundamento para o ensino, ignorando-se a contribuição das evidências decorrentes de práticas bem-sucedidas. Para a reflexão sobre essas questões, sugere-se a leitura de Cunningham (2001) e da “declaração de princípios” (*position statement*) da International Reading Association, *What is evidence-based reading instruction?* (IRA, 2002).

¹³ Não há substantivo em português correspondente ao substantivo *phonics* da língua inglesa; isso tem levado à equivocada interpretação, no Brasil, de que *phonics*, na literatura de língua inglesa, traduz-se por *método fônico* de alfabetização.

o que constitui a *reinvenção* da alfabetização? Uma análise tanto do documento francês – *Apprendre à lire* – quanto do relatório americano – o *National Reading Panel* – evidenciam que a concepção de aprendizagem da língua escrita, em ambos, é mais ampla e multifacetada que apenas a aprendizagem do código, das relações grafofônicas; o que ambos postulam é a necessidade de que essa faceta recupere a importância fundamental que tem na aprendizagem da língua escrita; sobretudo, que ela seja objeto de ensino direto, explícito, sistemático. Entretanto, a questão tem se colocado, particularmente nos Estados Unidos, e começa a se colocar assim também entre nós, em termos de antagonismo de concepções, uma oposição de grupos a favor e grupos contra o movimento que tem sido denominado a “volta ao fônico” (*back to phonics*) – como se, para endireitar a vara, fosse mesmo necessário curvÁ-la para o lado oposto, ou como se o pêndulo devesse estar ou de um lado, ou de outro. É essa tendência a radicalismos que torna perigosa a necessária *reinvenção* da alfabetização.¹⁴

O que é preciso reconhecer é que o antagonismo, que gera radicalismos, é mais político que propriamente conceitual, pois é óbvio que tanto a *whole language*, nos Estados Unidos, quanto o chamado *construtivismo*, no Brasil, consideram a aprendizagem das relações grafofônicas como parte integrante da aprendizagem da língua escrita – ocorreria a alguém a possibilidade de se ter acesso à cultura escrita sem a aprendizagem das relações entre o sistema fonológico e o sistema alfabético? A diferença entre propostas como a do *Apprendre à lire* ou do *National Reading Panel*, e propostas como a *whole language* e o construtivismo está em que, enquanto nas pri-

meiras considera-se que as relações entre o sistema fonológico e os sistemas alfabético e ortográfico devem ser objeto de instrução direta, explícita e sistemática, com certa autonomia em relação ao desenvolvimento de práticas de leitura e escrita, nas segundas considera-se que essas relações não constituem propriamente objeto de ensino, pois sua aprendizagem deve ser incidental, implícita, assistemática, no pressuposto de que a criança é capaz de descobrir por si mesma as relações fonema–grafema, em sua interação com material escrito e por meio de experiências com práticas de leitura e de escrita. Pode-se talvez dizer que, no primeiro caso, privilegia-se a *alfabetização*, no segundo caso, o *letramento*. O problema é que, num e noutro caso, dissocia-se equivocadamente alfabetização de *letramento*, e, no segundo caso, atua-se como se realmente pudesse ocorrer de forma incidental e natural a aprendizagem de objetos de conhecimento que são convencionais e, em parte significativa, arbitrários – o sistema alfabético e o sistema ortográfico.

Dissociar alfabetização e *letramento* é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de *letramento*, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização. A concepção “tradicional” de alfabetização, traduzida nos métodos analíticos ou sintéticos, tomava os dois processos independentes, a alfabetização – a aquisição do sistema convencional de escrita, o aprender a ler como decodificação e a es-

¹⁴ Alguns exemplos do antagonismo entre *phonics* e *whole language* são: a coletânea de textos organizada por Kenneth Goodman (1998); a veemente crítica de Elaine Garan (2002) ao *National Reading Panel*; em posição oposta, a veemente crítica da *whole language* e defesa do *National Reading Panel* por Louisa Moats (2000).

crever como codificação – precedendo o letramento – o desenvolvimento de habilidades textuais de leitura e de escrita, o convívio com tipos e gêneros variados de textos e de portadores de textos, a compreensão das funções da escrita. Na concepção atual, a alfabetização não precede o letramento, os dois processos são simultâneos, o que talvez até permitisse optar por um ou outro termo, como sugere Emilia Ferreiro em recente entrevista à revista *Nova Escola*,¹⁵ em que rejeita a coexistência dos dois termos com o argumento de que em alfabetização estaria compreendido o conceito de letramento, ou vice-versa, em letramento estaria compreendido o conceito de alfabetização – o que seria verdade, desde que se convencionasse que por alfabetização seria possível entender muito mais que a aprendizagem grafofônica, conceito tradicionalmente atribuído a esse processo, ou que em letramento seria possível incluir a aprendizagem do sistema de escrita. A conveniência, porém, de conservar os dois termos parece-me estar em que, embora designem processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, são processos de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino. Sobretudo no momento atual, em que os equívocos e falsas inferências anteriormente mencionados levaram alfabetização e letramento a se confundirem, com prevalência deste último e perda de especificidade da primeira, o que se constitui como uma das causas do fracasso em alfabetização que hoje ainda se verifica nas escolas brasileiras, a distinção entre os dois processos e conseqüente recuperação da especificidade da alfabetização tomam-se metodologicamente e até politicamente convenientes, desde que essa distinção e a especificidade da alfabetização não sejam entendidas como independência de um processo em relação ao outro, ou como precedência de um em relação ao outro. Assegurados esses

¹⁵ Ano XVIII, nº 162, p. 30, maio 2003.

pressupostos, a *reinvenção* da alfabetização revela-se necessária, sem se tomar perigosa.

É que, diante dos precários resultados que vêm sendo obtidos, entre nós, na aprendizagem inicial da língua escrita, com sérios reflexos ao longo de todo o ensino fundamental, parece ser necessário rever os quadros referenciais e os processos de ensino que têm predominado em nossas salas de aula, e talvez reconhecer a possibilidade e mesmo a necessidade de estabelecer a distinção entre o que mais propriamente se denomina *letramento*, de que são muitas as facetas – imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito – e o que é propriamente a *alfabetização*, de que também são muitas as facetas – consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema–grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita. Por outro lado, o que não é contraditório, é preciso reconhecer a possibilidade e necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita,¹⁶ integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos, o que implica reconhecer as muitas facetas de um e outro e, conseqüentemente, a diversidade de métodos e procedimentos para ensino de um e de outro, uma vez que, no quadro desta concepção, não há *um* método para a aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de crian-

¹⁶ A busca de conciliação entre letramento – *whole language* – e alfabetização – *phonics* – já vem sendo tentada nos Estados Unidos, com a sugestão de superação dos antagonismos pela opção por uma *balanced instruction*, que admite a compatibilidade entre as duas propostas e reconhece a possibilidade de sua coexistência (cf. Cowen, 2003; Blair-Larsen & Williams, 1999; Freppon & Dahl, 1998; Johnson, 1999).

ças, e até de cada criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica.¹⁷ Desnecessário se torna destacar, por óbvias, as conseqüências, nesse novo quadro referencial, para a formação de profissionais responsáveis pela aprendizagem inicial da língua escrita por crianças em processo de escolarização.¹⁸

Em síntese, o que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o conseqüente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas; em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático – particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas – outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e

motivações das crianças; em quarto lugar, a necessidade de rever e reformular a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras.

MAGDA SOARES, livre-docente em educação, é professora titular emérita da Faculdade de Educação da UFMG e pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE, dessa Faculdade. Autora de vários artigos, capítulos de livros e livros sobre ensino da língua escrita, é também autora de coleções didáticas para o ensino de português, sendo a mais recente: *Português – uma proposta para o letramento* (8 volumes para o ensino fundamental, Editora Moderna). Publicações recentes sobre o tema do artigo: *Letramento: um tema em três gêneros* (Autêntica, 1996) e *Alfabetização e letramento* (Contexto, 2003), os capítulos de livros “Letramento e escolarização” (no livro *Letramento no Brasil*, organizado por Vera Masagão Ribeiro, Global, 2003), “Aprender a escrever, ensinar a escrever” (no livro *A magia da linguagem*, organizado por Edwiges Zaccur, DP&A, 1999), “A escolarização da literatura infantil e juvenil” (no livro *A escolarização da leitura literária*, organizado por Aracy Alves Martins Evangelista *et al.*, Autêntica, 1999), o documento *Alfabetização*, em co-autoria com Francisca Maciel, produto de pesquisa sobre o estado do conhecimento a respeito da alfabetização, no Brasil (publicação MEC/INEP/COMPED, 2001, na série Estado do Conhecimento). Organizou o dossiê sobre letramento, publicado no periódico *Educação e Sociedade*, nº 81, dezembro de 2002. E-mail: mbecker.soares@terra.com.br

Referências bibliográficas

¹⁷ A respeito da necessária multiplicidade de métodos para o ensino inicial da leitura e da escrita, é elucidativa a “declaração de princípios” (*position statement*) da International Reading Association, *Using multiple methods of beginning reading instruction* (IRA, 1999).

¹⁸ O que aqui se diz sobre a aprendizagem inicial da língua escrita por crianças em processo de escolarização também se aplica a adultos; a diferença está, fundamentalmente, na natureza das experiências e práticas de leitura e escrita proporcionadas a estes, e na necessária adequação do material escrito envolvido nessas experiências e práticas. Convém, assim, destacar a necessidade de uma formação para o responsável pela aprendizagem inicial da escrita por adultos tão específica e complexa quanto é a formação para o responsável pela aprendizagem inicial da escrita por crianças.

- ADAMS, Marylin Jager, (1990). *Beginning to read: thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- ANDERSON, Richard C., HIEBERT, Elfrieda H., SCOTT, Judith A., WILKINSON, Ian A.G., (1985). *Becoming a nation of readers: the report of the Commission on Reading*. Washington, DC: National Institute of Education.
- BARTON, David, (1994). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford, UK: Blackwell.
- BLAIR-LARSEN, Susan M., WILLIAMS, Kathryn A. (eds.), (1999). *The balanced reading program: helping all students achieve success*. Newark, DE: International Reading Association.

Letramento e alfabetização

- BOND, Guy L., DYKSTRA, Robert, (1967/1997). The cooperative research program in first-grade reading instruction. *Reading Research Quarterly*, v. 32, nº 4, p. 345-427.
- CHALL, Jeanne S., (1967). *Learning to read: the great debate*. New York: McGraw Hill.
- CHARTIER, Anne-Marie, HÉBRARD, Jean, (2000). *Discours sur la lecture – 1880-2000*. 2ª ed. Paris: Centre Pompidou; Fayard.
- COWEN, John Edwin, (2003). *A balanced approach to beginning reading instruction: a synthesis of six major U.S. research studies*. Newark, DE: International Reading Association.
- CUNNINGHAM, James W., (2001). The National Reading Panel Report. *Reading Research Quarterly*, v. 36, nº 3, p. 326-335.
- FERREIRO, Emilia, TEBEROSKY, Ana, (1985). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas. Tradução de D. M. Lichtenstein, L. Di Marco, M. Corso.
- FREPPON, Penny A., DAHL, Karin L., (1998). Balanced instruction: insights and considerations. *Reading Research Quarterly*, v. 33, nº 2, p. 240-251.
- GAFFNEY, Janet S., ANDERSON, Richard C., (2000). Trends in reading research in the United States: changing intellectual currents over three decades. In: KAMIL, M. L., MOSENTHAL, P. B., PEARSON, P. D., BARR, R. *Handbook of reading research – v. III*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 53-74.
- GARAN, Elaine M., (2002). *Resisting reading mandates: how to triumph with the truth*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- GOODMAN, Kenneth S. (ed.), (1998). *In defense of good teaching: what teachers need to know about the “reading wars”*. York, Maine: Stenhouse Publishers.
- IRA – International Reading Association, (1999). *Using multiple methods of beginning reading instruction*. A position statement. January, 1999. Disponível em: <www.reading.org/pdf/methods.pdf>. Acesso em: 10 de julho de 2003.
- _____, (2002). *What is evidence-based reading instruction?* A position statement. May, 2002. Disponível em: <www.reading.org/pdf/1055.pdf> (Também reproduzido no livro: *Evidence-based reading instruction: putting the National Reading Panel Report into practice*. Newark, DE: International Reading Association, p. 232-236.).
- JOHNSON, Debra, (1999). *Balanced reading instruction: review of literature*. North Central Regional Educational Laboratory (NCREL), on-line. Disponível em: <www.ncrel.org/sdrs/timely/brüss.htm>. Acesso em: 1 set. 2003.
- KIRSCH, Irwin S., JUNGBLUT, Ann, (1986). *Literacy: profiles of America’s young adults*. Final report of the National Assessment for Educational Progress. Princeton: N.J.: Educational Testing Service.
- KLEIMAN, Ângela (org.), (1995). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras.
- LAHIRE, Bernard, (1999). *L’invention de l’“illettrisme”*: rhétorique publique, éthique et stigmates. Paris: La Découverte.
- MOATS, Louisa Cook, (2000). *Whole language lives on: the illusion of “balanced” reading instruction*. The Thomas B. Fordham Foundation. Disponível em: <www.edexcellence.net/library/wholelang/moats.html>. Acesso em: 14 set. 2003.
- NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT – NICHD, (2000). *Report of the National Reading Panel: teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE. Ministère de l’Éducation Nationale de la Recherche et de la Technologie, (1998). *Apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux: analyses, réflexions et propositions*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- ROJO, Roxane (org.), (1998). *Alfabetização e letramento*. Campinas: Mercado de Letras.
- SMITH, E. Brooks, GOODMAN, Kenneth S., MEREDITH, Robert, (1970). *Language and thinking in school*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- SMITH, Frank, (1973). *Psycholinguistics and reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- _____, (1997). *Reading without nonsense*. New York: Teachers College Press.
- SNOW, Catherine E., BURNS, Susan, GRIFFIN, Peg (eds.), (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- SOARES, Magda Becker, (1998). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- _____, (2003). Alfabetização: a ressignificação do conceito. *Alfabetização e Cidadania*, nº 16, p 9-17, jul.
- SOARES, Magda Becker, MACIEL, Francisca, (2000). *Alfabetização*. Brasília: MEC/INEP/COMPED (série Estado do Conhecimento).
- TFOUNI, Leda Verdiani, (1988). *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes.
- _____, (1995). *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez.

Recebido e aprovado em outubro de 2003

2 - Sugestão de alfabeto móvel



ANEXO B – Segundo Encontro Formativo

2º ENCONTRO FORMATIVO	
SUGESTÕES DE ATIVIDADES	
01	<p>“A escola como lócus privilegiado da formação docente dialógica”, de Ana Paula Pinheiro e Camila Chiodi Agostini.</p> <p>Disponível em: https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/simposul/article/view/16546/11261</p>
02	Sugestão das palavras, para a construção do texto.
03	Sugestão de imagens, para a construção do texto.
04	Sugestão de texto, para a construção da atividade.
05	Sugestão de imagem para construção da atividade, árvore do medo.



A ESCOLA COMO LÓCUS PRIVILEGIADO DA FORMAÇÃO DOCENTE DIALÓGICA

Ana Paula Pinheiro

*Universidade de Passo Fundo – GEPES - UPF
86784@upf.br*

Camila Chiodi Agostini

*Universidade de Passo Fundo – GEPES - UPF
camila.chiodi.agostini@gmail.com*

Eixo 07: Ciências Humanas

Resumo: Na atualidade, as discussões sobre a formação continuada docente têm ganhado grande espaço de discussão. O objetivo aqui é analisar como constituir a escola como locus privilegiado da formação docente dialógica. A pesquisa, de análise bibliográfica, em uma proposta hermenêutica-analítica, foi pautada em autores como Benincá (2000, 2002), Freire (2011), Libâneo (2017), Nóvoa (1995), entre outros. Após o estudo, é possível afirmar que a escola pode se tornar um espaço privilegiado de formação docente, desde que pautada em um processo dialógico, coletivo e que leve em consideração o contexto escolar.

Palavras-chave: Escola. Locus privilegiado. Formação docente dialógica.

Introdução

As discussões sobre formação docente, principalmente na modalidade continuada, ocupam um lugar de destaque no cenário de pesquisas em políticas educacionais e gestão escolar na atualidade. Pensar e conceber o trabalho pedagógico docente implica em visualizar tanto a formação teórica do professor, como também as reflexões exercidas durante a sua

prática cotidiana, *a práxis*, diretamente no seio escolar. Para isso, é necessário pensar e conceber a escola como um local de formação e atuação deste docente, de forma que esses novos conhecimentos possam ser formados coletivamente, com os pares, com implicação no coletivo escolar.

Assim, o objetivo do presente trabalho figura na seguinte propositura: como constituir a escola como locus privilegiado da formação docente dialógica? A pesquisa, de natureza básica, exploratória, desenvolve-se a partir de uma abordagem qualitativa de pesquisa, com análise bibliográfica, em uma proposta hermenêutica-analítica, justificada com autores como Benincá (2000, 2002), Freire (2007,2011), Nóvoa (1995), Libâneo (2017), Pinheiro (2019), Pinheiro e Sartori (2021) entre outros que colaboram na análise das questões suscitadas. Assim, na sequência do texto, abordaremos neste item a questão do conceito de formação docente numa perspectiva dialógica e no item seguinte a perspectiva da escola como um locus privilegiado de formação. Esclarecemos ainda que as discussões aqui entabuladas são também oriundas e fomentadas pelos encontros e discussões do Grupo de Estudos Saberes e Fazeres da Coordenação Pedagógica na Educação Básica, vinculado a Linhas de Pesquisa Formação docente e processos educativos, com sede no Campus da UFFS de Erechim, com Coordenação do Professor Jerônimo Sartori.

No entanto, para constituir esse processo, torna-se fundamental a busca e o exercício de uma postura dialógica, tanto por parte do docente, quanto por parte da gestão escolar envolvida no processo. O contexto escolar, as questões internas que afetam a comunidade envolvida como também repercutem no ensino e aprendizagem podem e devem ser uma ferramenta decisiva na escolha e condução da formação. Todavia, para isso, é preciso que esse conceito reste claro e que possa ser encarado de forma dialógica na escola, como será visto a seguir.

A formação docente dialógica

A formação continuada docente é um dos grandes desafios da educação, pois configura-se em um contínuo processo de repensar a prática à luz da teoria, à práxis, pedagógica, o que não se faz sem considerar tempo, organização entre os pares e o uso do diálogo como princípio orientador. Conforme Libâneo (2017, p. 190) a formação continuada deve ser “desenvolvida para ser feita na escola com base em saberes e experiências adquiridos

pelos professores na situação de trabalho”. Sendo o material para esta formação construído a partir da própria realidade da escola.

É importante referir, de início, que a formação continuada implica conceber uma prática do docente, que nas palavras de Freire constitui o “pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2011, p.15-16). Portanto, a aprendizagem constante de forma a revisar e ampliar conhecimentos e rever a prática cotidiana, pode contribuir de forma substancial para a atuação em sala de aula. Todavia, esse não se torna um trabalho solitário. É preciso que o docente tenha em mente a criação do hábito do diálogo e concepção de como ele se constitui. Para Benincá (2000, p.1-2), o diálogo “significa a manifestação recíproca das pessoas através da palavra. Quem pronuncia a palavra pronuncia-se a si mesmo; mostra sua intimidade; revela o seu interior, isto revela o que foi gerado e o que cresce dentro de si”. Ele complementa ainda referindo que ao pronunciar a palavra os indivíduos revelam aquilo que estava oculto dentro de si, de forma a revelar a consciência, as quais a partir do momento de revelação, entram em confronto. Nesse sentido, esta formação docente, dialógica, coletiva e organizada pelo diálogo torna-se fundamental.

Ainda de acordo com Benincá (2002, p.99) a “formação continuada” numa perspectiva dialética, que busca conceber o humano como finito e inacabado, passa a se tornar uma “exigência para o exercício profissional do professor”. O autor trabalha em sua obra com a conceitualização da práxis pedagógica “pela autoformação e formação coletiva” (BENINCÁ, 2002, p.104), conceitos de latente inspiração freireana. Essa formação continuada dialógica, segundo Consaltér, Fávero e Tonieto (2019, p.8) também é definida como “um processo metodológico de observação da prática, por sua vez registrada e refletida de forma sistemática”. Para Souza e Placco (2013, p. 39) o diálogo, ou dialogia permite “a consideração do outro, de seu ponto de vista, do colocar-se no lugar do outro” o que se torna indispensável para o estabelecimento do diálogo formativo em âmbito escolar. Em ampla análise, é esse diálogo estabelecido que vai permitir a construção de uma formação docente voltada para o reconhecimento do outro e pautada na construção do entendimento e crescimento coletivo.

Nesse sentido, ainda, a práxis pedagógica alcançada através da formação continuada coaduna também com o que Nóvoa (1995) defende com uma formação coletiva a qual emancipa o professor e dá novas condições para a sua atuação de forma construtiva. Para ele, “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas),

mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1995, p.25).

Portanto, consideramos que a formação docente continuada, pautada em princípios dialógicos se torna indispensável para o docente quanto para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem escolar. A formação coletiva por meio do diálogo se torna um potente espaço de reconhecimento e pertencimento do professor, sendo que a escola deve ser o lócus privilegiado para tanto, como será visto a seguir.

A escola como lócus privilegiado de formação

A escola constitui-se como espaço de vivências, relações, trocas, processos e de problemáticas que surgem destes processos advindos do ensinar e do aprender, das relações de convivências entre os sujeitos envolvidos. As problemáticas que ocorrem na escola são específicas dessa diversidade a qual de indivíduos que formam a escola. Como dizia Freire em seu poema, Escola é¹: “Escola é sobretudo, gente; gente que trabalha, que estuda Que alegre, se conhece, se estima”. Sendo um espaço do encontro, do diálogo da formação a partir deste pressuposto, mas não somente da formação dos estudantes, e sim dos docentes que fazem parte do contexto social que a escola constitui. De acordo com Pinheiro (2019, p.13) “A formação continuada somente será efetiva se possibilitar mudanças na essência do/a ser professor/a e na própria escola”, ou seja, ela configura-se em processo de transformação do contexto real, na medida que parte das problemáticas reais.

A partir desta breve reflexão tem-se a compreensão de que a formação continuada ocorrida no lócus da escola, a partir da reflexão sobre as problemáticas vivas, reais que ocorrem neste espaço de relações configura-se em ação efetiva para um pensar certo, de acordo com Freire (2007, p.39) “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Mas, o pensar certo freiriano faz parte do ciclo gnosiológico, no qual se parte da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica e este processo deve ser feito de forma mediada pelo docente, mas para tal é preciso que o professor saiba como fazer o estímulo à capacidade criadora do estudante. Essa compreensão por parte

¹ Poesia do educador Paulo Freire, disponível no site do Instituto Paulo Freire (www.paulofreire.org)

do docente não ocorre de forma automática e por vezes a formação em nível superior não dá conta da construção deste conhecimento necessário à docência.

Com isso, temos no lócus formativo da escola o ambiente no qual se deve analisar, debater, discutir, buscar referencial teórico para as compreensões das problemáticas que são advindas do próprio lugar. Mas, quem seria o responsável por articular, organizar a formação continuada na escola? Tem-se no coordenador pedagógico a pessoa para levar adiante o processo de formação continuada docente no contexto da escola. De acordo com Souza e Placco (2013, p.26) traz “a escola como geradora das demandas de formação e alvo das ações formadoras” As autoras trazem o planejamento como fundamental para desenvolver a formação centrada na escola. Partindo do diagnóstico e a construção de planos de ação, sendo a construção do plano parte do processo formativo, ressaltando que todo processo deve ocorrer de forma dialética, ou seja, mediada pelo diálogo entre os pares e entre os segmentos da escola. A proposta apresentada se propõe avançar, segundo Souza e Placco (2013, p. 41) “uma formação centrada na escola definindo-a para além da escola e inserindo, portanto, novos elementos para o desenvolvimento desta prática que acreditamos efetiva na mudança das ações pedagógicas.” Neste ínterim, tem-se na escola um lócus privilegiado de formação docente dialética.

Considerações Finais

Por fim, extrai-se como conclusão a este perquirir: como constituir a escola como lócus privilegiado da formação docente dialógica? Três importantes aspectos, sendo: I- a articulação das problemáticas ou demandas advindas da escola e a formação continuada; II- o planejamento coletivo mediado pelo diálogo entre os pares e os segmentos da escola; III- a busca pela reflexão teórico-prática a práxis a partir das problemáticas da escola. Dentre os três aspectos compreende-se que todo processo se constitui a partir de uma formação baseada no diálogo. Corroborando a essas afirmações tem-se as palavras de Pinheiro e Sartori (2021, p.124) o diálogo “passa a ser a principal ferramenta do processo de ensinar e aprender e do formar e formar-se ‘humano’.” Portanto da formação continuada docente.

Referências

BENINCÁ, Elli. A Prática Pedagógica na sala de aula: princípios e métodos de uma ação dialógica. *In: Cadernos de Graduação da UPF. Ética e diálogo na prática pedagógica universitária*. Passo Fundo: Editora UPF, 2000. p. 19-31.

BENINCÁ, Elli. A formação continuada. *In: BENINCÁ, Elli.; CAIMI, Flávia Eloisa. (orgs.). Formação de professores: o diálogo entre teoria e prática*. 2 ed. Passo Fundo: Editora da UPF, 2002, p. 99-109.

CONSALTÉR, Evandro; FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. A formação continuada de professores a partir de três perspectivas: o senso comum pedagógico, pacotes formativos e a práxis pedagógica. *Educação em Perspectiva*, Viçosa/MG, v.10, p.1-14, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. [recurso eletrônico]. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 30ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. São Paulo: Heccus, 2017.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In: NÓVOA, António (coord.). Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

PINHEIRO, Ana Paula Pinheiro. **Ensino Médio – Curso Normal**: Desafios e Perspectivas Do Estágio Curricular para Formação Docente. UFFS:PPGE, 2019. <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/3858/1/PINHEIRO.pdf>

PINHEIRO, Ana Paula Pinheiro, SARTORI, Jerônimo. **A educação democrática em Nussbaum e a Educação Libertadora em Freire**: relações e aproximações. *In: FÁVERO, Altair Alberto [et al]. Leituras sobre Martha Nussbaum e a educação*. Curitiba: CRV, 2021.

SOUZA, Vera L. T. de; PLACCO, Vera M. N. de S. Entraves da formação centrada na escola: possibilidades de superação pela parceria da gestão na formação. *In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs.). O coordenador pedagógico e formação centrada na escola*. São Paulo: Loyola, 2013, p. 25-44.

2 - Sugestão das palavras, para a construção do texto

BRINCADEIRA

MENINA

CASA

LANTERNA

BOLA

RECREIO

LIMPEZA

BOMBOM

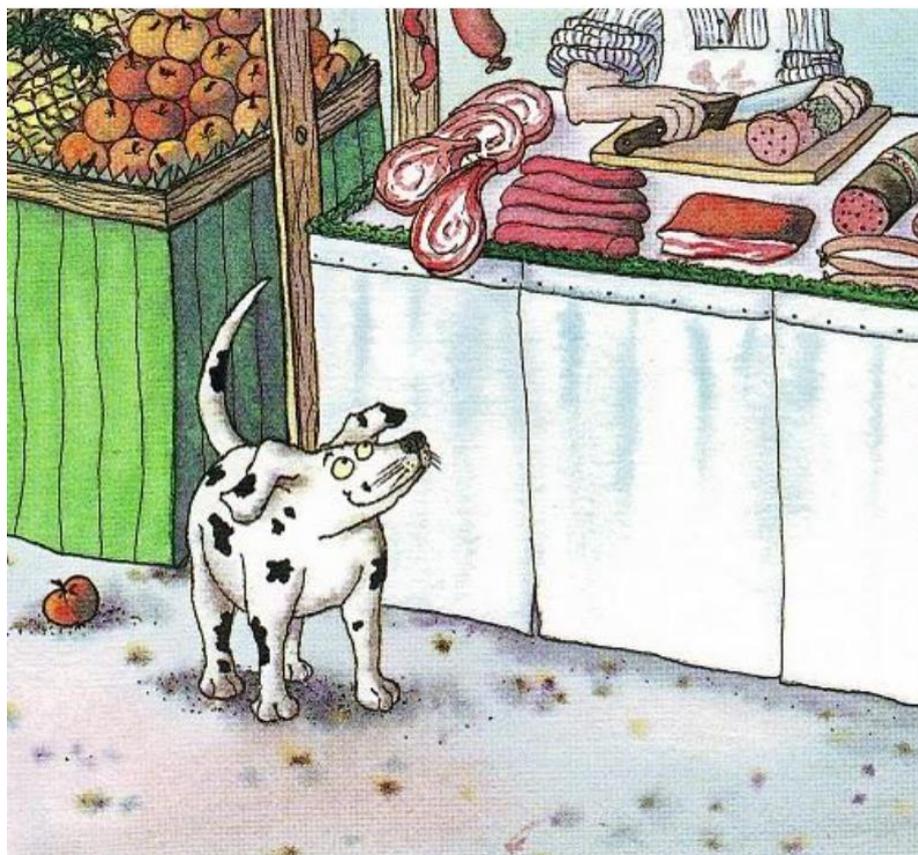
FAMÍLIA

MÚSICA

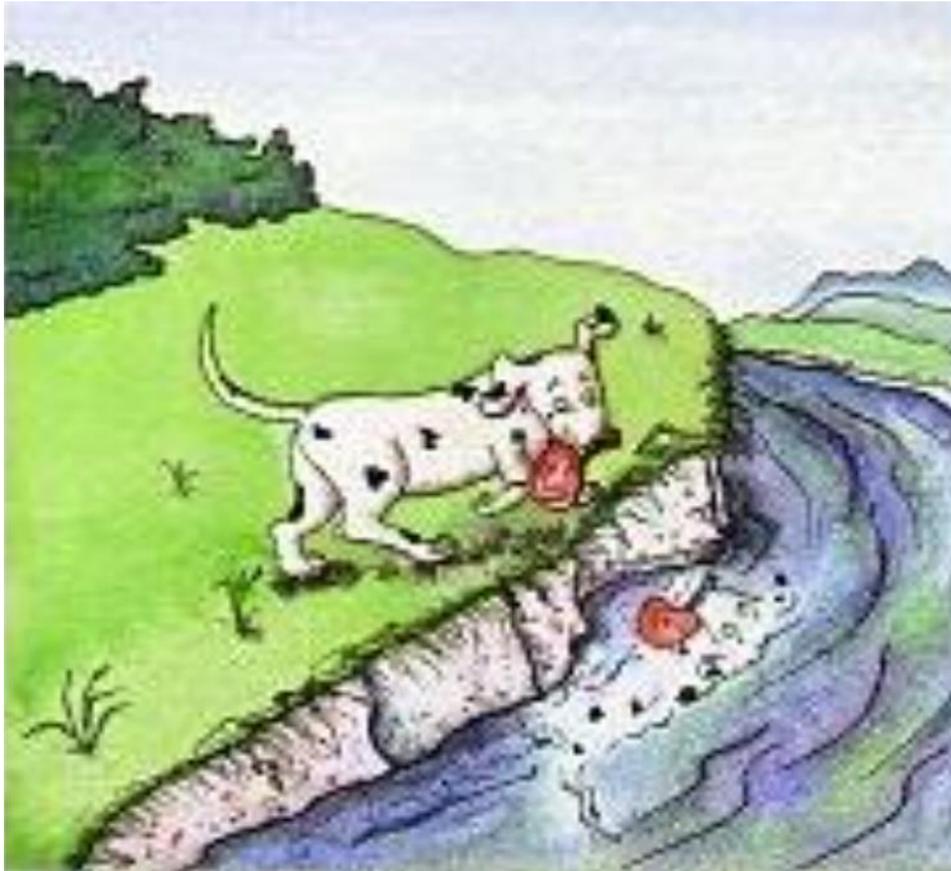
3 – Sugestão de imagens, para a construção do texto

Título:

Autor:













4 – Sugestão de texto, para a construção da atividade

ERA UMA VEZ UM GRILO.

António Ramalho

Era uma vez um grilo que gostava muito de enganar os outros ...
chamava-se Jovem ...

Um dia, passando pela casa de um grilo seu vizinho, disse-lhe: cuidado!
Vem aí um menino ...

E correu para longe dali,
Mas o outro grilo, com a pressa, deixou uma asa presa na porta ...

Estava cheio de dores, mas conseguiu fechar a porta ... e esperou impaciente a chegada do menino ...

Mas o menino não apareceu e, quando resolveu sair da sua casa para ir ao Doutor, encontrou lá fora, o outro grilo a rir e a gozar dele ...

Sem dizer nada, o grilo doente partiu para a casa do Doutor...

E durante muito tempo, o grilo Jovem andou atrás dele, gritando e rindo...

Por fim, chegou à casa do Doutor e, para desilusão dele, o Doutor disse-lhe que nunca mais poderia cantar ...

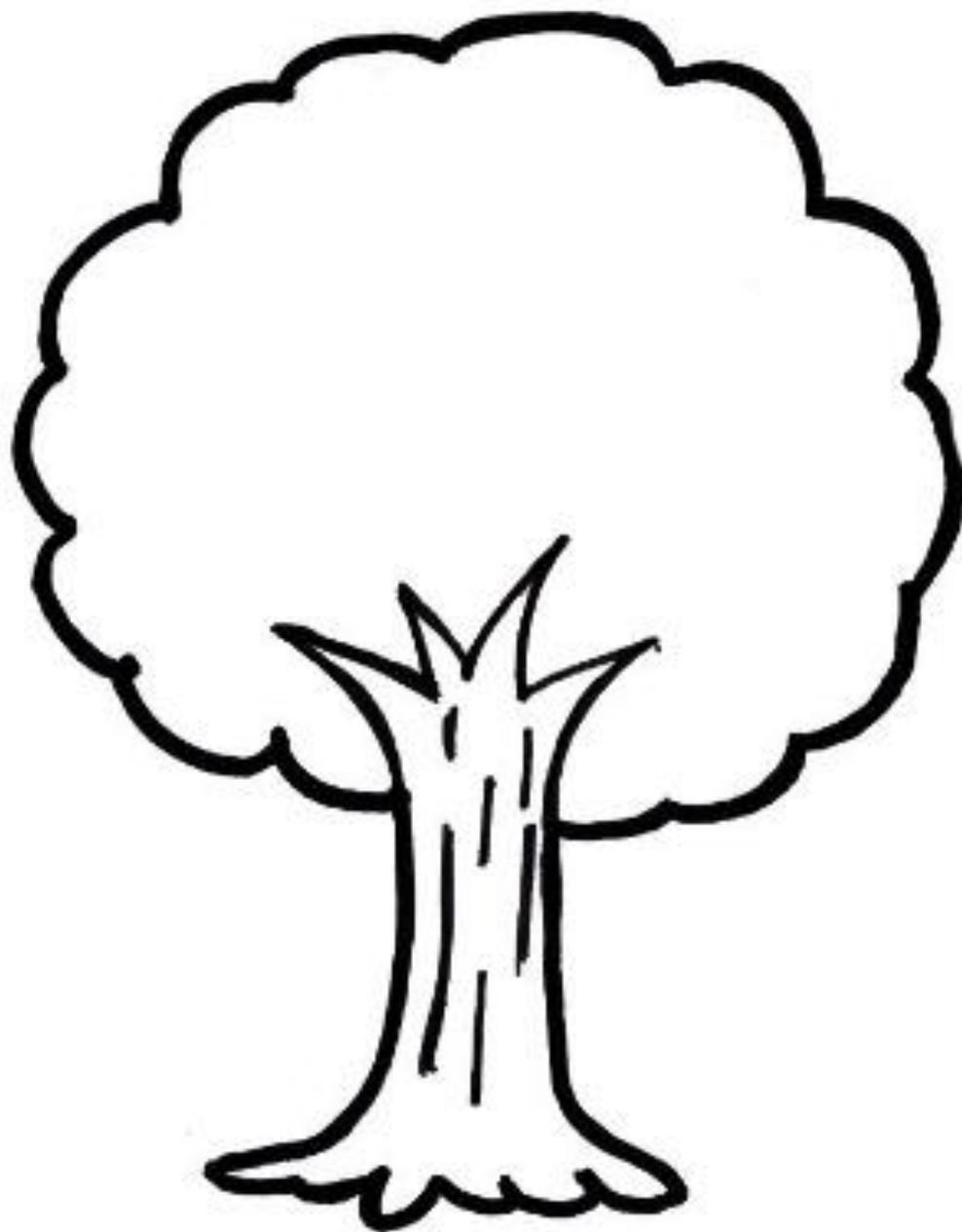
Muito triste foi para casa ...

No caminho ouviu alguém a gritar por socorro ...

Espreitou então por entre as ervas e viu o grilo Jovem dentro da gaiola, gritando por ajuda ...

Depois, o menino pegou a gaiola e foi para casa. O grilo Jovem, esse, ia gritando por ajuda ...

5 – Sugestão de imagem para construção da atividade, árvore do medo



ANEXO C – Terceiro Encontro Formativo

3º ENCONTRO FORMATIVO	
SUGESTÕES DE ATIVIDADES	
01	<p>“A relação teoria e prática na Educação em Freire”, de Volnei Fortuna.</p> <p>Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4653457/mod_data/intro/A%20rela%C3%A7%C3%A3o%20teoria%20e%20pr%C3%A1tica%20na%20educa%C3%A7ao%20de%20paulo%20freire.pdf</p>



A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA EDUCAÇÃO EM FREIRE

Volnei Fortuna

Possui Graduação em Filosofia pelo Instituto Superior de Filosofia Berthier (2011). Pós-Graduação em Educação, Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais (2012) pelo Instituto Superior de Filosofia Berthier, Formação Pedagógica de Docente para a Educação Básica e Profissional - IFRS Campus Sertão (2013), Mestrado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade de Passo Fundo (2015). Professor do Instituto Federal - Campus Sertão.
E-mail: <volnei.fortuna@sertao.ifrs.edu.br>.

RESUMO

O presente artigo objetiva refletir a *relação teoria e prática na educação em Freire*, diante dos desafios e problematizações educacionais. Buscaremos, a partir de análise bibliográfica, compreender em que termos as ideias de Freire são referências ainda importantes para a formação dos indivíduos e para a emancipação da sociedade. Para tanto, são analisados a concepção de educação, teoria e prática no pensamento freireano e, na sequência, é avaliada a produtividade de tais concepções, considerando o contexto da educação. No entrelaçamento e tensão existente entre a teoria e prática na educação, pretendemos compreender a práxis pedagógica como possibilidade de (co) relação entre sujeitos pensantes e pensados no processo educacional. A relação teoria e prática na educação abre caminhos emancipatórios norteadores para a formação de sujeitos, que pensam a sociedade de forma coerente aos preceitos do ser mais, como possibilidade do educador/a e do educando/a. A condição dos sujeitos em processo de conhecimento é tão humana, que é capaz de possibilitar a transformação de si e de outrem. Para isso, teoria e prática imbuídas de práxis, são condições necessárias para a formação de sujeitos sensíveis, emancipados, solidários e transformadores do mundo.

Palavras-Chave: Teoria. Prática. Práxis pedagógica. Ser mais. Emancipação.

INTRODUÇÃO

A compreensão de Freire sobre a relação entre a teoria e a prática será o tema de reflexão neste texto. A proposta educativa de Freire vai ao encontro de uma sistemática inter-relação entre teoria e prática, apresentada como práxis pedagógica. Pensar a educação, na dinâmica da práxis¹ na atualidade, continua sendo um dos grandes desafios enfrentados pelos educadores/as em sala de aula. Precisamos ousar nos espaços de forma-

¹ Para Freire, práxis significa que, ao mesmo tempo, o sujeito age/reflete e ao refletir age, ou se desejarmos, o sujeito da teoria vai para a prática e da sua prática chega à nova teoria, sendo assim, teoria e prática se fazem juntas, perpetuam-se na práxis.

ção, aprimorando a capacidade de transformação social, desenvolvimento intelectual, constituição de relações e, evidentemente, construção de conhecimento. Quando falamos em transformação, temos presente a interdependência entre o transformar, formar e agir. A efetivação deste tripé, deve ser um ato de emancipação e melhoramento de condição de vida dos sujeitos e grupos da sociedade. Em contraposição, entendemos que a transformação em si é enfrentamento, choque de realidade de um determinado contexto, em que os sujeitos envolvidos não compreendem a importância de se instaurar a mudança que, muitas vezes, desestabiliza, sendo ela subjetiva do próprio sujeito ou da sociedade. A similaridade entre teo-

ria e prática mostra que “sem os dados empíricos a reflexão pedagógica torna-se vazia, sem referenciais teóricos, sua atuação torna-se cega” (MÜHL, 2011, p. 12-13). Esta lógica pode ser compreendida como forma de interpretação do real e da vida, encaminhando a alteridade e transformação. Por isso, para que haja mudança, os sujeitos devem estar conscientes de seu próprio ser no mundo e ser no mundo com os outros. É um equívoco pensarmos uma sociedade globalizada/globalizante, embasada em princípios solipsistas e individuais, considerando que o coletivo provoca discussões, análises, sínteses sobre uma determinada realidade que, por sua vez, alimenta o espírito transformador comunitário.

Na *Pedagogia do Oprimido*, encontramos a afirmação que Freire faz sob a condição do ser humano, sendo este, um ser da práxis. Esta é uma de suas condições ontológicas, “os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo” (FREIRE, 1987, p. 121). A educação para ensino e aprendizagem estimula a construção epistemológica para a democracia, promoção do diálogo, respeito à diversidade e de caráter solidário dentro da ação educativa. A educação não pode partir do pressuposto verbalista ou ativista, mas da reflexão e ação. Da mesma forma em que educador/a e educando/a não nascem prontos, mas vão se construindo no decorrer de seu processo formativo, a construção democrática acontece num ato de esperança, considerando que “a esperança é necessidade ontológica” (FREIRE, 1992, p. 10), faz parte do ser humano histórico, que se encontra em constante movimento e aperfeiçoamento.

Pensar a educação dentro da composição e aperfeiçoamento da práxis vai ao encontro da constante ressignificação pedagógica, a saber, que educador/a e educando/a se encontram atrelados ao permanente vir-a-ser dos sujeitos. Para contemplar o objetivo deste estudo, optou-se em realizar revisão bibliográfica, dimensionado a práxis pedagógica e epistemologia como possibilidade de construção humana² e social a partir da conjuntura e problematização das obras freireanas.

² Quando compreendemos a metodologia utilizada por Freire em seus processos de formação, percebemos sua capacidade de interação com o outro/a, uma relação que acontece de forma respeitosa, natural e de reconhecimento do conhecimento expresso por outrem. É nesta perspectiva que observamos que o conhecimento deve ser potência de humanos, que humanizam e se deixam humanizar.

A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA: A PRÁXIS PEDAGÓGICA

Nossa abordagem sobre a relação teoria e prática perpassa o compromisso existente dos sujeitos na construção de saberes e com a transformação da sociedade. Dentro do processo pedagógico, teoria e prática precisam dialogar permanentemente, fugindo da ideia tradicional de que o saber está somente na teoria, construído distante ou separado da ação/prática. Na concepção de Freire, teoria e prática são inseparáveis tornando-se, por meio de sua relação, práxis autêntica, que possibilita aos sujeitos reflexão sobre a ação, proporcionando educação para a liberdade. “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 1987, p. 38).

Percebemos que a proposta freireana caracteriza-se num contexto originariamente dialético, ou seja, a educação em seu quefazer exige ao educador/a e educando/a um posicionamento de reconhecimento e emancipação humana, para isso, “o seu quefazer, ação e reflexão, não pode dar-se sem a ação e a reflexão dos outros, se seu compromisso é o da liberdade” (FREIRE, 1987, p. 122). A práxis pedagógica e epistemologia em sua conjuntura veem na condição humana, potencial de esperança, amor, autenticidade, diálogo e transformação, com capacidade de compreensão e intervenção do mundo. Estas disposições fazem com que os sujeitos coloquem-se diante do outro, com propósito de modificar a realidade e contexto opressor/dominador,

[...] el diálogo es la palabra que tiene como elementos constructivos la acción y la reflexión. Esto equivale a decir que el diálogo es praxis entendida como transformación del mundo. Sus deformaciones son la reflexión (palabrería) y la acción sin reflexión (activismo). La verdadera existencia humana consiste en decir palabras con las cuales los hombres transforman el mundo (RUSSO, 2011, p. 27).

O ser humano em seu sentido ontológico existe na pronúncia e transformação do mundo. Desenvolve-se pela condição dialógica que é possibilidade da comunicação, isto é central para a verdadeira educação, quanto maior e mais cedo possibilitarmos as relações dialógicas, quanto an-

tes transformaremos a sociedade. “É preciso que fique claro que, por isso mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante de ação” (FREIRE, 1987, p. 125). Para que o ensino e aprendizagem aconteçam de forma efetiva, teoria e prática precisam naturalmente ser conduzidas concomitantemente, esta é uma necessidade indispensável para a emancipação e realização humana. No entanto, este não é um limite da consciência, este é um passo inicial que fomenta a formação de sujeitos críticos capazes de entender a atividade reflexiva conectada à ação social, tornando-se inseparáveis na formação histórica dos sujeitos.

Diante da percepção de uma práxis histórica, ligada a contradições, distorções, limitações que precisam ser superadas cotidianamente pelo ser humano, percebemos-lo como “um ser histórico, que se realiza à medida que toma consciência de sua condição temporal e começa a estabelecer um destino para si e para o mundo. A práxis é sempre uma ação política a favor e contra alguém, a favor ou contra determinada situação histórica objetiva, concreta de opressão” (MÜHL, 2011, p. 16). Esta ação e reflexão estão voltadas a um posicionamento humanizador universal, originado na pronúncia e modificação do mundo.

A palavra verdadeira é práxis, energia e realização da vocação para o ser mais humano (vocação ontológica), seu objetivo é a transformação do mundo. Este é um processo que envolve uma relação entre o que se pensa, o que se diz e o que se faz, sendo este um ato coerente de aproximação do que pensamos, dizemos e fazemos. “[...] mais que uma categoria analítica ou epistemológica, a práxis deve ser entendida como consequência de uma forma de ser do homem no mundo, que ao pensar e agir transforma o mundo e a si mesmo. Esse é o entendimento que Freire tem da práxis” (MÜHL, 2011, p. 17). Nesta condição, a educação é possibilidade epistemológica na medida em que supera a contradição existente na educação bancária.

[...] la pedagogía dialógica el objeto que media es parcialmente conocido por el docente que lo ha construido por un método dialógico y se torna cognoscible para los alumnos porque se ofrece como un problema común. A su vez, se a constituido en un objeto de comunicación o de puesta en común porque se generado en el diálogo que rechazó la naturalidad de la situación de injusticia (RUSSO, 2011, p. 31).

A formação crítica deve viver plenamente a práxis, a partir de uma reflexão que ajuda o educando/a pensar de forma ordenada, com isso, supera o conhecimento ingênuo e passa para um olhar racional da realidade, este é o objetivo da práxis pedagógica, a formação de consciência crítica. Na *Pedagogia do Oprimido*, o desenvolvimento de ação reflexivo-crítica é essencial. A concepção de mundo ingênuo somente será capaz de transformar-se em revolucionária pela práxis pedagógica e pela possibilidade de acesso ao conhecimento. A educação em suas estruturas precisa ter como magnificência a equidade, pois a ação pedagógica envolve pessoas, este ato humano se surpreende pela diversidade de subjetividade. O diálogo é a única alternativa que encaminha para (des) construção por um viés crítico pedagógico, capaz de exceder o dualismo entre sujeito e objeto. Por ele, identificamos o vir-a-ser do ser humano, ou seja, sua inconclusão e sua constante construção.

Freire compreende a educação como práxis, em seu sentido mais amplo, evoca o poder que o homem tem de transformar o ambiente em que está inserido, tanto natural, quanto social. “Somente a práxis pedagógica é capaz de transformar a concepção do mundo ingênuo em concepção do mundo revolucionário” (BENINCÁ, 2011, p. 47). Percebendo o horizonte e abrangência que o olhar praxiológico pode transpassar, é inconcebível pensar uma metodologia que torne os espaços de construção de conhecimento em pesquisador/a (educador/a) e o pesquisado/a (educando/a), barrando a relação direta entre sujeito-sujeito, considerando que a pedagogia acontece por ações e relações humanas carregadas de subjetividade.

Na pedagogia da práxis não há ruptura relacional, mas apenas outra forma de agir sobre o educando. A possibilidade de o educador se transformar nesse processo relacional surge da condição de ser investigador da sua própria prática. Como pesquisador de sua prática, tanto educador quanto o educando, ao flexionar sua consciência, tem condições de observar e perceber os sentidos e as intensões presentes no senso comum em decorrência disso, há possibilidade de transformá-los (BENINCÁ, 2011, p. 50).

O processo pedagógico da práxis, para além de produzir conhecimento, conduz educador/a e educando/a tornarem-se permanentes pesquisadores/as, movimentando-se numa pedagogia que investiga, transforma e educa, investindo em uma

formação de caráter permanente/continuado. Para isso, necessariamente, existem fatores metodológicos que servem de base para que a práxis, dentro dos moldes pedagógicos, possa se legitimar. Enfatizamos a fundamental importância de participação ativa da comunidade educacional, o conjunto educacional (coordenação, educador, educando, pai, mãe, entre outros) se constitui a partir de um método participativo, que serve de linha norteadora de como os sujeitos estão direta ou indiretamente envolvidos e são responsáveis na formação de outrem. É neste processo de envolvimento universal que se abre um leque de possibilidades de questionar e criticar a forma que a teoria e prática estão sendo conduzidas. Conforme Gramsci, “Crítica a própria concepção do mundo, portanto, significa torna-la unitária coerente [...]. Trata-se, pois, de elaborar a consciência crítica e coerente [...]” (apud BENINCÁ, 2011, p. 51). O investigador/a e o objeto investigado, automaticamente, precisam estar em uma relação pedagógica, sendo esta, um ato coerente dentro de sua ação de construção epistemológica.

Considerando toda a bagagem que a práxis se apropria, somos desafiados a tencionar o saber, tornando-o problematizador e construtor crítico, mostrando que o saber tem valor e acontece de forma compartilhada, envolve-nos a participar do seu conhecimento, quebrando o paradigma de conhecimento absoluto. O olhar crítico/reflexivo objetiva a organização do pensar humano, acendendo a olhar a realidade racionalmente.

PRÁXIS PEDAGÓGICA E EPISTEMOLOGIA: O COMPROMISSO ÉTICO

É interessante notar que Freire não abandona a concepção ética e política moderna da explicação humana. Afirma que a modernidade não é algo alheio dos sujeitos, mas um projeto histórico inconcluso. Apresenta a modernidade como um projeto histórico inacabado, e propõe completá-la e corrigi-la com seu propósito ético e político de educação, enfatizando a emancipação como conquista da liberdade do oprimido. A ação histórica do sujeito no mundo atribui-se à sua emancipação histórica e cultural. É na cultura que o interesse de emancipação se manifesta, realizando-se nas dimensões técnicas e sociais. A práxis deve ser compromisso ético. O ato de ensino e aprendizagem, que é ação e reflexão, parte do pressupos-

to de formação ética. Não temos como separar a conscientização ética³ da alfabetização, ambas são interdependentes e o sujeito, ao mesmo tempo em que se alfabetiza, está sendo conscientizado para a execução de uma teoria ou prática libertadora.

O ato de alfabetizar⁴ acontece concomitante a formação de consciência crítica e ética. O método de alfabetização, de autorreflexão e a epistemologia provocam no sujeito mudança. Esta ação compreende que o sujeito obtém do mundo um elemento fundamental na relação teoria e prática, é a autorreflexão, que contribui para uma política de educação crítica, visando atender o interesse da autonomia e emancipação de cada sujeito.

A conscientização do sujeito, de seu papel no mundo como agente transformador da realidade opressiva, faz com que seja escritor de sua própria história. O comprometimento que acontece no exercício da transformação da realidade opressora identifica-se com a práxis. Tanto a filosofia quanto a pedagogia obtém mecanismos e ferramentas que impulsionam a práxis, para que ela cumpra seu objetivo de libertação dos oprimidos. A educação precisa alimentar a consciência crítica na busca pela emancipação. No contexto subordinado e de exploração, os dominados têm a possibilidades de dar-se conta da situação em que se encontram, observando possibilidades de libertação.

A relação efetiva entre teoria e prática leva a uma ação consciente, Freire insiste na educação como conhecimento crítico, pois, somente através de um posicionamento da consciência crítica, é que o sujeito terá noção da realidade e capacidade de comprometer-se em transformá-la. O sujeito conscientizado pelo processo educativo assume, com a transformação da realidade, a própria busca pela liberdade. A pedagogia freireana tem como propósito e desafio encontrar alternativas vivificadoras e humanizantes, que possibilitem aos indivíduos a produção real da libertação, provocando o educando/a conhecê-la objetivamente. A ideia original da educação perpassa o pragma-

³ Quando falamos em conscientização, temos como parâmetro primordial uma formação com raízes na coerência do ato de ensinar. O objetivo está em formar sujeitos emancipados, livres e transformadores da realidade, embasados em princípio éticos.

⁴ O ato de alfabetizar vem carregado de perspectivas sociais no pensamento freireano. Visa um processo de ensino e aprendizagem a partir da construção ou ato de conhecimento, diferente da memorização mecânica. Por isso, Freire atenta no diálogo o caminho delineador para a práxis alfabetizadora. A importância de aprender a ler e escrever, deve ser um desejo e necessidade, como forma de melhoramento da vida.

tismo limitador, até propriamente pela omissão de uma simples informação, ela busca, a partir de sua pedagogia, constituir conhecimento não para ou sobre, mas com o educando/a, formando-o para ser sujeito de sua própria ação, história e educação. A educação para a liberdade pode ser capaz de libertar o educando/a da opressão. “Nesta educação a comunhão é fator primordial” (JORGE, 1981, p. 19-20).

O processo de libertação do oprimido, que parte da práxis, epistemologia e ética, não é uma teoria social que não produz reflexo algum na sociedade, mas uma teoria que provoca atitudes conscientes no sujeito frente às realidades desumanizadoras e opressoras que o limitam do “ser mais”. Freire, na obra *Educação e Mudança*, afirma que,

[...] o compromisso do profissional com a sociedade nos apresenta o conceito do compromisso definido pelo complemento ‘do profissional’, ao qual segue o termo com a ‘sociedade’. Somente a presença do complemento na frase indica que não se trata do compromisso de qualquer um, mas do profissional (FREIRE, 1979, p. 15).

Não se trata de qualquer tipo de compromisso, mas um compromisso crítico, ético e consciente que visa o fim da opressão, diante da realidade opressora. A educação na dimensão humana, apenas é possível por meio da ética da solidariedade e justiça.

Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar (FREIRE, 1996, p. 33).

Sem transformação ética dos sujeitos e sociedade, não tem como pensarmos em uma revolução que realize finalidades verdadeiramente preocupadas com os seres humanos. Nesta mesma dinâmica, o compromisso seria abstrato se não envolvesse uma decisão consciente de quem o assume. A ação necessariamente deve ser um compromisso consciente, pois, nos aproxima da natureza do ser que é

capaz de comprometer-se. O compromisso é fruto de uma educação problematizadora, que faz com que o sujeito haja de forma consciente, vendo o mundo além da sua aparência.

O homem e a mulher são, por excelência, seres históricos. Este compromisso demanda a capacidade de distanciar-se do mundo para melhor entendê-lo, agindo de tal forma que se comprometa com a mudança. Somente o sujeito que assume este compromisso será capaz de mudar o sistema que o oprime. Como não há homem sem mundo, nem mundo sem o homem, também não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-mundo. Compromisso não significa algo superficial do real, mas se trata da humanização do mundo. O comprometimento, que faz parte da existência humana, é uma responsabilidade histórica que acontece com posicionamentos de sujeitos esclarecidos. “O verdadeiro compromisso é a solidariedade, e não a solidariedade com os que negam o compromisso solidário, mas com aqueles que, na situação concreta, se encontram convertidos em “coisas”” (FREIRE, 1979, p. 19).

O compromisso ético a partir da mudança deve ser consciente e sério com a realidade, precisa tornar o sujeito humanizado e livre, não o privando de ser mais. Esta é a verdadeira dinâmica existente entre o compromisso e a liberdade, ou vice-versa. Temos aqui um sujeito vocacionado a ser mais, em que muitas vezes, por ser oprimido, torna-se um ser menos. Neste sentido, propõe-se uma educação problematizadora que dê possibilidades de ser mais, mostrando que somos sujeitos históricos e inconclusos. Este processo permite a construção da liberdade, comprometendo-se com a transformação da sociedade e, conseqüentemente, terá como resultado a mudança do sistema opressor. Na *Pedagogia da Esperança*, Freire escreve:

Meu dever ético, enquanto um dos sujeitos de uma prática impossivelmente neutra – a educativa – é exprimir o meu respeito às diferenças de ideias e de posições. Meu respeito até mesmo às posições antagônicas às minhas, que combato com seriedade e paixão. Dizer, porém, cavilosamente, que elas não existem, não é científico nem ético (FREIRE, 1992, p. 79).

Freire deixa claro seu posicionamento a favor da democracia coerente, sendo a educação fonte de caráter realizador da vocação de homens e mulheres à humanização. Democracia e humanização se correlacionam, pois, quanto mais o

meu ato for democrático, tanto mais minha ação será humana. Para que isso aconteça, temos que estimular o envolvimento participativo dos educandos/as, portadores de uma bagagem de vida e história, aprimorando a construção da práxis autêntica, que tem embasamento na construção de espaços novos e mais humanos, entendendo que a história acontece se o sujeito for protagonista. Pensar metodologicamente as afeições freireanas remete-nos diretamente a uma tomada de consciência e busca incansável pela formação de conhecimento crítico. A práxis, como compromisso ético, social, político e religioso, precisa “levar o homem à discussão corajosa da sua problemática, adverti-los dos perigos de seu tempo e lhes dar força e coragem para lutar ao invés de serem levados a perdição do próprio “eu” submetido às prescrições alheias” (JORGE, 1981, p. 30).

A educação, como movimento da práxis pedagógica, faz com que “o homem, como ser de relações, desafiado pela natureza, a transforma com seu trabalho; e que o resultado desta transformação, que se separa do homem, constitui seu mundo. O mundo da cultura que se prolonga no mundo da história” (FREIRE, 1982, p. 65). O fenômeno gnosiológico, com a relação entre sujeito cognoscente e objeto cognoscível, está na comunicabilidade, sendo este mediador do ato epistemológico. Ter acesso ao conhecimento é dar possibilidade aos educandos/as a uma visão humanizadora, que rejeita a manipulação e abre caminhos à liberdade. Freire faz analogia à prática de velejar um barco, no qual o capitão precisa ter o conhecimento global de seu barco (conhecimento do vento, força, direção, velas, motor), transmitindo segurança aos tripulantes. Da mesma forma, na educação emancipadora, o educador/a necessita ter domínio e compreensão teórica, para não transmitir conhecimentos deficitários. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 22). O exercício da práxis deve estar intrínseco ao processo de formação do educador/a, tendo presente que ensinar não é transferir ou depositar conhecimento. É por meio da relação comunicativa entre teoria e prática que construiremos conhecimento, logicamente, em constante processo de atualização.

A metodologia da práxis tem, portanto, como pressupostos a participação e envolvimento do professor, em seu processo de formação conti-

nuada. É uma metodologia que fortalece a interação comprometida do professor na construção do conhecimento e que move a aproximação e o estreitamento dos vínculos entre teoria e prática (COVER, 2011, 75).

Por esta análise, o ser humano, por sua capacidade de transformação, ação e reflexão em si, é um ser da práxis, com possibilidade de autorreconhecimento de seu permanente processo de formação. Por isso, destacamos a importância de um engajamento que atenda o individual e, indispensavelmente, o coletivo, como forma de objetivar a práxis pedagógica numa perspectiva, em que educador/a e educando/a tenham a percepção do ser-para-si e ser-para-outro. Isso exige flexibilidade e entendimento, pois ao reconhecer-se como sujeito em potencial, carregados de experiências construídas em sua trajetória de vida na família, escola, comunidade, cultura e universidade, compreendemos a dinamicidade de conhecimento que um espaço educacional proporciona. “Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a serenidade” (FREIRE, 1996, p. 24). Este olhar global da formação de educadores/as, comprometidos com a transformação dos sujeitos, está imbuído de reflexão e prática capazes de promover a autocrítica, autonomia e emancipação, desejo freireano em toda sua pesquisa/ação.

A Pedagogia da Autonomia é chamamento político, ético-crítico: é educação que deve se constituir como modo de vida, como práxis social, sintetizando a reflexão, a ação de decidir e a ação transformadora. Não pode ser deixado para depois, ou para determinados momentos formais; tem que se fazer experiência vital de todos os dias, em todas as horas (ALBUQUERQUE, 2001, p. 220-221).

É fundamental o momento de transição do conhecimento simples para o epistemológico, atentando a esta passagem que nos abre horizontes, nos responsabilizando rigorosamente à formação de consciências capazes de reflexão crítica sobre a prática e sobre o poder de refletir diante da eticidade, politicidade e historicidade. [...] “a educação nos parece ser o instrumento mais apropriado para alcançar a passagem do povo, de sua consciência, para a inserção crítica” (TORRES,

1979, p. 21). A educação, sem dúvida nenhuma, é um mecanismo de inserção crítica e de novas leituras do mundo. “Se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é a humanização, cedo ou tarde poderão perceber a contradição na qual a educação escolar procura mantê-los e se comprometerão na luta por sua libertação” (FREIRE, 1980, p. 80). Percebemos que a proposta educacional de Freire, na perspectiva problematizadora, tem raízes na liberdade e criatividade, estimulando ação e reflexão coerentes, ou seja, um contexto/realidade que, eminentemente, corresponde à vocação dos sujeitos comprometidos com a transformação criadora.

A educação crítica considera os homens como seres em devir, com seres inacabados, incompletos em uma realidade igualmente inacabada e juntamente com ela. [...] o caráter inacabado dos homens e o caráter evolutivo da realidade exigem que a educação seja uma atividade continuada. A educação é, deste modo, continuamente refeita pela práxis. Para ser, deve chegar a ser (FREIRE, 1980, p. 81).

Temos presente o jogo de estabilidade e mudança, para que o movimento da práxis aconteça e consiga a incansável busca do ser em si e do ser com os outros. O futuro é possível a partir de uma leitura inquieta do mundo, uma leitura esperançosa que contribui com a natureza histórica dos sujeitos. Este momento pode ser entendido como superação do próprio eu. O método a ser utilizado, é o de uma pedagogia humanizante, na qual os/as educadores/as utilizam-se de técnicas de formação de lideranças, de educandos/as com posicionamentos próprios e recriadores permanentes de conhecimento, sendo esta uma ação ética, responsável e comprometida.

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos (FREIRE, 1996, p. 64).

Portanto, educador/a e educando/a encontram-se em constante reconstrução e ressignificação de postura e conhecimento, isso abre pos-

sibilidade relacional e dialógica, favorecendo a troca de experiências e de conhecimentos. Como pontuamos anteriormente, para que possamos ter uma sociedade mais justa e democrática, necessariamente, precisamos ser justos e democráticos. Podemos perceber que Freire aproxima a liberdade e o compromisso, de tal sorte que, quanto mais liberdade o sujeito tiver, maior o compromisso, e, quanto mais compromisso, maior a liberdade. Na educação libertadora, a ação e reflexão estão universalmente comprometidas com a mudança social, para isso, é preciso uma educação que provoque e estimule para o compromisso ético, para a práxis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da reflexão feita em nossa pesquisa, propomos um modelo educacional que foque seus objetivos na qualidade do ensino e menos para a formação individualista, competitiva e excludente. A educação freireana levou muito a sério os problemas de seu tempo, tendo como propósito ações equitativas com interações e vínculos afetivos e efetivos, vivenciados na conjuntura educacional e social. Apoiar-se em princípios democráticos e inclusivos, comprometidos com um processo de formação solidária e emancipadora para o ser mais humano com os outros.

Fica o desafio de darmos continuidade ao aprofundamento da temática, diante da postura e proposta pedagógica de Freire. O ser humano é um ser da práxis, com a capacidade de conhecimento/transformação pelo trabalho que realiza, já o diálogo é um pacto para a liberdade, que provoca a mudança da realidade. Sabemos que os homens e mulheres são comunicação/diálogo, enquanto apreciação crítico-reflexiva, que revela ser uma demanda contemporânea merecedora de constante aprofundamento e exercício de compreensão. Freire, em suas obras, apresenta condições que o tornam sempre atual. Suas reflexões continuam como um referencial a partir dos desafios teóricos e práticos de opressão que permanecem na sociedade. Compreendemos que no momento educacional e social, em que estamos vivendo, a pedagogia deve ser um meio de libertar o oprimido.

Toda a pedagogia deve ser hoje pedagogia do oprimido. Nenhum pedagogo que queira levar a sério sua tarefa educativa pode se eximir desta



tomada de partido pela libertação dos oprimidos. Desde sempre o “problema central dos homens” é a humanização e as relações humanas; “toda a atividade política e pedagógica dos homens para com os homens tem um compromisso fundamental com este objetivo (KOWARZIK, 1982, p. 72).

O educador/a e educando/a devem estar abertos e socializarem com seus pares os saberes e anseios obtidos em suas caminhadas e formações epistemológicas. A construção conjunta fortalece a educação emancipadora na sociedade, propondo desdobramento que qualificam a atuação e intervenção entre sujeitos. Freire encerra a *Pedagogia do Oprimido* com o verbo “amar”, na esperança de que somos capazes de permanecer com “nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo que seja menos difícil amar” (FREIRE, 1987, p. 142). Nesta lógica, inspirados por seus textos e pensamento, temos convicção em afirmar que para o sujeito amar tem que ser livre. Só ama quem tem liberdade.

Portanto, por meio desta pesquisa, buscamos uma reconstrução sistemática do pensamento de Paulo Freire, apontando possibilidades de uma visão epistemológica, ética e crítica do sujeito enquanto ser mais, inserido na sociedade. Esperamos que nosso exercício de compreender e expressar a herança de Freire de nos construirmos, enquanto sujeitos éticos e de liberdade em relação com outros sujeitos livres, tenha significado e ressignificado a existência humana, podendo servir de motivação e aprofundamento aos leitores de Paulo Freire.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Targélia de Souza. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. In: SOUZA, Ana Inês (Org.). *Paulo Freire: vida e obra*. São Paulo: Expressão Popular, 2001, p. 217-265.
- BENINCÁ, Elli. *Práxis e investigação pedagógica*. In: MÜHL, Eldon Henrique; SARTORI, Jerônimo; ESQUINSANI, Valcir Antonio (Org.). *Diálogo, ação comunicativa e práxis pedagógica*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2011, p. 45-67.
- COVER, Ivania. *A relação teoria e prática no processo de formação docente*. In: MÜHL, Eldon Henrique; SARTORI, Jerônimo; ESQUINSANI, Valcir Antonio (Org.). *Diálogo, ação comunicativa e práxis pedagógica*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2011, p. 68-81.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Extensão ou Comunicação?* 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____. *Educação e Mudança*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. *Conscientização. Teoria e Prática da Libertação: uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire*. 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- JORGE, J. Simões. *A Ideologia de Paulo Freire*. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 1981.
- KOWARZIK, Wolfdietrich Schimed. *Pedagogia Dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- MÜHL, Eldon Henrique. *Práxis Pedagógica: Ação dialógica comunicativa e emancipação*. In: MÜHL, Eldon Henrique; SARTORI, Jerônimo; ESQUINSANI, Valcir Antonio (Org.). *Diálogo, ação comunicativa e práxis pedagógica*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2011, p. 11-24.
- RUSO, A. Hugo. *Dialogo y acción comunicativa: una comparación entre Freire e Habermas*. In: MÜHL, Eldon Henrique; SARTORI, Jerônimo; ESQUINSANI, Valcir Antonio (Org.). *Diálogo, ação comunicativa e práxis pedagógica*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2011, p. 25-44.
- TORRES, Carlos Alberto. *Consciência e história: A Práxis Educativa de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1979.

Theory and practice compared in education in freire

ABSTRACT

This article aims to reflect the relationship between theory and practice in education from Freire, facing the challenges of current education. We seek, from literature review, understand that the terms Freire's ideas are still important references for the training of individuals and for the emancipation of society. To this end, we analyze the concept of education, theory and practice in Freire's thought and, as a result, the productivity of these concepts is evaluated, considering the current context of education. In entanglement and tension between theory and practice in education, we aim to understand the pedagogical praxis as a possibility of (co) relationship between thinking and thought in the educational process subjects. The relationship between theory and practice in education open emancipatory guiding paths for the formation of subjects who think the society in a manner consistent with the precepts of being more as a possibility of the educator of the student. The condition of the subjects in the process of knowledge is so human, that is able to enable the transformation of oneself and others, for this, theory and embedded praxis practice are necessary conditions for the formation of sensitive subjects, emancipated, solidarity and world transformers.

Keyword: Theory. Practice. Pedagogical Praxis. Be more. Emancipation.

Data de recebimento: 24/11/2016

Data de aprovação: 11/01/2016

ANEXO D – Quarto Encontro Formativo

4º ENCONTRO FORMATIVO	
SUGESTÕES DE ATIVIDADES	
01	<p>“A relação teoria e prática na Educação em Freire”, de Volnei Fortuna.</p> <p>Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4653457/mod_data/intro/A%20rela%C3%A7%C3%A3o%20teoria%20e%20pr%C3%A1tica%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20paulo%20freire.pdf</p>
02	<p>Sugestões de atividades para serem colocadas dentro dos livros, para iniciar a atividade proposta.</p>

ALFABETIZAR LETRANDO: DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA ALFABETIZADORA

Georgyanna Andréa Silva Morais ¹

RESUMO

O presente artigo é parte integrante das discussões empreendidas na pesquisa do Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí, cujas reflexões revelam os desafios da prática pedagógica alfabetizadora para alfabetizar letrando, com base na realidade educacional do município de Caxias-MA. Neste estudo, discutimos as implicações decorrentes da alfabetização na perspectiva do letramento, a partir das reflexões em torno da natureza da alfabetização e do letramento, dada a especificidade de cada termo, do papel da escola enquanto espaço social do ensino formal da escrita e da prática pedagógica alfabetizadora nesse processo.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Letramento. Prática pedagógica alfabetizadora

Notas introdutórias

O ato de ler e o ato de escrever constituem elementos inerentes à condição humana, uma vez que a aquisição da língua oral e escrita nos remete à possibilidade de participação social na qual nos tornamos seres no mundo. A aquisição da leitura e da escrita implica, portanto, uma questão de cidadania, ao tempo que se revela como uma forma de inclusão social, ao possibilitar-nos a capacidade criadora e o posicionamento crítico do mundo no qual estamos inseridos. Desse modo, o domínio da língua oral e escrita amplia nossos horizontes, proporcionando-nos, sobretudo o acesso à informação e à produção do conhecimento.

Realçamos que, o ato de ler e escrever não se constituem como naturais, mas revelam-se como processos que ocorrem a partir das interações sociais estabelecidas, conduzindo-os à assimilação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, com vistas à sua reelaboração. A escola, enquanto agência por excelência de produção de conhecimentos desempenha um papel de fundamental importância no processo de aquisição da língua escrita, ao desenvolvê-la de forma

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí; Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará; Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação /Caxias-MA. E-mail: georgyan_morais@yahoo.com.br

sistematizada, atribuindo sentido ao aprendizado da leitura e da escrita, por meio das interações estabelecidas no contexto escolar.

Nesta perspectiva, este estudo analisa o processo escolar de alfabetização, na perspectiva do letramento, tendo como foco a prática pedagógica alfabetizadora enquanto instância que pode estimular a utilização da escrita, observando seus diferentes usos e funções no âmbito da sociedade.

As reflexões empreendidas acerca do processo de aquisição da leitura e da escrita, revelam o caráter multifacetado da alfabetização e do letramento de modo que, além das habilidades específicas desenvolvidas em torno do ato de ler e escrever se faz necessária a compreensão dos usos sociais da escrita aos quais a alfabetização deve responder, uma vez que o domínio da tecnologia da leitura e da escrita não garante por si só o desenvolvimento de habilidades necessárias para que o sujeito obtenha êxito mediante as exigências de uma sociedade letrada.

Discutiremos, portanto, nessa parte do estudo, as implicações decorrentes da alfabetização na perspectiva do letramento, a partir das reflexões em torno da natureza da alfabetização e do letramento, dada a especificidade de cada termo, do papel da escola enquanto espaço social do ensino formal da escrita e da prática pedagógica alfabetizadora nesse processo.

Alfabetizar ou letrar?

No âmbito da prática escolar de aquisição da escrita, observamos a relação estabelecida entre alfabetização e letramento, sendo a compreensão desses conceitos muitas vezes assumida enquanto a substituição de um termo por outro, ou mesmo de concepção da alfabetização enquanto pré-requisito do letramento, fator este que resulta na dicotomia existente entre alfabetizar e letrar. Nesta discussão, recorreremos aos estudos de Soares (2003, 2004, 2005), Carvalho (2005), dentre outros, em busca de embasamento teórico que possibilite o desvelamento da especificidade dos termos alfabetização e letramento, visto que o nosso entendimento se coaduna com o pensamento postulado pelas autoras de que ambos são processos multifacetados e de natureza específica.

Conforme Soares (2003), no Brasil, o letramento surgiu enraizado no conceito de alfabetização, originando dessa forma uma confusão entre a especificidade de cada termo, provocando uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, o que tem conduzido certo apagamento da alfabetização. Neste aspecto, o letramento vai sendo concebido como pré-requisito da alfabetização ou a alfabetização passa a ser considerada parte integrante do letramento no processo de aquisição do código. Em nossa observação, as discussões inerentes à prática pedagógica alfabetizadora têm suscitado inúmeros questionamentos acerca de qual terminologia deve ser contemplada no desenvolvimento da ação docente em relação ao ensino da língua escrita.

Alfabetizar e letrar muitas vezes se confundem e se mesclam, havendo a necessidade de compreensão dos conceitos de alfabetização e de letramento, dada a especificidade de cada termo, a fim de que possamos realçar a importância de que ambos são processos distintos, porém indissociáveis. Assim,

[...] a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento e, este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização [...] (SOARES, 2004, p. 14)

Neste sentido, alfabetizar não é letrar e letrar não é alfabetizar, haja vista que a alfabetização é o processo sistemático de aquisição do sistema alfabético e o letramento refere-se às práticas sociais de leitura e escrita nos diferentes contextos e com finalidades específicas. Defender a alfabetização enquanto aquisição do código não traduz um conceito pautado numa concepção tradicional do processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, mas decorre de uma tomada de decisão em prol da reinvenção da alfabetização (SOARES, 2003) que se faz necessária diante da concepção atual em torno do aprendizado do código estar vinculado ao conceito de letramento. Reinventar a alfabetização é dar novo sentido a este conceito, ressignificando o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, de modo a compreendê-lo a partir de um enfoque multifacetado que abrange a

[...] consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações grafema-fonema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da

forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita [...] (SOARES, 2004, p. 15).

Assim, a alfabetização implica o aprendizado de uma técnica indispensável para a entrada no mundo da escrita, ao tempo que o letramento está relacionado ao desenvolvimento de ações voltadas para o uso social da escrita e implica a participação de sua utilização em experiências diversificadas a partir da interação com os diferentes gêneros textuais.

Alfabetizar letrando

As reflexões da especificidade da alfabetização e do letramento nos revelam a necessidade da vinculação dos dois termos na prática pedagógica alfabetizadora, de modo que o trabalho pedagógico desenvolvido na escola contemple uma proposta de “alfabetizar letrando”, em que o ensino e a aprendizagem do código estejam permeados pelas práticas sociais de utilização da escrita, conferindo-lhe sentido e significado a partir de suas diferentes finalidades no contexto social, afinal, numa sociedade letrada, não basta apenas aprender ler e escrever, é preciso praticar socialmente a leitura e a escrita, compreendendo as finalidades decorrentes nos diversos contextos de letramento. Assim, alfabetizar letrando não constitui um novo método de alfabetização que consiste na utilização de textos variados no ambiente escolar, mas a ressignificação do sentido da alfabetização, sobretudo numa perspectiva pedagógica que contemple metodologias relacionadas à aquisição da escrita, haja vista que, conforme Soares (2004) há múltiplos métodos para a aprendizagem inicial da língua escrita.

Dessa forma, faz-se necessária a compreensão de que o processo da alfabetização envolve situações de ordem psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística (SOARES, 2004), que não podem ser desconsideradas no tratamento didático no ensino da língua, envolvendo diferentes metodologias conforme a natureza do trabalho e os objetivos propostos visando atingir as diversas finalidades de apropriação da escrita, enfatizando por um lado, a aquisição do sistema alfabético e, por outro, a imersão na cultura escrita por meio dos usos sociais nos diferentes contextos dos quais participa. Nesta perspectiva,

[...] aprender a escrever envolve dois processos simultâneos: compreender a natureza do sistema de escrita – os aspectos gráficos – e o funcionamento da linguagem que usamos para escrever – os aspectos discursivos [...] (LAROCCA; SAVELI, 2005, p. 215-216).

O trabalho com textos na alfabetização constitui uma metodologia adequada para focar esses dois aspectos da aprendizagem da língua escrita, pois que o desafio de tornar o aluno alfabetizado e letrado decorre da contextualização dos usos da escrita nas diferentes situações do cotidiano. Portanto, a alfabetização na perspectiva do letramento deve evidenciar a importância do trabalho com os diversos gêneros textuais, com base nos diferentes suportes de leitura, tendo em vista proporcionar ao aluno a percepção das múltiplas formas de utilização da escrita para diferentes finalidades, a partir das situações de letramento presentes no cotidiano do aluno, uma vez que os textos apresentam situações comunicativas diferenciadas, possibilitando ao aluno compreender que a estrutura e a organização do texto estão relacionadas à função discursiva que exercem nas práticas cotidianas da realidade circundante, ou seja, uma carta, uma receita culinária, uma bula, um anúncio de jornal, um bilhete, um folheto informativo, dentre outros suportes textuais.

Neste cenário, a escola enquanto espaço socialmente instituído para desenvolver o ensino sistemático e formal da escrita tem como papel “[...] formar usuários efetivos da escrita que vão operar com essa tecnologia cultural para ler e produzir textos em vários ambientes [...]” (FRADE, 2007, p. 302), ou seja, oferecer condições para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, considerando a língua padrão como uma das diversas maneiras de comunicação. Neste sentido, a escola deve respeitar a história de letramento e a variação linguística do aluno no processo de alfabetização, haja vista que são aspectos de grande relevância para o aprendizado da escrita.

Conforme mencionado anteriormente, a escola é a instituição social responsável pela transmissão convencional do sistema alfabético, cujo conteúdo é sistematizado com base na língua culta ditada pela cultura dominante que sufoca as diferentes maneiras de comunicação que não estejam de acordo com a norma padrão. A compreensão acerca da língua padrão como uma das formas de utilização da escrita, evidencia o caráter de concepção da língua na perspectiva sociolinguística, pois situa a maneira de falar com o contexto que se está inserido, assim como o uso que se faz da

escrita. Assim, com base no papel social que desempenhamos em um determinado contexto, monitoramos a nossa maneira de falar, haja vista que não utilizamos aspectos da norma culta o tempo inteiro para nos comunicar, portanto, a escrita apresenta múltiplas funções ao ser utilizada em casa, na igreja, no clube, dentre outros espaços sociais.

No convívio com uma cultura letrada, sobretudo na interação com seus pares, mediante experiências vivenciadas na família, a criança traz para a escola marcas da escrita, sendo a oralidade um dos fatores de construção das regras internas da língua, necessárias ao desenvolvimento da língua escrita. Nesse sentido, a escola deve partir dos conhecimentos que o aluno tem acerca da escrita e organizá-los tendo em vista os usos especializados da língua (BORTONI-RICARDO, 2004) que irá desempenhar em contextos diferenciados e com funções específicas.

Desafios da prática pedagógica alfabetizadora

As discussões empreendidas neste estudo explicitam o caráter multifacetado da alfabetização e do letramento, caracterizando-os enquanto termos de natureza distinta, porém indissociáveis. Nesse sentido, reiteramos a compreensão acerca da especificidade de cada termo no desenvolvimento da prática pedagógica alfabetizadora, postulando que o processo de alfabetização ocorra na perspectiva do letramento, para atender as demandas sociais em que não basta aprender ler e escrever, mas faz-se necessário utilizar, de maneira competente, a leitura e a escrita, compreendendo a função de ambas nos contextos sociais. No entanto, considerando as múltiplas facetas da alfabetização e do letramento e a importância de uma ação pedagógica que garanta o desenvolvimento desses processos na aquisição e apropriação da língua escrita, questionamos: que concepção tem as professoras sobre alfabetizar letrando? Tomando como norte este questionamento, discutiremos as concepções das alfabetizadoras Rosa e Eli acerca do alfabetizar letrando. A esse respeito, os relatos das alfabetizadoras evidenciam:

ROSA – Alfabetizar letrando é o melhor método, até porque eu já vinha trabalhando sem saber o que era alfabetizar e o que era letrar. Partir do que já tem para o que se quer chegar, sem saber que isso fazia parte, sem saber o que era em si o letramento. É o melhor

método para se trabalhar a questão da leitura, principalmente na alfabetização que é a parte principal.

ELI - Alfabetizar letrando. É o desenvolvimento dessa capacidade do intelecto do aluno de ler o texto e compreender o que ele tá lendo e aplicar né, diante de técnicas orais, técnicas escritas e até mesmo no seu dia-a-dia.

O relato de Rosa explicita o aspecto indissociável dos termos alfabetizar e letrar quando afirma o trabalho deve ser desenvolvido nessa perspectiva, mesmo sem saber distinguir, na ação pedagógica, o que é alfabetizar e o que é letrar. A alfabetizadora confunde em seu relato o letramento com método de alfabetização. Explicitamos, nesse sentido, uma preocupação voltada para a busca de um método adequado para alfabetizar que, com base nos discursos oficiais. Soares (2005), afirma que ainda estamos em busca de um método de alfabetização, sobretudo para não desenvolvermos uma prática alfabetizadora espontaneísta, apoiada na compreensão ingênua de que possibilitar o contato da criança com material escrito seja o suficiente para alfabetizá-la.

Para Eli, alfabetizar letrando corresponde ao desenvolvimento das capacidades de leitura e de interpretação de textos, visando à produção oral e escrita, podendo ser aplicada em situações do dia-a-dia. Nesse sentido, consideramos que a compreensão de Eli apresenta características de uma alfabetização desenvolvida na perspectiva do modelo autônomo de letramento, que se caracteriza pela autonomia da escrita como um produto completo em si mesmo, conforme postula Kleiman (1995), ao evidenciar o desenvolvimento da leitura e da escrita de forma neutra como se a utilização do ler e escrever nos contextos sociais ocorresse somente de maneira esporádica, desconsiderando o uso e a função da escrita nos diferentes domínios sociais, de modo que a escola é apenas uma das agências de letramento.

O desafio de alfabetizar letrando perpassa, sobretudo, pela concepção da proposta de alfabetização e de letramento, considerando a dimensão social desses termos, a fim de que o fazer docente seja ressignificado mediante o desenvolvimento de ações que possibilitem a aquisição e o desenvolvimento da leitura e da escrita como práticas sociais, tendo como ponto de partida e de chegada o trabalho com os diferentes gêneros textuais situados nos mais variados suportes de leitura e de escrita em substituição às tradicionais cartilhas de alfabetização.

As práticas de alfabetização devem contemplar a contextualização da escrita com base nas situações reais de uso dessa tecnologia na sociedade, oferecendo condições para o letramento ao tempo que situam os gêneros textuais demarcando suas funções comunicativas. Consideramos a ressalva de que a escola não pode garantir o acesso a todos os tipos de leitura ou mesmo a sua utilização, no entanto, enquanto agência promotora do letramento deve encaminhar o aluno ao acesso da cultura letrada, possibilitando-o o conhecimento das diferentes formas de utilização dos recursos comunicativos. Tal proposição encaminha a discussão acerca do papel da professora alfabetizadora nesse contexto, a fim de que possa desenvolver práticas significativas de ensino que possibilitem o desenvolvimento do aluno acerca do funcionamento e utilização da escrita.

Essa compreensão está sustentada numa perspectiva sociocultural da alfabetização, cuja reflexão considera a percepção da criança acerca da língua escrita, a partir dos conhecimentos trazidos em decorrência das marcas de oralidade presentes nos discursos da família como um conhecimento real da criança a ser potencializado com base no conhecimento formal transmitido pela escola.

[...] essa introdução ao mundo da escrita, na escola, não se caracteriza como um momento inaugural de entrada em um mundo desconhecido: embora ainda “analfabeta”, a criança já tem representações sobre o que é ler e escrever, já interage com textos escritos de diferentes gêneros e em diferentes portadores, convive com pessoas que leem e escrevem, participa de situações sociais de leitura e de escrita [...] (SOARES, 1999, p. 69).

O papel da professora alfabetizadora, nesse sentido, é a de mediadora desses conhecimentos, tendo em vista a potencialização das funções psicológicas superiores da criança, a fim de que esta possa se desenvolver autonomamente. Ressaltamos, nesse aspecto, a importância do conhecimento acerca do funcionamento da escrita e de como a criança aprende, como saberes necessários à professora alfabetizadora, objetivando o desenvolvimento de situações significativas de aprendizagem, possibilitando aos alunos refletir sobre o uso e a função social da escrita no seu cotidiano, como aspectos integrantes da organização do trabalho pedagógico na alfabetização.

Alfabetizar letrando é desenvolver ações significativas de aprendizagem sobre a língua, de modo a proporcionar situações onde a criança possa interagir com a escrita a partir de usos reais expressos nas diferentes situações comunicativas. Dessa

forma, aprender a escrever envolve, por um lado, a apropriação do sistema alfabético e ortográfico e, por outro, o desenvolvimento das habilidades textuais, ou seja, a produção de textos observando os elementos discursivos, conforme a tipologia textual, de modo a perceber que cada gênero tem uma forma diferente quanto à estrutura e organização, objetivando atender uma finalidade específica.

À escola cabe ampliar as experiências de leitura e escrita, proporcionando à criança condições para o letramento, a partir das marcas trazidas para o ambiente escolar, pois, é papel da escola,

[...] além de aperfeiçoar as habilidades já adquiridas de produção de diferentes gêneros de textos orais, levar à aquisição e ao desenvolvimento das habilidades de produção de textos escritos, de diferentes gêneros e veiculados por meio de diferentes portadores [...] (SOARES, 1999, p. 69).

Contudo, pensar a alfabetização na perspectiva do letramento implica na compreensão de um trabalho pedagógico organizado a partir da reflexão em torno desses termos, enquanto processos distintos, específicos, porém indissociáveis, que envolvem procedimentos diferenciados de ensino, considerando a necessidade e a importância de desenvolver a alfabetização num contexto de letramento. Assim, evidenciamos o papel fundamental que a professora alfabetizadora assume no processo de apropriação da escrita pela criança, sendo necessária a sistematização de conhecimentos acerca do processo linguístico, psicolinguístico e sociolinguístico do sistema alfabético e ortográfico, a fim de que possa desenvolver de maneira competente, situações significativas de aprendizagem, proporcionando ao aluno a apropriação da escrita de maneira bem-sucedida.

A alfabetização na perspectiva do letramento implica ainda uma opção política, em que o sentido dado à palavra imprime a possibilidade de transformação da realidade, sobretudo considerando o direito de todos à apropriação da escrita enquanto bem cultural, haja vista que se faz necessária a reflexão em torno das práticas de letramento desenvolvidas no processo de alfabetização, uma vez que a escrita permeia os diferentes domínios sociais e faz parte do nosso cotidiano, sobretudo com o advento da sociedade do conhecimento. No entanto, realçamos a importância de compreendermos que existem diferentes maneiras de falar, bem como diferentes maneiras de escrever, situando as variações linguísticas conforme o contexto social em

que atuamos e os diferentes papéis sociais que exercemos no seio de uma cultura letrada.

Notas conclusivas

As reflexões empreendidas no âmbito desse estudo realçam a compreensão da alfabetização enquanto aquisição da escrita como prática social. Nesse sentido, reiteramos os aspectos concernentes ao fazer docente alfabetizador com base na concepção sociocultural, haja vista que considera a dimensão social no processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita.

Revisitando as bases teóricas dessa concepção, destacamos a relevância atribuída às interações sociais na produção do conhecimento, uma vez que a aprendizagem ocorre a partir das relações estabelecidas entre o sujeito e seus pares. Neste aspecto, a prática pedagógica é marcada por uma rede de interações que envolve todo o processo educativo, incluindo os resultados da ação docente.

Não obstante, o desenvolvimento de ações significativas na alfabetização implica no domínio de conhecimentos específicos da alfabetização no que concerne ao funcionamento da escrita e o modo de compreensão desta pelas crianças, bem como o entendimento acerca do caráter complexo e multifacetado da alfabetização e do letramento. Neste sentido, Soares (2004) realça as especificidades inerentes ao processo educativo de alfabetizar e letrar, evidenciando que ambos são processos distintos, porém indissociáveis, considerando que o acesso ao mundo da escrita ocorre de maneira simultânea pelos caminhos da alfabetização e do letramento, daí a necessidade de uma prática pedagógica alfabetizadora na perspectiva do letramento.

Com base no exposto, evidenciamos o papel fundamental que a professora alfabetizadora assume no processo de apropriação da escrita, sendo necessária a sistematização de conhecimentos linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos acerca da língua materna, a fim de que desenvolva situações significativas de ensino, proporcionando ao aluno uma aprendizagem bem-sucedida na apropriação da escrita, de modo que este compreenda os usos e funções sociais desse produto cultural.

A proposta de alfabetização na perspectiva do letramento constitui um desafio para o professor, pois requer mudanças significativas acerca das questões

teórico-metodológicas que norteiam a prática pedagógica a partir do ensino da leitura e da escrita de forma mecânica e repetitiva, sustentada pelos métodos tradicionais expressos nas antigas cartilhas de alfabetização, desenvolvendo conteúdos desconectados das práticas sociais vivenciadas pelos alunos. Nesse contexto, a ressignificação da prática alfabetizadora decorre da ação crítico-reflexiva que deve permear o fazer docente, considerando a concepção acerca do homem que se deseja formar e as questões teórico-metodológicas em torno da alfabetização e do letramento rumo a uma aprendizagem significativa, de modo que o professor explore, na sala de aula, diferentes usos e funções sociais, a fim de formar leitores e escritores proficientes.

Referências

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis: Vozes, 2005.

FRADE, I. C. A. da S. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais**. Educação. Santa Maria. Vol. 32. n.1. p. 21-39. 2007.

KLEIMAN, Ângela (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LAROCCA, P. & SAVELI, E. de L. Retratos da psicologia nos movimentos de alfabetização. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.). **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas: Komedi, 2005. p. 185-222.

SOARES, M. **Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. jan/abr. n. 25, 2004.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2005.

SOARES, M. **A reinvenção da alfabetização**. Presença Pedagógica. Vol 9, n. 52. jul/ago, 2003, p. 14-21.

_____. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 49-73.

2 - Sugestões de atividades a serem colocadas dentro dos livros, para iniciar a atividade proposta

Grupo 1 - Atividade com base no livro escolhido

Após a leitura do livro, compreensão da história e diálogo com os colegas. Escreva uma paródia com base na história, recontando a narrativa do livro.

A paródia será apresentada por todos os alunos do grupo, da forma que acharem mais adequada.

Grupo 2 - Atividade com base no livro escolhido

Após a leitura do livro, compreensão da história e diálogo com os colegas. Criar um teatro, com base na história trabalhada.

O teatro incluirá todos os alunos do grupo, podendo cada um desenvolver as funções que julgar ser adequada.

Grupo 3 - Atividade com base no livro escolhido

Após a leitura do livro, compreensão da história e diálogo com os colegas. Reescrever a história, mudando o final, as narrativas e as ilustrações, em um texto sanfonado. Todos os alunos do grupo participam da apresentação e leitura do texto sanfonado, da forma que se sentir confortável.

Grupo 4 - Atividade com base no livro escolhido

Após a leitura do livro, compreensão da história e diálogo com os colegas. Realizar a reescrita da história, adaptando conforme a realidade local e os desenhos adequados com ela. Todos os alunos do grupo participam da apresentação da releitura da obra, respeitando a todos.

ANEXO E – Quinto Encontro Formativo

5º ENCONTRO FORMATIVO	
SUGESTÕES DE ATIVIDADES	
01	<p>“Professores: entre saberes e práticas”, de Ana Maria da Costa Monteiro.</p> <p>Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/nwRZTFrzmqZNVRrYK6hw3wK/abstract/?lang=pt</p>

PROFESSORES: ENTRE SABERES E PRÁTICAS

ANA MARIA FERREIRA DA COSTA MONTEIRO*

O professor é aquele que ensina alguma coisa a alguém.

RESUMO: A relação dos professores com os saberes que ensinam, constituinte essencial da atividade docente e fundamental para a configuração da identidade profissional, tem merecido pouca atenção de pesquisadores em educação. O objetivo deste artigo é discutir as possibilidades teóricas provenientes da articulação das categorias de análise “saber docente” e “conhecimento escolar” para a pesquisa das relações dos professores com os saberes que ensinam, categorias essas que levam em conta a especificidade da ação educativa e contribuem para o desenvolvimento de uma epistemologia da prática docente, distinta daquela que fundamenta o conhecimento científico, possibilitando a realização de pesquisas que possam efetivamente enfrentar os desafios apresentados com instrumental teórico apropriado.

Palavras-chave: saberes docentes, formação de professores, saberes escolares.

Introdução

A relação dos professores com os saberes que ensinam, constituinte essencial da atividade docente e fundamental para a configuração da identidade profissional, tem merecido pouca atenção de pesquisadores em educação voltados para outros aspectos igualmente importantes da atividade educativa, tais como as questões relacionadas à aprendizagem, aos aspectos culturais, sociais e políticos envolvidos.

Autores norte-americanos, inclusive, denunciam com o “*missing paradigm*” a inexistência de pesquisas sobre as matérias dos conteúdos

* Professora de Didática e Prática de Ensino de História da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e doutoranda em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Puc-Rio). *E-mail:* anamont@ufrj.br

ensinados, ou seja, sobre o processo através do qual o conhecimento do professor se transforma em conteúdo de instrução (Shulman, 1986, p. 6).

Essa relação foi considerada e estudada por longo tempo dentro do paradigma da racionalidade técnica que, buscando a eficácia através do controle científico da prática educacional, trabalhava com a concepção de professor como um instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros. Assim, o saber científico encontra(va) no professor um profissional habilitado – com a sua competência técnica – para adequá-lo, ou diluí-lo, (ou distorcê-lo, se ineficiente), para que seja (fosse) aprendido pelos alunos que, assim educados, e disciplinados, “evoluíram para uma vida melhor”.

Ainda presente no imaginário e prática social de muitos educadores, esta concepção tem sido questionada e criticada por aqueles que apontam a simplificação operada por este raciocínio que: nega a subjetividade do professor como agente no processo educativo; ignora o fato de que a atividade docente lida com, depende de e cria conhecimentos tácitos, pessoais e não sistemáticos que só podem ser adquiridos através do contato com a prática; ignora os estudos culturais e sociológicos que vêem o currículo como terreno de criação simbólica e cultural; e que ignora, também, todo o questionamento a que tem sido submetido o conhecimento científico nas últimas décadas.

Além disso, seja no chamado modelo diretivo “tradicional”, que privilegia a relação professor-saber, fundamentado na racionalidade técnica, como naquele não diretivo, que privilegia a relação aluno-saber, o saber não é questionado. É, geralmente, um conhecimento universal que está posto, nos currículos ou livros didáticos, para ser ensinado. Discute-se muito os aspectos relacionais, importantes no processo, a forma de se incorporar os saberes e interesses dos alunos, mas em relação aos saberes ensinados, as preocupações são apenas de ordem de organização e didatização.

As pedagogias não-diretivas, “libertadoras”, que radicalmente assumiram o questionamento dos saberes dominantes e valorizavam os saberes populares em nome da libertação ou emancipação dos grupos dominados, muitas vezes levaram a um esvaziamento da dimensão cognitiva do ensino que, em alguns casos, se restringiu a reproduzir o senso comum, com consequências perversas para os grupos subalternos que pretendiam libertar.

Nos últimos anos, no entanto, esforços têm sido realizados por pesquisadores em educação, com o objetivo de refinar o instrumental teórico disponível para realizar investigações que possam dar conta dessas novas questões cuja complexidade desafia os paradigmas vigentes.

Nesse contexto, foi criada a categoria “saber docente”, que permite focalizar as relações dos professores com os saberes que dominam para poder ensinar e aqueles que ensinam, sob uma nova ótica, ou seja, mediadas por e criadoras de saberes práticos, que passam a ser considerados fundamentais para a configuração da identidade e competência profissionais (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991; Perrenoud, 1993, 1999; Therrien, 1996; Tardif, 1999; Moreira, Lopes e Macedo, 1998).

Acreditamos, no entanto, que mesmo esses trabalhos, que representam um avanço significativo para a compreensão da especificidade da ação docente, ainda se ressentem da ausência de pesquisas que direcionem seu foco de análise mais diretamente sobre a relação dos professores com os saberes que ensinam, tarefa esta que, certamente, demanda um esforço de especialistas das diferentes áreas de conhecimento específico, em trabalhos individualizados e coletivos, que possam melhor esclarecer essa relação tão valorizada pelos professores (principalmente aqueles que atuam no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio) e, ao mesmo tempo, tão ausente de seus comentários e conversas cotidianas e profissionais.¹

Como afirma Develay, tanto numa pedagogia que valoriza a ação docente de ensino do professor, como naquela em que o professor é visto como um mediador da aprendizagem dos alunos, sempre existem conteúdos a serem apropriados. Esse domínio pelo professor dos conteúdos a ensinar implica ir além do seu conhecimento, tornando necessário o desenvolvimento do que ele chama “competência de natureza epistemológica” – domínio da matriz disciplinar (Develay, 1995, p. 12), ou de procedimentos de transposição didática (Chevallard, 1991).

Por outro lado, pesquisadores preocupados com a especificidade da experiência educativa escolar têm trabalhado com a categoria “conhecimento escolar”, referida como aquela que designa um conhecimento com configuração cognitiva própria, relacionado mas diferente do saber científico de referência, e que é criado a partir das necessidades e injunções do processo educativo, envolvendo questões relativas à transposição didática, ao conhecimento de referência e cotidiano, bem como à dimensão histórica e sociocultural numa perspectiva pluralista (Develay, 1995; Forquin, 1992; Chevallard, 1991; Goodson, 1998; Lopes, 1999).

A abordagem com base nessa categoria, que tem como foco primordial o conhecimento escolar em si mesmo e não o conhecimento mobilizado pelo professor, o que sugere a possível personalização ou particularização, permite avançar em relação às análises que, tendo o conheci-

mento científico como padrão de referência de qualidade, induziram a uma acirrada e perversa desqualificação do trabalho dos professores, da educação escolar, ignorando sua especificidade do ponto de vista cultural.

Nesse artigo, temos como objetivo discutir as possibilidades teóricas provenientes da articulação das categorias de análise “saber docente” e “conhecimento escolar” para a pesquisa das relações dos professores com os saberes que ensinam, categorias de análise essas que, em nosso entender, abrem perspectivas promissoras para a melhor compreensão dos processos envolvidos.

Na primeira parte, fazemos uma análise das contribuições de alguns autores que operam com a categoria de saber escolar. Na segunda parte, analisamos proposições de autores que operam com a categoria de saber docente. Na terceira e última parte, fazemos uma discussão das possibilidades de articulação dessas propostas e levantamos algumas questões que revelam riscos e desafios a serem considerados com cautela durante a efetivação de uma pesquisa pautada por essas premissas, bem como alternativas promissoras suscitadas.

A categoria de análise “conhecimento escolar” surgiu no contexto dos estudos que investigam a relação entre escola e cultura, bem como o papel desempenhado pela escola na produção da memória coletiva, de identidades sociais, e na reprodução das relações de poder, através de seus mecanismos e estratégias de “seleção cultural escolar”.

Esses estudos, voltados para as questões relativas ao currículo, são tributários de trabalhos desenvolvidos por autores ingleses da chamada Nova Sociologia da Educação, a partir da proposta de Raymond William (1961) de pensar a cultura como “tradição seletiva”, processo de decantação e de reinterpretação da herança deixada pelas gerações anteriores.

A sociologia do currículo foi aos poucos associada a um programa de crítica político-cultural radical, tendo na obra *Knowledge and Control* (Young, 1971) um verdadeiro manifesto que propunha a análise do currículo, ou seja, dos modos de seleção, legitimação, de organização e distribuição dos saberes escolares como a primeira tarefa de toda sociologia da educação (Forquin, 1996).

Na década de 1980, esses estudos desdobraram-se em três vertentes principais. Uma delas voltou-se para o estudo do chamado “currí-

culo real”, isto é, aquilo que é efetivamente ensinado nas salas de aula, por oposição ao “currículo formal” ou “oficial” tal como aparece nos programas dos cursos. Essa proposta tinha como base a idéia de que o currículo é um terreno de produção e criação simbólica e cultural, e não uma correia transmissora de uma cultura produzida em outro local, por outras pessoas, para as novas gerações, passivas e meramente receptoras. Os estudos buscavam, portanto, captar os processos de criação e produção de sentidos, significações e sujeitos nas escolas e salas de aula (Perrenoud, 1984; Isambert-Jamati, 1990).

Outra vertente, desenvolvida principalmente nos Estados Unidos e Grã-Bretanha, voltou-se para o estudo do chamado “currículo oculto”, ou seja, conjunto de competências ou de disposições que se adquire na escola por experiência, impregnação, familiarização ou inculcação difusas, em contraste com aquilo que se aprende através de procedimentos pedagógicos explícitos ou intencionais (Apple, 1980).

Uma terceira vertente voltou-se para a investigação sobre o processo de constituição do conhecimento escolar, o que implicou a adoção de uma perspectiva histórica e deu origem a um novo campo de estudos no âmbito da História da Educação: a História das Disciplinas Escolares. Nesse campo se destaca, em língua francesa, o trabalho de André Chervel “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa” publicado na França em 1988 e no Brasil em 1990 e, em língua inglesa, os trabalhos de Ivor Goodson (1993; 1998), autor que tem se dedicado a estudar como nascem e evoluem as matérias de ensino.

Tanto Chervel como Goodson, na opinião de Forquin, “abrem verdadeiramente caminhos novos à reflexão sociológica sobre o currículo, as matérias escolares, os conteúdos e as práticas de ensino.” (1992, p. 40). Essa opinião é corroborada por Tomaz Tadeu da Silva, que destaca Goodson como o autor que tem efetivamente cumprido a “promessa investigativa” da Nova Sociologia da Educação, de expor a arbitrariedade dos processos de seleção e organização do conhecimento escolar e educacional, até então não realizada (Silva in Goodson, 1998, p. 7).

No âmbito dos estudos dos processos de constituição do conhecimento escolar, uma outra vertente reúne autores que têm pesquisado os chamados processos de transposição didática, ou seja, a passagem do saber sábio, de referência ou científico, ao saber ensinado,² considerando que há uma especificidade em sua constituição que o distingue do saber de referência. Nessa perspectiva, o conhecimento escolar, embora tenha sua origem no conhecimento científico ou em outros saberes ou

materiais culturais disponíveis, não é mera simplificação, rarefação ou distorção deste conhecimento. É um conhecimento com lógica própria, que faz parte de um sistema – o sistema didático – que tem relação com o saber de referência que lhe dá origem e cuja constituição – processo e resultado da transposição didática – pode ser objeto de estudo científico através de uma epistemologia própria (Chevallard, 1991, p. 14).

Chevallard chama a atenção para o fato de que a transposição didática não é realizada pelos professores eles mesmos e, sim, por aqueles técnicos, representantes de associações, militantes, que compõem a *noosfera*, e que efetivamente realizam a passagem do saber sábio ao saber ensinado, em diferentes momentos, quando surge a necessidade de sua renovação ou atualização. Os professores trabalham na transposição didática, não fazem a transposição didática. Quando o professor intervém para escrever a variante local do texto do saber que ele chama seu curso, a transposição didática já começou há muito tempo (1991, p. 20).

Este autor, que oferece uma contribuição muito instigante ao trabalhar com o conceito de transposição didática, oferece um instrumental teórico para análise da especificidade da cultura escolar, mas, nos parece, ainda apresenta uma visão muito presa ao universo acadêmico que precisa ser ampliada.

Nesse sentido, Lopes chama a atenção para o fato de que “os processos de seleção e legitimação não são construídos a partir de critérios exclusivamente epistemológicos ou referenciados em princípios de ensino-aprendizagem, mas a partir de um conjunto de interesses que expressam relações de poder da sociedade como um todo, em um dado momento histórico. Assim, atuam sobre o processo de seleção cultural da escola, em relações de poder desiguais, o conjunto de professores, aqueles que fazem parte do contexto de produção do conhecimento de uma área e a comunidade de especialistas em educação. Atuam igualmente inúmeras outras instâncias culturais, políticas e econômicas de uma sociedade, que atuam direta ou indiretamente sobre a escola, sobre a formação e atualização de professores e sobre a produção de conhecimentos na área específica e educacional.” (Lopes, 1998, p. 3).

Ou, como afirma Tomaz Tadeu, “o processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos ‘nobres’ e menos ‘formais’, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe,

à raça, ao gênero” (Silva in Goodson, 1998, p. 8) e que exercem grande influência na constituição de identidades sociais no mundo contemporâneo.

Outros, como Forquin (1996), questionam se “o modelo da transposição” didática é universalmente aplicável, e se é ele que melhor explica a “lógica profunda” do currículo. Caillot (1996, p. 23) revela que o conceito de transposição didática é questionado por estudiosos da didática de outras disciplinas escolares que contestam o fato do saber sábio ser a única referência/fonte para o saber ensinado. Existem saberes ligados às práticas sociais e lingüísticas que não pertencem ao saber acadêmico elaborado pela comunidade científica e que fazem parte da elaboração do saber escolar. O contexto social, as escolhas econômicas ou políticas vão ter grande influência nas opções didáticas.

Caillot comenta também que no caso das ciências sociais, mais especificamente a história e a geografia, o significado é fundamental, havendo possibilidade de existência de diferentes versões e interpretações. Citando Audigier, Crémieux e Tutiaux-Guillon (1994), ele mostra como o saber escolar não “funciona” como os saberes sábios, constituindo estes dois tipos de saberes diferentes. Os saberes escolares são regidos pelos constrangimentos escolares em si mesmos e pelas finalidades que a escola lhes dá.

Esses autores, ao questionar um certo “mecanicismo” presente na obra de Chevallard, confirmam, por outro lado, a diferenciação entre os saberes, aspecto com o qual concordamos. É preciso, em nosso entender, realizar pesquisas que possibilitem averiguar o potencial e limites desta categoria de análise.

Embora não seja objeto principal de suas preocupações, voltadas primordialmente para a ação dos professores, Schön faz referência ao saber escolar que, em sua concepção,

é um tipo de conhecimento que os professores são supostos possuir e transmitir aos alunos. É uma visão dos saberes como fatos e teorias aceites, como proposições estabelecidas na sequência de pesquisas. Para este autor, o saber escolar é aquele tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exatas. É molecular, feito de peças isoladas, que podem ser combinadas em sistemas cada vez mais elaborados de modo a formar um conhecimento avançado. A progressão dos níveis mais elementares para os níveis mais avançados é vista como um movimento das unidades básicas para a sua combinação em estruturas complexas de conhecimento. (1995, p. 81)

Para Schön, o saber escolar é o conjunto de "representações formais".³ A citação é longa mas é apresentada aqui para revelar uma concepção sobre o saber escolar que surge de preocupações com o saber do professor e não com o saber escolar propriamente dito. A visão do saber escolar como molecular, certo, fatural, categorial e privilegiado (problemas com seu aprendizado são exclusivamente de responsabilidade dos alunos) é apresentada como um fato que pode ser transformado, se for possível mudar a maneira como os professores se relacionam com seus alunos e sua profissão. Se eles se tornarem profissionais reflexivos e conseguirem modificar a burocracia da escola, essas mudanças poderão viabilizar um ensino onde os saberes serão contextualizados e relacionados com a vida cotidiana dos alunos.

A proposta de Schön é diferente das demais, também por que seu ponto de partida para analisar o saber escolar é o professor e sua ação. Não cita, portanto, nesse texto, documentos curriculares ou a relação do saber escolar com o saber de referência.

Outro autor que destacamos é Develay (1995) para quem a essência da nova profissionalidade dos professores é o domínio dos saberes que ensinam, domínio este que, para ele, é de natureza epistemológica, ou seja, corresponde a um olhar crítico sobre os princípios, métodos e conclusões de uma ciência (preocupações semelhantes às de Shulman). Para Develay, o olhar epistemológico é reflexivo, possibilitando que nos debruçemos sobre o saber produzido (lembra Schön), gerando um saber de alto nível que o profissional deve oferecer através dos muitos conteúdos que ensina. Não é o resultado de uma acumulação somativa de informações, mas a capacidade para lidar com eles – transformar os conhecimentos pessoais em saberes (Develay, 1995, p. 12).

Citando Astolfi (1992) e Delbos e Jorion (1984), ele afirma que os saberes escolares são, por natureza, saberes proposicionais, ou seja, limitam-se a enunciar os conteúdos, sob a forma de proposições logicamente conectadas. Não são teóricos nem práticos.⁴ Develay questiona a formulação de Chevallard, afirmando a necessidade de se considerar os saberes da prática social, além do saber sábio, para efeito do estudo da transposição didática, e da necessidade de se levar em conta o processo de axiologização concomitantemente com o de didatização, porque elemento estruturante do saber escolar (a dimensão educativa ou a razão pedagógica).

Concluindo, ele chama a atenção para a necessidade de identificar na disciplina escolar o seu princípio de inteligibilidade, seu paradigma – que ele propõe seja chamado de matriz disciplinar e que organiza a tota-

lidade dos conteúdos num conjunto coerente (1995, p. 26-27). A identificação do paradigma disciplinar é fundamental porque ele determina as tarefas que serão desenvolvidas com os alunos, os conhecimentos declarativos a ensinar e os conhecimentos procedimentais correspondentes.

Como podemos perceber, a questão da constituição do conhecimento escolar é bastante complexa, envolvendo diversos aspectos relacionados tanto às suas fontes, referências de origem, como àqueles relacionados com a dinâmica sociocultural interna e externa à escola. Essa questão, que se coloca na intersecção entre a cultura escolar e os chamados constrangimentos didáticos, abre, em nosso entender, perspectivas instigantes que possibilitam abordagens inovadoras para o estudo dos fenômenos característicos da educação escolar.

A crítica à racionalidade técnica, que orientou e serviu de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos professores em particular durante grande parte do século XX, gerou uma série de estudos e pesquisas que têm procurado superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento técnico-científico e a prática na sala de aula. Os limites e insuficiências dessa concepção levaram à busca de novos instrumentos teóricos que fossem capazes de dar conta da complexidade dos fenômenos e ações que se desenvolvem durante atividades práticas.

Diferentemente do que propõe a racionalidade técnica, as pesquisas começaram a revelar que

o professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário psicológico vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições. Nesse ecossistema, o professor enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática, que, quer se refiram a situações individuais de aprendizagem ou formas de comportamentos de grupos, requerem um tratamento singular, na medida em que se encontram fortemente determinados pelas características situacionais do contexto e pela própria história da turma enquanto grupo social. (Gómez, 1995, p. 102)

As pesquisas que têm investigado esse conhecimento tácito, elaborado e mobilizado durante a ação pelos professores e, também, por qualquer outro profissional prático (reconhecendo-se as especificidades

de cada fazer), possibilitaram o desenvolvimento de uma epistemologia da prática que abre perspectivas muito promissoras aos estudos do campo educacional.

Esses estudos somam-se àqueles que têm como pressuposto a crítica à idéia de que uma das origens das dificuldades encontradas no campo educacional é a desqualificação e a incompetência dos professores, e que se voltam para a questão da profissionalização, buscando compreender sua especificidade e constituição através dos processos de socialização, identificando nos saberes os aspectos que podem melhor definir e fortalecer a identidade e autonomia profissional.

No bojo desses estudos foi criada a categoria “**saber docente**” que busca dar conta da complexidade e especificidade do saber constituído no (e para o) exercício da atividade docente e da profissão (Schön, 1983, 1995; Enguita, 1991; Tardif, Lessard e Lahaye, 1992; Perrenoud, 1993; Popkewitz, 1995; Gómez, 1995; Develay, 1995; Lüdke, 1995, 1996, 1998; Moreira, 1998; Tardif, 1999).

Entre os autores que têm se debruçado sobre a questão dos saberes que os professores mobilizam quando ensinam, destacaremos Tardif, Lessard e Lahaye (1991); Perrenoud (1993, 1996); Schön (1995); Shulman (1996); Tardif (1999), buscando identificar aspectos e características de seus trabalhos que representam, em nosso entender, contribuições bastante significativas, bem como algumas diferenças que percebemos em suas proposições e análises.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) chamam a atenção para o fato de que o saber docente é plural, estratégico e desvalorizado, constituindo-se em um amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência. Os primeiros têm sua origem na contribuição que as ciências humanas oferecem à educação e nos saberes pedagógicos (concepções sobre a prática educativa, arcabouço ideológico, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas) (1991, p. 219). Os saberes das disciplinas são aqueles difundidos e selecionados pela instituição universitária, correspondendo aos vários campos de conhecimento; os saberes curriculares, os quais a instituição escolar apresenta como aqueles a serem ensinados, resultado de um processo de seleção cultural ou de transposição didática, como quer Chevallard.⁵

Os saberes da experiência são os constituídos no exercício da prática cotidiana da profissão, fundados no trabalho e no conhecimento do meio. “São saberes que brotam da experiência e são por ela va-

lidados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser.” (1991, p. 220).

“Esses saberes não provêm das instituições de formação ou dos currículos, esses saberes não se encontram sistematizados no quadro de doutrinas ou teorias: eles são saberes práticos (e não da prática: eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-la, eles se integram a ela e são partes constituintes dela enquanto prática docente) [...] **são a cultura docente em ação.**” (1991, p. 228) (grifo nosso).

Esses autores, ao realizar o trabalho de análise do saber docente, destacam sua complexidade, demonstrando seu caráter **plural** (grifo nosso). É interessante observar que eles buscam superar o modelo da racionalidade técnica chamando a atenção para a existência dos saberes da experiência, que não são para e sim da prática, aqueles que têm origem na prática cotidiana do professor em confronto com as condições da profissão.

Trabalham com a categoria de *habitus* de Bourdieu, como disposições adquiridas na e para a prática real, e que permitem ao professor enfrentar os desafios imponderáveis da profissão, constituindo a condição básica para um novo profissionalismo.

Os saberes da experiência surgem a partir da articulação, reorganização dos demais. Os autores afirmam que “os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido.” (1991, p. 232).

Ao procurar revelar a diversidade de sua elaboração em relação aos demais saberes constituintes do saber docente, os autores deixam um pouco vaga a sua formulação. Buscando mostrar que esses saberes não são completamente subjetivos, eles comentam o processo de criação de consensos parciais quando da partilha de certezas e conclusões entre os pares no confronto de saberes, processo este que acaba por conferir objetividade aos saberes da experiência. Mesmo assim, identificamos uma certa ambigüidade na formulação que busca avançar para a superação do modelo da racionalidade técnica: os autores apontam os saberes que serão aplicados na prática e distinguem aqueles saberes da prática, que surgem na prática, na experiência e que, “constituem o núcleo vital do saber docente, aquilo que possibilita aos professores transformar as relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua prática.” (1991, p. 232).

A ambigüidade reside no fato de que, em sua formulação, os saberes da experiência acabam sendo tomados como se fossem novos saberes a serem utilizados. O saber docente é o saber da experiência ou é a soma dos quatro saberes citados anteriormente? Considerando-o “o amálgama mais ou menos coerente dos saberes da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares e dos saberes da experiência” (1991, p. 218) não se resgata, de certa forma, o viés da racionalidade técnica?

Destacamos nesses autores o fato de valorizarem os saberes da prática – cultura docente em ação – e que, assim, deixa de ser vista como instância inferior, “errada ou distorcida”, para se transformar em núcleo vital do saber docente.

Em texto de 1999, Tardif aprofunda a análise das características do saber docente, apresentando uma proposta para o estudo da epistemologia da prática profissional onde são considerados “os saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (Tardif, 1999, p. 15), avançando na valorização do saber da experiência. Segundo o autor, os saberes profissionais são saberes da ação, saberes do trabalho e no trabalho, o que os distingue dos saberes universitários – científicos (?). São temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, carregando consigo as marcas do seu objeto que é o ser humano (os alunos).

Nesse sentido, a prática profissional não é um local de aplicação dos saberes universitários mas, sim, de “filtração”, onde eles são transformados em função das exigências do trabalho (p.17). Essas características identificadas pelo autor permitem superar a visão do professor como um “idiota cognitivo” (p. 19), dependente e determinado por estruturas sociais, pelo inconsciente ou cultura dominante, representando uma contribuição significativa para avançarmos na conquista da autonomia profissional.

Esse trabalho reforça a necessidade de revisão dos processos de formação de professores, ao destacar as diferenças entre o contexto universitário, voltado para a pesquisa acadêmica, e aquele que deve servir para a formação profissional de constituição epistemológica com características diferentes.

Schön é outro autor que oferece uma contribuição importante para o estudo do saber dos professores que, segundo ele, criam um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática. É um conhecimento pessoal, tácito e não sistemático, espontâneo,

intuitivo, experimental, cotidiano, do tipo que leva a pessoa a agir sem saber como age, em concepção oposta à da racionalidade técnica.

Coerentemente com sua proposta voltada para a ação, ele criou a categoria de professor-reflexivo e o conceito de reflexão-na-ação, segundo o qual o professor analisa e interpreta a sua própria realidade no ato, e o de reflexão-sobre-a-ação, que implica o olhar retrospectivo e a reflexão sobre o que foi realizado.

Sua proposta radicaliza a questão da importância da ação prática que quase se autonomiza, podendo fazer sugerir o risco de volta ao espontaneísmo do voluntarismo empirista.

Outro autor que oferece uma contribuição importante é Perrenoud. Preocupado em entender a atividade docente, ele discute suas características particulares que oscilam entre a rotina e a improvisação regulada, num movimento que implica uma complexidade que a racionalidade técnica não tem condições de dominar. Apoiado em Chevallard, ele chama a atenção, também, para as transformações operadas nos saberes para serem ensinados, o processo de transposição didática que se baseia numa epistemologia que fixa o estatuto desse saber, do erro, do esforço, da atenção, da originalidade, das perguntas e respostas (1993, p. 24).

Em outro trabalho mais recente, aprofundando a reflexão sobre a profissão docente (1996), Perrenoud alerta para os limites e riscos de se analisar os recursos cognitivos de uma pessoa que desenvolve uma ação apenas em termos de saberes e conhecimentos (para ele os dois termos são intercambiáveis). Do seu ponto de vista, é necessário enfrentar o problema das competências que englobam os saberes, mas não se reduzem a eles. Competências são capacidades de ação, que mobilizam saberes para a ação, que estabelecem relações com os saberes teóricos que não são de reverência ou de dependência, mas ao contrário, são críticas, pragmáticas, até mesmo oportunistas (1996, p.135).

Perrenoud, em nosso entender, ao propor a utilização do conceito de competência, apresenta uma proposta consistente para se pensar o conhecimento tácito da prática do professor. Ele consegue discutir e relativizar o papel dos saberes discutindo as várias facetas do problema tais como a relação entre saberes sábios e científicos, saberes científicos e saberes da experiência (mostrando que eles não são opostos, mas que o saber científico pesquisa e busca objetos na experiência). “A verdadeira distinção é entre saberes sábios e saberes do senso comum. Tanto um como o outro se enraízam na experiência humana, mas de forma diferen-

te.” (1996, p. 142). Ele, de certa forma, critica Tardif quando este opõe os saberes da experiência aos saberes com origem nos saberes sábios.

O autor distingue saberes declarativos e procedimentais (que explicam como agir, fazer ou ser) das competências que podem vir a ser codificadas em saberes procedimentais. Saberes e conhecimentos são representações.

Perrenoud analisa, com base em Piaget, a noção de competência, utilizando o conceito de esquemas operatórios de percepção, avaliação, decisão ou de ação, portanto não são representações, são outra coisa, existem no estado prático (1996, p. 137). Os esquemas são a estrutura da ação. Ele utiliza também o conceito de *habitus*, conforme Bourdieu, conjunto de esquemas de que dispõe um ator.

Perrenoud, portanto, enriquece o potencial de análise. Da mesma forma que os demais, ele prioriza o conceito de saber da experiência ou da prática, estratégicos no trabalho do professor, mas oferece um instrumental conceitual mais rico para dar conta da complexidade (conceito por ele também utilizado) do saber docente. De acordo com ele, investigar e desenvolver as competências do professor não invalida ou nega o papel dos saberes. Muito pelo contrário, é preciso a aquisição de conhecimentos para serem mobilizados nas competências. O processo não é automático. O domínio dos saberes não garante a competência. Cabe ao trabalho de pesquisa buscar melhor compreender como esse processo se realiza.

Outro trabalho que gostaríamos de mencionar é o de Shulman (1986), que estuda os diferentes tipos e modalidades de conhecimento que os professores dominam, configurando uma epistemologia própria. Sua contribuição é importante, em nosso entender, porque traz de volta ao centro da discussão a questão do conhecimento que os professores têm dos conteúdos de ensino e do modo como estes conteúdos se transformam no ensino.

Ele afirma que a atual separação entre conteúdos de ensino e conteúdos pedagógicos é um desenvolvimento recente na área da educação, e que tem levado docentes e pesquisadores a valorizar em seus trabalhos muito mais os aspectos de ordem psicológica e/ou metodológica, deixando de lado a relação orgânica com o conhecimento de referência e que é a fonte de exemplos, explicações e formas de lidar com os erros e mal entendidos dos alunos. Identificando essa questão como o “*missing paradigm*”, ele se propõe investigar o que sabem os professores sobre os conteúdos de ensino, onde e quando adquiriram os conteúdos, como e por que se transformam no período de formação e como são utilizados na sala de aula.

O autor distingue três categorias de conhecimento de conteúdos que se desenvolvem nas mentes dos professores:

O **conhecimento da matéria do conteúdo** refere-se à quantidade e organização do conhecimento por si mesmo na mente do professor. Para ele, nas diferentes áreas de conhecimento, os modos de discutir a estrutura de conhecimento são diferentes. Para bem conhecer os conteúdos é preciso ir além do conhecimento dos fatos e conceitos de um determinado domínio, sendo necessário compreender a estrutura da matéria utilizando, por exemplo, as categorias estrutura substantiva e estrutura sintática.

A estrutura substantiva é aquela na qual os conceitos básicos e princípios da disciplina estão organizados para incorporar os fatos.

A estrutura sintática de uma disciplina é o conjunto de modos pelos quais verdade ou falsificabilidade, validade ou invalidade são estabelecidas. A sintaxe é um conjunto de regras para determinar o que é legítimo num domínio disciplinar e o que quebra as regras.

O **conhecimento pedagógico dos conteúdos** é um segundo tipo de conhecimento de conteúdo, que vai além do conhecimento da matéria do assunto por si mesma para a dimensão do conhecimento da matéria do assunto para ensinar. Inclui as formas mais comuns de representação das idéias, as analogias mais poderosas, as ilustrações, os exemplos, explicações e demonstrações, ou seja, os modos de representar e formular o assunto de forma a torná-lo compreensível para os outros. Inclui também aquilo que faz a aprendizagem de um determinado assunto fácil ou difícil (aqui a pesquisa sobre o ensino coincide muito de perto com a pesquisa sobre a aprendizagem).

O **conhecimento curricular** é o conhecimento sobre o currículo, “é o conjunto de programas elaborados para o ensino de assuntos específicos e tópicos em um nível dado, a variedade de materiais instrucionais disponíveis relacionados a estes programas” e sobre o conjunto de características que servem tanto como indicações ou contra-indicações para o uso de um currículo em particular, ou programas em circunstâncias particulares (1986, p. 9-10).

Esse trecho nos permite indagar se, para Shulman, saber sábio e saber escolar são expressões de um mesmo saber. Ele não utiliza o conceito de transposição didática, cuja formulação é contemporânea ao seu texto, nem trabalha com a concepção nele subjacente. O conceito de conhecimento escolar com epistemologia diferente daquela do saber sábio não é mencionado e, portanto, ele não problematiza a historicidade do

conhecimento curricular/escolar. Este é citado como conhecimento que os professores precisam dominar para ensinar, da mesma forma que um médico precisa conhecer os remédios disponíveis para serem receitados. Seria como que uma seleção feita do saber de referência para definir o que precisa ser ensinado. Mas não seriam os “conteúdos de conhecimento pedagógico” uma formulação que se aproxima do conceito implícito na formulação de conhecimento escolar? Ou seja, os conteúdos já adequados às finalidades educativas, e não mais os conteúdos científicos *stricto sensu*?

Shulman não trabalha, também, com o conceito de saber da experiência, mas essa dimensão é objeto de sua preocupação de duas maneiras. Primeiramente, quando ele afirma que os conhecimentos pedagógicos são “**a forma particular de conhecimento dos conteúdos que englobam os aspectos dos conteúdos mais apropriados para o seu ensino**” (op. cit., p. 9) (grifo nosso). Aqui, indiretamente, ele faz referência à ação, à prática.

A outra forma utilizada por Shulman para se referir ao saber da experiência, é através da classificação que ele faz dos conhecimentos necessários **para** os professores, e que ele chama de saber dos professores – “*teacher knowledge*” (saber dos professores? saber docente?), criado pela experiência dos professores ou “das formas do saber dos professores” ou seja, as formas pelas quais os saberes dos conteúdos, os saberes curriculares e os saberes pedagógicos podem ser ou estar organizados para serem ensinados aos professores (saber da experiência?) (p. 10-11). São três as categorias de Shulman (op. cit.):

O **conhecimento proposicional**, que é aquele relativo à investigação didática, que pode oferecer e que reúne três tipos de proposições: princípios, máximas e normas. Os **princípios** são oriundos de pesquisas empíricas; as **máximas** são oriundas da prática, não possuem confirmação científica (ex.: quebre um pedaço de giz antes de escrever para evitar que ele provoque ruídos no quadro); as **normas** referem-se aos valores, compromissos ideológicos e éticos de justiça, equidade etc.; eles não são teóricos nem práticos, mas sim normativos. Ocupam a essência do que o autor chama de saber dos professores. Eles guiam o trabalho do professor porque são eticamente ou moralmente corretos.

O **conhecimento de casos** relativo ao conhecimento de eventos específicos, exemplos que auxiliam a compreensão da teoria. Podem ser de três tipos: **protótipos** – exemplificam os princípios teóricos; **precedentes** – expressam as máximas; e **parábolas** – expressam normas e valores.

O **conhecimento estratégico**, que diz respeito a como agir em situações dilemáticas, contraditórias, onde princípios contradizem máximas e/ou normas.

Shulman desenvolve uma tipologia bastante elaborada que procura dar conta dos aspectos relativos aos conhecimentos utilizados e criados na atividade docente. Seu trabalho é anterior ao de Tardif, Lessard e Lahaye, mas podemos identificar na proposta destes autores algumas semelhanças com a de Shulman (conhecimentos das disciplinas, pedagógicos e curriculares, bem como os da prática). Eles inovaram ou simplificaram (?) ao criar a categoria saber docente como um amálgama dos demais. Cabe destacar, na proposta de Shulman, uma contribuição importante quanto aos instrumentos oferecidos para a investigação da ação dos professores, ou seja, o domínio dos saberes na ação.

Lembrando Chervel (1990, p. 188), a escola é uma instituição que tem na instrução sua principal dimensão educativa, educa através da instrução. A crítica ao ensino tradicional, onde o saber ocupava um lugar quase sacralizado, pode explicar o certo abandono pelas questões relacionadas com os saberes ensinados. As pesquisas se concentraram, em grande parte, nas questões relacionadas à aprendizagem. O saber não era discutido, o problema estava no aprender. Não queremos dizer aqui que as pesquisas sobre aprendizagem não são necessárias. Certamente elas precisam ser desenvolvidas e oferecem contribuições relevantes para a compreensão dos processos educativos. No entanto, defendemos que investigar a epistemologia do conhecimento escolar e da prática do professor é fundamental e estratégico para a compreensão dos processos em jogo. Negá-la ou esquecê-la nos faz correr o risco de cair no retrocesso de propostas espontaneístas/populistas ou autoritárias para a educação.

Para o estudo das questões relacionadas aos saberes ensinados, acreditamos que é possível considerar, de forma articulada, as contribuições dos autores que trabalham com a categoria de conhecimento escolar, investigando o processo de transposição ou mediação didática, criador de conhecimento com características próprias (Chevallard, Lopes) e não apenas uma simplificação ou banalização do saber científico, e aquelas de autores que trabalham sobre o saber docente.

O reconhecimento do conceito de conhecimento escolar é uma proposta ousada e polêmica, mas promissora para o avanço na com-

preensão dos processos educativos, possibilitando o rompimento de barreiras e limites postos por paradigmas transpostos do campo científico.⁶

Os autores que estudam os saberes dos professores, em sua maioria, estão mais preocupados com a questão da prática, do saber na ação. Selecionamos aqueles que, de alguma forma, reconhecem a especificidade do conhecimento escolar, mesmo que não abordem diretamente a questão da sua relação com o conhecimento científico.

Temos por hipótese que as adequações que geram o conhecimento escolar, seu contexto de produção e recepção, estão diretamente relacionadas com as necessidades e constrangimentos da prática profissional, o que permite articular essas duas categorias de análise para ampliar o instrumental teórico e poder dar conta do desafio proposto.

Por esse motivo, reconhecemos em Shulman a apresentação de propostas que merecem ser melhor investigadas e articuladas com as contribuições de Perrenoud sobre como as competências mobilizam os saberes utilizando os esquemas mentais e o *habitus*. Como os conteúdos ensinados são organizados e didatizados pelos professores? É na prática que eles aprendem a fazer isso? Ou os fundamentos teóricos dos saberes de referência atuam nessa mediação também? Reproduzem inconscientemente práticas interiorizadas?

Como já afirmamos anteriormente, podemos perceber em Tardif, Lessard e Lahaye algumas aproximações com Shulman. Mas Shulman aprofunda mais a discussão, apontando para as adequações ou transformações que o professor realiza ao ensinar os conteúdos ao longo de sua prática, enquanto Tardif, Lessard e Lahaye se concentram mais no comentário sobre o saber da experiência, identificando suas características relacionadas aos sujeitos em ação, sem mencionar aspectos relacionados aos saberes ensinados.

Reconhecemos, também, que, embora realizando abordagens teóricas distintas, há pontos de aproximação quando, por exemplo, Tardif, Lessard e Lahaye trabalham o conceito de “saber da experiência”; Perrenoud comenta a mobilização dos saberes através das competências; Shulman utiliza o conceito de “conhecimento pedagógico do conteúdo”, ou seja, o conteúdo específico reelaborado para ser ensinado, o que nos faz lembrar do conceito de “objeto de ensino” de Chevallard; Develay utiliza o conceito de “matriz disciplinar” para se referir ao paradigma que torna o conhecimento coerente para ser ensinado e que é resultado de injunções didáticas e axiológicas, e que nos faz lembrar da “estrutura substantiva”, utilizada por Shulman.

A articulação das duas vertentes pode auxiliar a iluminação de aspectos ainda pouco conhecidos da epistemologia da prática relativos à mobilização dos saberes e competências que são ensinados e desenvolvidos nas escolas. Cabe realizar as pesquisas e testar seu potencial.

Recebido para publicação em 16 de janeiro de 2001.

1. Acreditamos que tanto do ponto de vista do trabalho de base disciplinar como nas tentativas voltadas para a interdisciplinaridade, esses estudos se fazem urgentes para que possamos lançar luz sobre aspectos ainda obscuros da prática docente. Muitas tentativas de reforma educacional fracassaram, em nosso entender, devido a um desconhecimento de características próprias da atividade docente, consideradas por técnicos e teóricos aprioristicamente como defeituosas e equivocadas e, portanto, necessariamente superadas. Deixavam, assim, de ser considerados artifícios já impregnados na cultura profissional, e utilizados para lidar com os constrangimentos e imperativos didáticos da cultura escolar que, de alguma forma, oferecem aos professores alternativas preciosas para lidar com situações imprevistas e imponderáveis que fazem parte do cotidiano escolar e que precisam ser controladas para a realização das tarefas propostas.
2. Segundo Forquin (1993), a noção de transposição didática enquanto reestruturação e reorganização dos conhecimentos selecionados pela escola foi enunciada, pela primeira vez, por Verret, em sua tese *Les Temps des Études*, defendida em 1975, na França. Posteriormente, Chevallard e Joshua (1982) e Chevallard (1991) estudaram a questão da transposição didática na Matemática, examinando a transformação sofrida pela noção matemática de distância entre o momento de sua construção por Frechet, em 1906, e o momento de sua introdução nos programas de geometria franceses.
3. “As representações figurativas implicam agrupamentos situacionais, contextualizados: as relações que se estabelecem na maior proximidade possível das experiências cotidianas. As formais implicam referências fixas, tais como linhas, escalas, mapas com coordenadas, medidas uniformes de distância: numa palavra, o saber escolar.” (Schön, 1995, p. 85).
4. Os saberes teóricos são plásticos, flexíveis, maleáveis porque suscetíveis de serem utilizados em situações diversas; os saberes práticos são intrinsecamente ligados à condições de uso normais (Astolfi, 1992 apud Develay, 1995, p. 24-25).
5. Citamos aqui este conceito embora ele não seja utilizado por estes autores.
6. Não estamos aqui defendendo o abandono de uma postura científica para a realização desses estudos, mas sim uma postura científica que, no lugar de impor modelos prontos e apriorísticos, se instrumentalize para investigar o fenômeno educativo em sua especificidade.

TEACHERS: BETWEEN KNOWLEDGE AND PRACTICES

ABSTRACT: *Teacher's relations with the contents they teach, essential constituents of teaching activity and fundamental for the formation of professional identity, have not yet been paid the attention they deserve by researchers. This article aims to discuss the theoretical possibilities provided by the combination of the categories "teacher's knowledge" and "school knowledge" while researching teacher's relations with the contents they teach. Implicit in these categories is the understanding of the specificity of educational activity which helps the development of an epistemology of teaching practice, different from that inherent to scientific knowledge, allowing the development of research on teaching provided with the appropriate theoretical instruments to face the emergent challenges.*

Key words: *teacher's knowledge, teacher's education, knowledge, subject matter content knowledge.*

- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação* nº 2, Porto Alegre: Pannônica, 1990, p. 177-229.
- CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1995.
- DEVELAY, M. *Savoirs scolaires et didactique des disciplines: Une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF Editeur, 1995.
- ENGUITA, M.F. A ambigüidade da docência: Entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria e Educação* nº 4, Dossiê: "Interpretando o trabalho docente", Porto Alegre: Pannônica, 1991, p. 41-61.
- FORQUIN, Jean-Claude. As abordagens sociológicas do currículo: Orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. *Educação e Realidade* nº 1, "Currículo e política de identidade", vol. 21, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Faculdade de Educação, 1996, p. 187-198.
- _____. *Escola e cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- _____. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria e Educação*, nº 5, Porto Alegre: Pannônica, 1992, p. 28-49.

- GARCIA, C.M. A formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- GÓMEZ, A.P. O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- GOODSON, I. *Currículo: Teoria e história*. 2ª ed., Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. Tornando-se uma matéria acadêmica: Padrões de explicação e evolução. *Teoria e Educação* nº 2, Porto Alegre: Pannônica, 1990, p. 230-254.
- ISAMBERT-JAMATI, V. *Les savoirs scolaires: Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris: Éditions Universitaires, 1990.
- CAILLOT, M. La théorie de la transposition didactique est-elle transposable? In: RAISKY, C. e CAILLOT, M. (edit.). *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour des concepts fédérateurs*. Paris: De Boeck, 1996.
- LOPES, A.R.C. *Conhecimento escolar: Ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999.
- _____. Questões para um debate sobre o conhecimento escolar. *Ensino de História*, Revista do Laboratório de Ensino de História da UFF, nº 3, vol. 3, out. 1999.
- LÜDKE, M. "Socialização profissional de professores: As instituições formadoras". Relatório de pesquisa, Rio de Janeiro, PUC-Rio, 1998.
- _____. Sobre a socialização profissional dos professores. *Cadernos de Pesquisa* nº 99. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1996, p. 5-15.
- _____. "A socialização profissional de professores. 3º etapa: As instituições formadoras". Projeto integrado de pesquisa, coordenada pela Professora Menga Lüdke e desenvolvido no Departamento de Educação da PUC-Rio. Rio de Janeiro, julho, 1995.
- _____. "Os professores e sua socialização profissional". Relatório de pesquisa, Departamento de Educação da PUC-Rio, Rio de Janeiro, dez. 1995.
- MOREIRA, A.F.B. e SILVA, T.T. da (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MOREIRA, A.F.B., LOPES, A.C. e MACEDO, E. "Socialização profissional de professores: As instituições formadoras". Relatório de pesquisa. Rio de Janeiro, UFRJ, 1998.

- NÓVOA, A. *Profissão professor*. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- _____. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- _____. *Enseigner: Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESF Editeur, 1996.
- _____. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- POPKEWITZ, T.S. Profissionalização e formação de professores: Algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- SACRISTAN, J.G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. *Profissão professor*. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 63-92.
- SANTOS, Lucíola L. de C.P. História das disciplinas escolares: Perspectivas de análise. *Teoria e Educação* nº 2, Porto Alegre: Pannônica, 1990, p. 21-29.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- SHULMAN, L. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* 15(2), 1986, p. 4-14.
- SILVA, T.T. da. Apresentação. In: GOODSON, I. *Currículo: Teoria e história*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- TARDIF, M., LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação* nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.
- TARDIF, M. "Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério". Rio de Janeiro, PUC-Rio, 1999 (mimeo).
- VERRET, M. *Le temps des études*. Lille: Atelier de reproduction de thèses. France, 1975.
- WILLIAMS, R. *The long revolution*. Londres: Chato and Windus, 1961.
- YOUNG, M. *Knowledge and Control*. New Directions for the Sociology of Education. Londres: Collier-Macmillan, 1971.