

Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza

Org.

# A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: OLHARES PLURAIS





**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: OLHARES  
PLURAIS**

### ***Comissão Editorial***

Ma. Juliana Aparecida dos Santos Miranda  
Ma. Marcelise Lima de Assis

### ***Conselho Editorial***

Dr. André Rezende Benatti (UEMS)  
Dra. Andréa Mascarenhas (UNEB)  
Dr. Fabiano Tadeu Grazioli (URI) (FAE)  
M. Marcos dos Reis Batista (UNIFESSPA)  
Ma. Suellen Cordovil da Silva (UNIFESSPA)  
Dr. Washington Drummond (UNEB)

Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza  
**Organizadora**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: OLHARES  
PLURAIS**



Catu, 2020

© 2020 by Editora Bordô-Grená  
Copyright do Texto © 2020 Os autores  
Copyright da Edição © 2020 Editora Bordô-Grená

*Todos os direitos garantidos. É permitido o download da obra, o compartilhamento e a reprodução desde que sejam atribuídos créditos das autoras e dos autores. Não é permitido alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.*

*Editora Bordô-Grená*

<https://www.editorabordogrena.com>  
[bordogrena@editorabordogrena.com](mailto:bordogrena@editorabordogrena.com)

*Projeto gráfico:* Gislene Alves da Silva  
*Editoração e revisão:* Editora Bordô-Grená  
*Capa:* Keila Lima de Assis

DADOS INERTACIONAIS DE CATALOÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
CATALOGAÇÃO NA FONTE

F723

*A formação de professores alfabetizadores:* [Recurso eletrônico]: olhares plurais / Organizadora Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza – Catu: Bordô-Grená, 2020.

19867kb, 138fls.

Livro eletrônico

Modo de acesso: Word Wide Web <[www.editorabordogrena.com](http://www.editorabordogrena.com)>

Incluem referências

ISBN: 978-65-87035-18-5 (e-book)

1. Professores - Formação. 2. Alfabetização. 3. Letramento. I. Título.

CDD 370.71

Bibliotecário responsável: Roberto Gonçalves Freitas CRB5-1549

Os conteúdos dos artigos são de absoluta e exclusiva responsabilidade dos autores



## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
<i>Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza</i>	
O CURSO DE PEDAGOGIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR	13
<i>Fabiano Sales de Aguiar, Pricila Suarez Carvalho e Rosely Furtado Roca</i>	
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E OS SABERES DOCENTES	25
<i>Sidney Lopes Sanchez Júnior, Aline Cristina Ramos, Andressa Paggi, Eliana Caroline Raimundini Aranha, Maria Paula Prestelo Costa e Rebeca Szezerbaty de Moraes</i>	
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA: PROCESSOS EM CONSTRUÇÃO	41
<i>Carlos Rochester Ferreira de Lima</i>	
O PNAIC E A (TRANS)FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: POSSIBILIDADES E DESAFIOS	59
<i>Sidmar da Silva Oliveira</i>	
COSTURANDO IDEIAS E CRIANDO UM ABECEDÁRIO: ENTRE SABERES E EXPERIÊNCIAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	76
<i>Taís Aparecida de Moura e Jonathan Aguiar</i>	
DIFERENTES PERSPECTIVAS SOBRE A LEITURA DELEITE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES	91
<i>Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza, Mellina Silva, Rodrigo da Silva Guedes e Daniela Kleinfelder</i>	
A TEMÁTICA DA VIOLÊNCIA ESCOLAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	104
<i>Ana Paula Poli e Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza</i>	
MARIA NAZARÉ SARAIVA RABELO - PRESENTE, AGORA E SEMPRE: UM TRIBUTO À MEMÓRIA DE UMA EDUCADORA RURAL CEARENSE	115
<i>Yls Rabelo Câmara</i>	
SOBRE AS AUTORAS E AUTORES	129
SOBRE A ORGANIZADORA	132



## APRESENTAÇÃO

Como diria o célebre autor espanhol José Gimeno Sacristán, a formação de professores, medologicamente falando, é tão complexa como a dos próprios alunos. Trata-se de um processo que vai além da apropriação de técnicas e estratégias que conduzam à aprendizagem de destrezas específicas ou de performances educativas. Envolve, pois, um *saber fazer* e um *saber ser* próprios de uma categoria que tem muito a dizer.

Entre esses dizeres, múltiplos e valiosos, é que o presente livro se inscreve. Carregando o título “A formação de professores alfabetizadores: olhares plurais”, a obra em questão aborda a temática da formação docente sob a ótica de professores, pesquisadores e formadores de diferentes regiões do Brasil, que trazem apontamentos pertinentes para pensarmos e problematizarmos os rumos que a formação inicial e a formação continuada têm tomado.

Enquanto organizadora, sinto-me honrada pelo recebimento de trabalhos que, isolados ou amalgamados, oferecem contribuições tão significativas a um tema que considero extremamente caro à área da Educação. Os textos, ao mesmo tempo em que dialogam entre si, apresentam perspectivas autênticas sobre os enfoques para os quais se circunscrevem.

O livro está disposto em nove capítulos e pode ser, a critério do leitor, compreendido em três eixos: processos de formação institucional de professores; formação continuada no âmbito do PNAIC; e temas concernentes à atuação do professor que alfabetiza. O primeiro é anunciado pelo capítulo intitulado “*O curso de pedagogia na formação do professor alfabetizador*”. Nele, Fabiano Sales de Aguiar, Pricila Suarez Carvalho e Rosely Furtado Roca, retratam um estudo que teve como objetivo investigar as contribuições e lacunas do curso de Pedagogia para a formação do alfabetizador. Para isso, questionam: o Pedagogo recém-formado sabe alfabetizar, ou seja, possui ferramentas para abordar os conteúdos e a metodologia adequada que ensine os alunos a ler e a escrever? A partir da realização de um estudo de caso, os autores inferem que a formação inicial

tem deixado falhas persistentes ao não munir os futuros professores de conhecimentos capazes de prepará-los efetivamente para a docência.

O segundo capítulo, cujo título é *“Alfabetização e Letramento: formação inicial de professoras alfabetizadoras e os saberes docentes”*, da autoria de Sidney Lopes Sanchez Júnior, Aline Cristina Ramos, Andressa Paggi, Eliana Caroline Raimundini Aranha, Maria Paula Prestelo Costa e Rebeca Szezerbaty de Moraes, objetivou analisar o conhecimento de professoras alfabetizadoras acerca da compreensão dos processos de alfabetização e letramento; suas concepções acerca dos métodos de alfabetização; e de que maneira o curso de formação inicial as preparou para a prática pedagógica em sala de aula. Os dados foram coletados por meio de um questionário online, com a participação de oito professoras alfabetizadoras e analisados com base na Análise Textual Discursiva (ATD). Como resultado, o trabalho apurou que as professoras participantes da pesquisa compreendem a diferença dos processos de alfabetização e letramento, contudo, não têm clareza sobre o conceito de métodos de alfabetização, devido às inconsistências no processo de formação inicial.

No terceiro capítulo, *“A formação de professores para o ensino da língua materna: processos em construção”*, Carlos Rochester Ferreira de Lima tece reflexões acerca da *práxis* na formação inicial e continuada de professores do magistério, mediadas por uma análise teórico-epistemológica no que diz respeito às teorias e métodos que embasam o processo de alfabetização, letramento e o ensino de Língua Portuguesa. Ancorado em uma revisão bibliográfica sistemática sobre o tema, o autor endossa a importância de concebermos a formação docente como algo processual e que está em constante construção, pois esse entendimento sugere aos professores a possibilidade de uma progressiva melhoria em suas práticas de alfabetização e letramento.

O quarto capítulo integra o segundo eixo temático do livro. No texto *“O PNAIC e a (trans)formação do professor alfabetizador: possibilidades e desafios”*, Sidmar da Silva Oliveira analisou as contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para a prática dos professores alfabetizadores que atuam no 3º ano do Ensino Fundamental. Para isso, realizou um estudo teórico sobre as proposições do Programa e

uma entrevista com 10 alfabetizadores. A análise desenvolvida, alicerçada no referencial teórico do campo da formação continuada e da alfabetização e letramento, permitiu verificar que a formação continuada do PNAIC contribui para ressignificar as concepções e práticas para alfabetizar-letrando, mas que a descontinuidade do Programa interfere no alcance dos objetivos traçados.

Focalizando o mesmo programa formativo, o quinto capítulo, redigido pelas mãos de Taís Aparecida de Moura e Jonathan Aguiar, e intitulado “*Costurando ideias e criando um abecedário: entre saberes e experiências sobre alfabetização e letramento*”, relata um encontro formativo voltado à formação continuada de professores(as) no âmbito do PNAIC no polo de Itaperuna/RJ, no qual, os(as) participantes, brincando com palavras e costurando ideias, realizaram uma ação reflexiva sobre suas concepções de alfabetização e letramento. Tal formação resultou no que os autores nomearam de “Abecedário do(a) Professor(a) Alfabetizador(a)”. O material foi tecido por muitas vozes e olhares de alfabetizadores(as) e traz contribuições sobre os sentidos do ensino da leitura e da escrita.

O sexto capítulo, nomeado “*Diferentes perspectivas sobre a Leitura Deleite na formação de professores alfabetizadores*”, do qual eu, Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza, sou autora em parceria com os colegas Mellina Silva, Rodrigo da Silva Guedes e Daniela Kleinfelder, promove uma reflexão sobre a prática da Leitura Deleite na formação de professores alfabetizadores, objetivando identificar as potencialidades dessa modalidade de leitura no âmbito do programa federal PNAIC através dos olhares de diferentes participantes que atuaram no programa: uma Formadora, um Orientador de Estudos e uma Professora Alfabetizadora. A confluência dos dados provenientes desses sujeitos foi apreciada segundo a perspectiva sociocultural de estudos do letramento e indicou importantes contribuições à formação docente, como a validação desse tipo de leitura na composição do planejamento docente, enquanto um recurso precioso para as práticas de ensino de leitura e escrita.

Inaugurando o terceiro eixo, o texto de Ana Paula Poli, o qual assino em coautoria, compõe o sétimo capítulo. Em “*A temática da violência escolar na formação de professores dos anos iniciais do Ensino*

*Fundamental*”, apresenta-se uma discussão que emergiu da intersecção entre duas pesquisas de mestrado concluídas, cujos focos centram-se na educação escolar. O diálogo entre os estudos provocou a seguinte indagação: quais estratégias são desenvolvidas nos cursos de licenciatura que visam à preparação do futuro professor para lidar com a violência na escola básica? Como principal resultado, destacou-se a necessidade de fortalecimento da discussão sobre a temática da violência nos cursos de licenciatura a fim de que, ao ingressarem na carreira docente, futuros professores sintam-se devidamente preparados para enfrentarem os desafios cotidianos que venham a se manifestar.

Por fim, o oitavo capítulo do livro, intitulado “*Maria Nazaré Saraiva Rabelo - presente, agora e sempre: um tributo à memória de uma educadora rural cearense*”, da autora Yls Rabelo Câmara, apresenta a biografia e a análise da importância laboral de Maria Nazaré Saraiva Rabelo, uma educadora rural que se dedicou por trinta e nove anos à educação de crianças e jovens do seu entorno. No intuito de coletar fidedignamente as informações a ela concernentes, a autora utilizou dos recursos de abordagem da História Oral e entrevistou dez sujeitos, todos ex-alunos da educadora. O trabalho, além de fazer uma belíssima e justa homenagem à Maria Nazaré, enfatiza seu legado para a educação contemporânea: a missão de contribuir para a erradicação do analfabetismo, apesar de quaisquer barreiras.

Agradeço profundamente aos autores e autoras pela confiança neste trabalho conjunto e pela qualidade dos textos enviados, e à editora Bordô-Grená pelo respaldo editorial e por acreditar no potencial da proposta temática por mim organizada. Espero que este livro, de algum modo, inspire professores alfabetizadores a (re)pensarem suas práticas e convoque pesquisadores a se debruçarem cada vez mais sobre o tema da formação docente. Desse modo, os olhares plurais, como os aqui manifestados, para além de conhecimentos adquiridos, serão, também, conhecimentos difundidos

Boa leitura!

Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza

# O CURSO DE PEDAGOGIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Fabiano Sales de Aguiar

Pricila Suarez Carvallo

Rosely Furtado Roca

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo analisar as contribuições e as lacunas que o curso de Pedagogia apresenta na formação inicial do alfabetizador. O interesse pela temática surgiu após observar o desconforto de alguns docentes em assumir salas de alfabetização. Foi então que decidimos realizar esta pesquisa, elencando a seguinte questão problema: o pedagogo recém-formado sabe alfabetizar, ou seja, possui ferramentas para abordar os conteúdos e a metodologia adequada que ensine os alunos a ler e a escrever, garantindo assim o aprendizado?

A partir dessa questão, passamos a refletir sobre a formação do pedagogo recém-formado, voltando à atenção para o curso de Pedagogia e suas contribuições para formação do futuro alfabetizador.

Muitas propostas curriculares do curso de Pedagogia não contemplam as reais necessidades que a escola tem de dispor de professores capacitados para atuar no ensino da leitura e escrita. Temos a convicção de que o curso de Pedagogia contribui de diferentes formas para a formação do professor que atuará nas diferentes disciplinas e séries da educação básica, porém o que se busca é destacar a contribuição desse curso para a formação do docente que atuará nas classes de alfabetização.

## BREVE RESUMO DA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A história da educação formal no Brasil começou por volta de 1549, quando desembarcaram na colônia recém “descoberta” os primeiros professores. Os docentes eram padres jesuítas que, durante muito tempo, foram os únicos professores da colônia, enraizando na cultura educacional, por muitos anos o ensino baseado na propagação da fé crista.

As primeiras salas de aula foram criadas para evangelizar os índios, concentrando, assim, os interesses “educacionais” na evangelização em massa da população e preparação da elite branca para as posições de destaque na sociedade (STAMATTO, 2012).

Desse modo, a população negra e indígena recebia uma educação direcionada para a subversão, enquanto a elite era enviada para Portugal a fim de cursar o ensino superior. Esse sistema de ensino perdurou no Brasil de 1540 até 1759, quando os jesuítas foram expulsos da colônia por Marquês de Pombal.

A expulsão deixou uma lacuna na educação do Brasil, criando um grande problema para o estado que passou a assumir a responsabilidade da educação da colônia que crescia em número de habitantes.

Em 1808 a família real portuguesa mudou-se para o Brasil Colônia, dando assim, uma guinada na educação local, onde foram criadas instituições de ensino técnico e superiores. Mas tal ação deixou na marginalidade a educação básica, uma vez que, o maior interesse da corte era manter a maioria da população na total ignorância.

A política educacional estava direcionada às necessidades imediatas da corte portuguesa que buscava preencher a demanda de formação profissional da elite. Sendo assim, D. João VI sabia que havia a necessidade de [...] “prover à defesa militar da Colônia e formar, para isso, oficiais e engenheiros, civis e militares: duas escolas vieram atender a essa necessidade fundamental, [...] a Academia de Marinha e [...] a Academia Real Militar” (AZEVEDO, 1964, p. 562).

Os professores que lecionavam nas universidades não eram formados no Brasil, vinham da Europa e adotavam como modelo de ensino

o método baseado na transmissão de conhecimento, em que as práticas docentes ainda mantinham o ensino de caráter religioso, pois a presença da igreja ainda era muito forte neste período.

É bem claro que a educação para a população não era a prioridade da corte, que estava mais ocupada com os interesses políticos, econômicos e de segurança nacional do que em formar cidadãos críticos.

Em 1820 foi iniciada a Revolução Constitucionalista, na cidade do Porto, em Portugal, fazendo com que D. João VI voltasse a Portugal em 1821, onde em 1822, D. Pedro I declararia a independência do Brasil, fato esse que desencadeia na criação da primeira Constituição do Brasil.

Com a dissolução da Assembleia Constituinte, D. Pedro I outorgou, em 1824, a primeira Constituição do Império do Brasil, que se limitou a afirmar, no Inciso 32 do último artigo (179), do último Título (VIII), que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. (SAVIANI, 2002, p. 274)

Contudo, mesmo sendo criado um artigo na constituição que assegurava o ensino primário gratuito para a população, o estado teve várias dificuldades que impediam a implementação da lei. Problemas que iam desde falta de interesse da sociedade, que se constituía em sua maioria de um povo agrário, falta de professores para atender a demanda e desinteresse da elite em instruir o povo.

Para tentar resolver tal situação, foi elaborado em 1826 o Plano Integral de Ensino Público, criado a partir das várias denúncias da população sobre a precariedade e falta de ensino nas províncias. O plano dá acesso à criação da Lei Geral, de 15 de outubro de 1827, visando o atendimento de todos os níveis de ensino, estruturando a educação em quatro graus: pedagogias, liceus, ginásios e academias.

Com o Ato Adicional de 1834, as escolas de ensino primário passaram a ser de responsabilidade das Províncias, que tinha que incluir em seus currículos o modelo de formação baseadas nas escolas Normais da Europa, desse modo, foram criadas várias Escolas Normais nas Províncias.

As ideias iniciais da Escola Normal eram de formar docentes para as escolas primárias, com formações específicas para essa área e didáticas

próprias de ensino, visando o melhor preparo dos futuros professores das classes primárias. Com tal atitude, a ideia era que esse modelo fosse implantado o mais rápido possível nas províncias, o que de fato não aconteceu, por vários motivos que iam desde econômicos, técnicos e político (PERES, 2005).

Entretanto, tal ideia teve vida curta, pois o que de fato ocorreu foi que o currículo seguido foi baseado nos modelos das escolas de primeiras letras. “Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico” (SAVIANI, 2009, p. 144).

As escolas normais contribuíram muito para a formação de professores alfabetizadores, formando, assim, docentes nos ideais republicanos, com didáticas baseadas nas pedagogias modernas da época, bem como, formando docentes em nível superior para o ensino primário, em que as principais formações eram: formação inicial para o primário, cursos para formação de diretores e inspetores e formação continuada em alfabetização.

As metodologias de ensino desenvolvidas na Escola Normal para a formação de docentes eram tão avançadas que os futuros professores tinham até a possibilidade de estágio, com aulas em que podiam testar na prática os métodos de ensino utilizados na alfabetização.

Mortatti (2008), afirma que a Escola Normal desenvolveu uma grande contribuição no campo da formação de docentes a qual recebeu o reconhecimento de Escola Normal Superior e, em 1947, passou a ser chamada de Curso Normal, passando a ser modelo para os demais institutos que foram abertos entre 1951 e 1967.

Com a Proclamação da República do Brasil, de 1889, ocorreram várias mudanças no campo da formação de docentes, específicas para as classes primárias. Mortatti (2008) destaca que tal acontecimento inicia em 1890 e vai até meados da década de 1920, passando, dessa forma, a Escola Normal a se dedicar a formação inicial de professores para as Séries Iniciais.

A metodologia de ensino repassada aos docentes alfabetizadores era baseada no método analítico de ensino da leitura e escrita, associado ao



método intuitivo para as outras matérias. Mas vemos que após a primeira década republicana, as ideias reformadoras foram perdendo espaço, trazendo mudanças, mas de forma não muito significativas, prevalecendo ainda, nas didáticas de ensino, a preocupação com conteúdos transmitidos.

Todavia, em 1932 vemos surgir uma nova fase na formação de professores alfabetizadores, com a chegada dos Institutos de Educação que foram projetados para serem locais onde a educação fosse associada ao ensino e pesquisa, com ideais pautados na Escola Nova. Totalmente diferente do que era feito nas escolas normais, que tiveram a intenção de serem escolas com formação para a cultura geral e profissional.

Os Institutos de Educação foram idealizados para atender ao anseio de se colocar em prática uma formação de caráter científico, tentando corrigir a herança deixada pela Escola normal, que priorizava uma formação híbrida pautada em conhecimentos de área específica e humanas (TANURI, 2000).

Já em 1939 foi fundada a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, organizando assim os cursos de formação docente para atender às escolas, sendo essa instituição idealizada em 1931, com a Reforma Francisco Campos e aberta através do Decreto de Lei nº 1190.

A Faculdade Filosofia formava técnicos administrativos para desenvolver suas funções na educação e professores para as escolas normais. Os demais professores que atenderiam ao ensino secundário deveriam ser capacitados no Curso de didática, formação esta que era acrescentada ao bacharelado. Sobre tal ação, podemos destacar que mais uma vez a formação de professores destinados às classes de alfabetização em nível superior foi deixada de lado.

Na década de 1940, com o Decreto Lei n. 8.530/46, Lei Orgânica do Curso Normal, o Pedagogo só poderia lecionar no Curso Normal de formação de professores, sendo, dessa maneira, impedido de dar aulas para o primário ou no secundário. Com a portaria do MEC n. 478/54, os docentes que fossem graduados em Pedagogia passariam a ter direito de atuarem na educação e, também, lecionar outras matérias específicas, mas, o que consta, é que pela falta de um consenso de saber em quais matérias o pedagogo podia atuar criou-se essa portaria que serviu [...] “como uma

espécie de prêmio de consolação, foi dado aos licenciados em pedagogia o direito de lecionar filosofia, história e matemática nos cursos de nível médio” (SAVIANI, 2008, p. 41).

Em 1961 foi aprovado o Decreto-lei n. 4.024 o qual determinava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, definindo o currículo mínimo para o curso de Pedagogia, sendo também o referido curso regulamentado pelo parecer CFE n. 251/62. A ideia prevista neste parecer era de que houvesse uma concordância entre teoria e prática, em que tal formação seria realizada em quatro anos, tentando assim acabar com o esquema 3 + 1, o que de fato não ocorreu na prática (BRZEZINSKI, 1999).

Em 1968, com Lei N. 5.540, as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras foram desanexadas, dando origem a uma instituição destinada à formação para o ensino secundário, ou seja, as licenciaturas, criando a faculdade de Educação.

O curso de Pedagogia abrangia a formação do docente em outras licenciaturas, habilitando o futuro professor para o ensino secundário. Lembrando que para lecionar nas classes iniciais o professor deveria demonstrar certo domínio para com a referida área de ensino. Tal característica de formação demonstrava que tanto nas décadas de 40, como nas de 50 e 60, o curso de Pedagogia não apresentava uma identidade própria levantando a questão do debate a respeito da identidade do curso e “se o curso de Pedagogia tinha ou não um conteúdo próprio” (SILVA, 1999, p. 8).

Já em meados da década de 1970, surge uma nova estrutura de formação de professores, quando é criada a Habilitação em magistério, com o parecer n. 349/72, passando a capacitar docentes para o ensino no então intitulado 1º grau. Mais uma vez vemos a falta de interesse em capacitar o docente para atender, de forma específica as classes de alfabetização, pois com essa medida, a formação do professor em nível superior para o ensino primário foi reduzida a uma capacitação como várias que tinham na época.

Para solucionar tal situação, foi desenvolvido em 1982 um projeto denominado de Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, que tinha a intenção de trazer de volta os ideais da Escola Normal. Já em 1986 o parecer nº 161, aprovado pelo Conselho Federal de Educação, reformula o

curso de Pedagogia, passando a oferecer a formação para 1ª a 4ª séries. Nas palavras de Brzezinski (1996), o pedagogo pode formar professores para o ensino das classes iniciais, logo, também estaria habilitado a dar aula para o mesmo nível de ensino. Dessa maneira, o parecer contribuiu de forma significativa para que, ao longo das formações em Pedagogia, os docentes fossem adquirindo uma melhor capacitação para lecionar com as classes de primário.

Mesmo com a LDB 9.394/96 essa situação não sofreu uma alteração significativa, pois o pedagogo passou a ser considerado, na referida lei, como um profissional formado para lecionar tanto na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, ensino médio, na educação profissional, cargos de apoio a gestão escolar e em outras áreas que necessitem de um profissional formado em Pedagogia, situação que pode ser destacada no artigo 2º e é retirado no artigo 4º da referida lei (SAVIANI, 2008).

Em 2006, foi aprovada, pelo Conselho Nacional de Educação, a Resolução n. 1, de 15/05/2006, que passa a dar atenção a uma formação específica para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, apontando assim para um novo horizonte para formação específica do alfabetizador. Mas a Resolução criou para a licenciatura várias atribuições, mesmo tendo como direção a formação de professores para os anos iniciais (TANURI, 2000).

Podemos perceber ao longo do tempo que a formação específica para alfabetizadores não fez parte integrante das preocupações nos referidos documentos citados ao longo da história da formação de professores. Desse modo, salientamos que muitas mudanças significativas ocorreram no campo da formação do pedagogo. Na atualidade, as instituições formadoras devem dar uma maior atenção para o novo profissional que é exigido pela nova visão de ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa está baseada em pressupostos da investigação qualitativa caracterizado como um estudo de caso, em que foram utilizadas a entrevista semiestruturada e a análise documental como procedimentos para coleta de dados. O sujeito da pesquisa é uma alfabetizadora, que terminara a graduação em Pedagogia em 2017, na Universidade Federal de Rondônia-UNIR, Campus de Guajará – Mirim, no estado de Rondônia, e passou a atuar nas classes de alfabetização na Escola municipal de Ensino Fundamental Jorge Teixeira de Oliveira, no município de Nova Mamoré.

### *Analisando a Formação inicial do alfabetizador no curso de Pedagogia*

Desde o início de nossa reflexão, afirmamos que os cursos de formação inicial de professores, especificamente o de Pedagogia, não traz em sua essência uma formação específica para o docente que atuará nas classes de alfabetização, ou seja, o que será responsável pela alfabetização dos alunos. O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia traz em sua essência uma formação ampla que visa preparar o professor para as várias disciplinas das séries iniciais, gestão, supervisão, orientação escolar e o ensino específico da leitura e escrita.

Podemos perceber, através da leitura mais apurada da grade de disciplinas do curso de Pedagogia, que a temática sobre formação do alfabetizador é abordada somente em um componente curricular chamado de Linguagem II, que é parte integrante da disciplina de Linguagem– 240 CH, dividida em Linguagem I, II e III que, ao nosso ver, não dão conta de formar professores com autonomia para exercer sua prática enquanto formadores de leitores autônomos. Não estamos relegando toda a responsabilidade pela formação do alfabetizador ao curso de Pedagogia, sabemos que muitas vezes aprendemos a função de alfabetizadores na prática diária, em que através de erros e acertos são construídos os saberes teórico-prático (AZEVEDO; ALVES, 2004).

Entretanto, mesmo podendo construir os saberes teórico-práticos ao longo de sua trajetória educacional, o alfabetizador necessita de uma

formação sólida para atuar no ensino da leitura e escrita e tal formação é de responsabilidade do curso de Pedagogia. Sendo assim, a formação do alfabetizador não dá conta de capacitar um professor que precisará ensinar o aluno a ler e escrever na perspectiva atual da alfabetização, uma vez que é exigido do docente uma compreensão ampla sobre a linguagem escrita.

Com essa ampla formação, os conteúdos relacionados à formação específica do alfabetizador ficam relegados a uma ou no máximo três disciplinas voltadas ao ensino da leitura e escrita. Essa situação não coloca como prioridade os conteúdos que contribuirão para a formação dos professores alfabetizadores que em sua maioria iniciam sua experiência nas classes de alfabetização.

Na busca pela resposta da nossa questão problema, perguntamos à entrevistada se o curso de Pedagogia proporcionou subsídios teóricos e práticos para sua formação enquanto alfabetizadora. Na resposta, podemos elencar alguns itens que fundamentaram a resposta, entre eles, a falta de articulação entre teoria e prática, pois, embora houvesse subsídios teóricos e práticos, eles não se articulavam entre si. Teoria e prática são duas ferramentas de suma importância, pois é necessário lembrar que um bom professor não se constitui apenas de teoria, então, é necessário que o curso de Pedagogia procure sempre fazer uma reflexão entre elas para construir e promover mudanças. Outro aspecto citado pela entrevistada refere-se à necessidade de alteração na grade curricular do curso de Pedagogia, tornando-a mais específica à formação de alfabetizadores.

Uma sugestão dada pela entrevistada envolve a inserção de vivências práticas voltadas à temática da alfabetização, atendendo as lacunas teórico-práticas no que diz respeito ao número de disciplinas voltadas para a alfabetização. Nesse sentido, é preciso considerar os professores como produtores de saberes e não apenas receptores dos saberes dos especialistas; na verdade, eles são tão importantes quanto os especialistas, pois, da sua própria prática enquanto atividade pensante, podem emergir os seus saberes. São muitos os saberes que os professores vivenciam no contexto escolar, mas os saberes da experiência são mais evidenciados, visto que, são aqueles que emergem das situações e são desenvolvidos em sua atuação prática e profissional. Por conseguinte, são mais valorizados pelos

professores, pois são constituídos na sua prática, portanto, são por eles construídos. Outra sugestão é rever, discutir e analisar as matrizes curriculares do curso de Pedagogia, considerando que uma grande parcela dos professores da escola estão na alfabetização ou tiveram seu primeiro contato com alfabetização nas primeiras experiências em sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores deve ser vista como uma possibilidade de alcançar a melhoria do ensino, porém, não basta apenas verificar o desempenho do professor, é preciso repensar os cursos de formação inicial desses professores. Dessa forma, acreditamos que a formação inicial deve ser vista com o olhar dos professores, a partir de suas necessidades e dos problemas que são enfrentados por eles no dia a dia da sala de aula.

É papel das universidades desenvolver pesquisas que busquem saber como o curso está preparando para o exercício efetivo em sala de aula e quais são as deficiências possíveis de soluções. Nesse contexto, encontra-se o preparo de alfabetizadores. A partir dessa ótica, é importante ressaltar que esta pesquisa não se esgota aqui. Acreditamos que ela possa abrir caminho para questionamentos que poderão ser estudados por outros pesquisadores, sobre o tema em questão e que servirão de base para mudanças em organizações das universidades.

Por fim, como último ponto de nossas considerações, nos reportamos à questão problematizadora na perspectiva de tê-la respondido e, que, infelizmente, este estudo constatou que o Pedagogo recém-formado não sabe alfabetizar, ou seja, não possui ferramentas para abordar os conteúdos e a metodologia adequada que ensine os alunos a ler e a escrever e que ocorra falhas no aprendizado devido à deficiência da sua formação inicial. Assim, sugerimos que pesquisas dessa natureza sejam disseminadas de forma a produzir materiais suficientes para a proposição e mudanças nas grades dos cursos de Pedagogia, de forma a inserir além das aulas teóricas, aulas práticas que permitam ao futuro professor vivenciar experiências que supram as lacunas deixadas.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. da S. *Formação inicial*. In: Dicionário Gestrado/UFMG. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=19>> Acesso em: 29/10/2019.
- ALMEIDA, B. de. Desafios à formação de professores alfabetizadores em curso de Pedagogia. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, p. 84-102, abr. 2011.
- ARAÚJO, J. M. de O. *A formação do professor alfabetizador em cursos de Pedagogia*: contribuições e lacunas teórico-práticas. UFRN: Natal, 2008.
- AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964. Obras completas v. 13.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº 9.394/96. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)> Acesso em: 29/10/2019.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1/2006*. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)> Acesso em: 29/10/2018.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. *Formação continuada de professores*. In: Dicionário Gestrado/UFMG. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes>> Acesso em: 29/10/2018.
- FRADE, I. C. A. da S. *Alfabetização e letramento*: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente – Apresentação. In: *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org). Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- GATTI, B.; GIMENES, N. A. S.; NUNES, M. M. R.; TARTUCE, G. L. B. P.; UNBEHAUM, S. G. *Formação de professores para o Ensino Fundamental*: instituições formadoras e seus currículos. In: *Estudos e Pesquisas Educacionais*. São Paulo, nº1, 2010.
- GATTI, B.A.; NUNES, M.M.R. (Org.). *Formação de professores para o ensino fundamental*: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas. Textos FCC, São Paulo, v. 29, 2009. 155p.

MORAIS, A. G. de. *A pesquisa psicolinguística de tipo construtivista e a formação de alfabetizadores no Brasil: contribuições e questões atuais*. In: *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org). Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MORTATTI, M. do R. L. *Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil*. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 89, n. 223, p. 467-476, set./dez. 2008.

PENIN, S. T. de S. *Pedagogia, formação de professores e as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia*. In: PINHO, Sheila Zambello de (org). *Formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

PEREIRA, C. J. T. *A Formação do Professor Alfabetizador: desafios e possibilidades na construção da prática docente*. Rondônia: UFR, 2011.

PERES, T. R. *Educação Brasileira no império*. Palma Filho, J. C. *Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação – 3. ed.* São Paulo: PROGRAD/UNESP/Santa Clara Editora, 2005, p. 29-47.

SAVIANI, DERMEVAL. *Percorrendo caminhos na educação*. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 273-290, dez. 2002 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/>. Consultado em: 22 de janeiro de 2018.

SOARES, M. *As muitas facetas da alfabetização*. In: SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 6. Ed. São Paulo: Contexto, 2011.

STAMATTO, Maria Inês *Sucupira. Um olhar na história: a mulher na escola* (Brasil: 1549 – 1910). Programa de pós-graduação em educação – UFRN. 2012. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br>. Consultado em: 24 de janeiro de 2018.

TANURI, Leonor Maria (2000), “História da formação de professores”. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, mai/jun/jul/ago de 2000 (Número Especial – 500 anos de educação escolar), p. 61-88. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>. Consultado em: 24 de janeiro de 2018.

VIDAL, Diana Gonçalves. *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. Bragança Paulista: EDUSE, 2001.



# ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E OS SABERES DOCENTES

Sidney Lopes Sanchez Júnior

Aline Cristina Ramos

Andressa Paggi

Eliana Caroline Raimundini Aranha

Maria Paula Prestelo Costa

Rebeca Szezerbaty de Moraes

## INTRODUÇÃO

Desde meados do século XX pesquisadores procuram entender como resolver o problema do fracasso escolar, especialmente em relação a alfabetização. Soares (2014) destaca que a partir da década de 1980 um novo paradigma foi instaurado devido a constante oscilação dos métodos de alfabetização, sobretudo pela difusão das ideias construtivistas.

Essas mudanças no campo educacional alteraram as práticas de ensino que ora foram marcadas pela utilização de métodos sintéticos e analíticos, o que Soares (2014) compara a um movimento pendular. Contudo, a autora supracitada afirma que o construtivismo trouxe uma nova forma de compreender o desenvolvimento humano, o que impactou substantivamente na aprendizagem escolar, refletindo uma desmetodização do ensino da língua escrita, caracterizado pela valorização das manifestações espontâneas.

Essa discussão tem ocupado o palco da educação desde que a escola se tornou acessível a massa, visto a necessidade de se pensar em estratégias para ensinar todos em um mesmo espaço e tempo (FRADE, 2007). Como já mencionado, a história dos métodos é marcada pela presença dos métodos sintéticos e analíticos, sendo que ambos possuem o mesmo conteúdo de ensino, ou seja, a escrita; o que os diferencia são os pontos de partidas, visto

que os métodos sintéticos partem das partes para o todo enquanto os analíticos do todo para as partes.

É importante mencionar que no final da década de 1990 houve a divulgação do termo “letramento” considerado como estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas utilizar a escrita em suas práticas sociais (SOARES, 2017). Para Frade (2007) este processo de ler e escrever não se restringe apenas em decifrar e compreender textos, o que é um dos aspectos do letramento, contudo é necessário que os sujeitos leiam textos completos que pertencem a esfera escolar, bem como de sua vida cotidiana, podendo se beneficiar da cultura produzida em diferentes esferas sociais.

Estas implicações demandam de a escola pensar em diferentes estratégias para o ensino. A autora Soares (2014) destaca a importância da utilização de métodos para alfabetização, compreendendo que método de alfabetização consiste “[...] um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientam a aprendizagem inicial da leitura e da escrita” (SOARES, 2017, p. 16).

Para Soares (2017) a utilização da palavra alfabetização refere-se apenas a aprendizagem inicial da língua escrita, ou seja, um componente de um processo multifacetado que deve ser desenvolvido em sua inteireza, considerando que aquele que lê ou escreve utiliza-se de muitas e diferentes competências.

Assim, a faceta da alfabetização e conseqüentemente do letramento devem ser desenvolvidas simultaneamente; o que requer ações pedagógicas diferenciadas que não privilegiam apenas um método em detrimento de outro, mas com o uso dos múltiplos métodos que buscam desenvolver as diversas facetas (SOARES, 2017).

Uma pesquisa realizada pelo jornal “A Folha de São Paulo” no ano de 2003, chamou a atenção para os altos índices de analfabetismo funcional no Brasil, decorrentes de um processo de alfabetização sem letramento; o que acontece quando o sujeito domina o código escrito, contudo, é incapaz de interpretar a realidade social. Assim, Ferreiro (2002) destaca que a alfabetização deve estar interligada com as relações sociais nas quais os indivíduos estão expostos diariamente.

Neste contexto, as práticas de ensino devem garantir que a criança aprenda não apenas a tecnologia da escrita, o que requer que o professor adote práticas sociais como objeto de ensino e de aprendizagem. Para Smolka (2012) alfabetização implica na constituição de sentidos, o que requer uma interação mais profunda entre o que escrevo, o porquê escrevo e para quem escrevo.

Assim, alfabetizar e letrar fazem parte da formação do indivíduo de forma integral, visto prepará-lo para atuar de forma participativa nas transformações sociais relacionadas às práticas de leitura e escrita.

Desta forma, este capítulo tem como objetivo analisar o conhecimento de professoras alfabetizadoras acerca da compreensão dos processos de alfabetização e letramento, bem como suas concepções acerca de métodos de alfabetização, e de que maneira o curso de formação inicial as preparou para a prática pedagógica em sala aula.

Para subsidiar as discussões, estabelece-se um diálogo com autores que pesquisam a formação do professor e suas relações com os saberes docentes, que serão abordados na próxima seção.

## A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES E OS SABERES DOCENTES

No Brasil, a formação de professores que atuam na Educação Básica é tratada na Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN, e segundo ela, essa formação:

[...] far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, e admita-se como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, art. 62)

Ainda de acordo com a LDBEN, em seu inciso primeiro do artigo 61, a formação do professor deve considerar a “associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”. Desta maneira,

pesquisas que buscam analisar as práticas pedagógicas docentes evidenciam que os cursos de formação inicial não dão conta de preparar os professores para exercer a docência e nem lidar com as contradições presentes na prática pedagógica (PIMENTA, 2012).

Para a autora citada acima, os cursos de formação inicial apresentam um currículo muito formal e com atividades de estágios distanciadas da realidade das escolas. Deste modo, a ação prática do professor abre um caminho para a reflexão no plano teórico indispensável para a formação docente, ou seja, compreende em saberes da prática docente que podem ser objeto de análise (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013, TARDIF, 2016).

Repensar as relações entre teoria e prática se faz necessário, sobretudo ao entender que tanto a universidade como os professores são portadores e produtores de saberes, teorias e ações (ALMEIDA; BIAJONE, 2007; TARDIF, 2016). Assim, o saber dos professores deve ser compreendido em uma íntima relação com o trabalho que eles desempenham, levando em conta a diversidade e pluralismo provenientes de saberes curriculares, de programas, dos livros didáticos, da própria experiência familiar, vida escolar, dos cursos de capacitação e outros. É um saber “plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2016, p. 36).

Tardif (2016) discorre sobre quatro saberes essenciais para o exercício da docência, sendo: os saberes profissionais, como aqueles transmitidos pelas instituições de ensino; os saberes disciplinares, que emergem da tradição cultural e grupos sociais, compondo as áreas do conhecimento; os saberes curriculares, que são apropriados ao longo da carreira, apresentados em formas de conteúdo, técnicas de ensino, discurso; e os saberes experienciais que são construídos no cotidiano do professor e incorporados à experiência individual e coletiva por intermédio de habilidades de “saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2016, p. 39).

Portanto, ensinar consiste em “mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho” (TARDIF, 2016, p. 21). Para o autor, há uma distância crítica entre os saberes experienciais e aqueles adquiridos na formação, e

afirma que alguns profissionais ficam em estado de choque ao descobrirem que seus saberes não são úteis para a prática pedagógica.

Para Mato Grosso (2001), ao alfabetizar, o professor deve interligar a aprendizagem aos aspectos da formação de um sujeito autônomo, capaz de compreender a pluralidade de saberes. Desta maneira, a formação do profissional que atua nessa modalidade de ensino, ou seja, o pedagogo, exige cada vez mais a busca por novos conhecimentos, justamente para atender as demandas sociais. Assim, requer a utilização de diversos métodos, práticas e concepções que atendam a diversidade que está presente na sala de aula.

Libâneo (2013) afirma que em um curso de licenciatura que forma professores para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental é necessário prover o domínio dos saberes disciplinares a serem ensinados; bem como se apropriar de metodologias, procedimentos e modos de ação, a fim de assegurar um ensino de qualidade, bem como oportunizar ao estudante vivências sociais que sejam significativas ao contexto social (LIBÂNEO, 2013, FREIRE; MACEDO, 1990).

Para Bissoli e Both (2016) aos professores em formação cabe compreender as especificidades do trabalho educativo, não sendo apenas memorização de ideias, aplicação de técnicas e prescrições curriculares. Desta maneira, é preciso desenvolver um profissional capaz de refletir de forma crítica sobre os processos de ensino e de aprendizagem.

## ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho assume um caráter qualitativo, primeiramente com uma pesquisa bibliográfica sobre autores que pesquisam a temática, bem como Soares (2004, 2017); Mortatti (2008); Frade (2007) e outros. Como segundo movimento, buscou-se elaborar questões em formulário online sobre o conhecimento de alfabetização e letramento entrelaçados aos conhecimentos sobre método de alfabetização, além da identificação quanto à idade, formação, tempo de atuação e qual esfera (pública ou privada) dos docentes. Por convite, o questionário foi disponibilizado a oito professoras alfabetizadoras dos estados do Paraná, Santa Catarina e Minas Gerais que

autorizaram em termo de consentimento livre e esclarecido, a publicação de suas respostas. A fim de preservar a identidade das participantes, codificamos cada uma delas em Professora P1, Professora P2, e assim sucessivamente.

As respostas coletadas foram interpretadas com base nos pressupostos teóricos da Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2014). Segundo Moraes, a ATD tem como finalidade “construir novas compreensões sobre fenômenos e discursos” (MORAES, 2003, p. 52). O autor evidencia três etapas da ATD, a saber, a unitarização, a categorização e o captar do novo emergente. Prosseguindo, apresentaremos os resultados e discussão da pesquisa.

No quadro 01, pode-se observar a organização da categoria denominada “Alfabetização e Letramento”, bem como as unidades de análise intituladas “Conceito de Alfabetização e letramento”, que tem como objetivo identificar os conhecimentos sobre o processo de alfabetização e letramento das professoras participantes da pesquisa, bem como a unidade 2: “Método de Alfabetização” que busca investigar o que as professoras compreendem por método de alfabetização, e, a unidade 3: “Formação inicial das professoras” que objetiva analisar de que maneira a formação inicial destas professoras contribuíram para a prática de ensino da leitura e escrita.

Quadro 01 – Categoria e unidades de análise.

CATEGORIA	UNIDADES	OBJETIVO
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	Conceito de alfabetização e letramento (U1).	Identificar os conhecimentos que as professoras possuem sobre os processos de alfabetização e letramento.
	Método de alfabetização (U2).	Verificar o que as professoras participantes da pesquisa compreendem por método de alfabetização.
	Formação inicial das professoras (U3).	Analisar as contribuições da formação inicial para o ensino da leitura e escrita.

Fonte: os autores (2020).

É importante destacar ao leitor que, neste trabalho, serão apresentados alguns excertos representativos de cada unidade, assim como foi exposto pelas participantes, sem correções ortográficas e gramaticais.

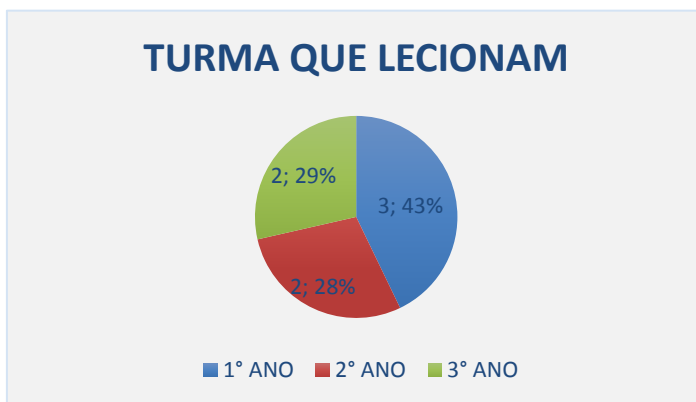
## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como já explicitado, o questionário foi respondido por oito professoras que atuam em turmas de alfabetização, nos estados do Paraná, Santa Catarina e Minas Gerais. Todas do sexo feminino, com idades entre 25 a 61 anos. Todas com formação em curso de Pedagogia, dentre elas, uma possui formação em nível de mestrado.

O tempo de atuação na alfabetização compreende de 1 (um) a 30 (trinta) anos de prática docente. Cabe destacar que uma das professoras entrevistadas está em função de coordenação pedagógica, porém atuando no primeiro ano do ensino fundamental. Outra professora atua na Educação Superior e 50% delas trabalham em escolas públicas e 50% em escolas privadas.

O gráfico 02 abaixo ilustra as professoras que estão atuando diretamente em turmas de alfabetização.

Gráfico 01 – Turmas que as professoras participantes da entrevista lecionam.



Fonte: os autores (2020).

A primeira unidade (A1) denominada “Conceito de alfabetização e letramento”, teve como objetivo analisar os conhecimentos das participantes da pesquisa acerca do conceito de alfabetização e letramento, bem como compreendem a diferença desses processos. Ainda buscou analisar se os conhecimentos estão em consonância com a perspectiva adotada pelas autoras que embasam as discussões neste trabalho.

No quadro 02 a seguir, estão expostos os excertos textuais das professoras alfabetizadoras relacionados aos seus conhecimentos sobre alfabetização e letramento.

Quadro 02 – Conhecimento sobre os processos de alfabetização e letramento.

<p><b>U1</b></p> <p><b>CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO</b></p>	<p><i>O alfabetizar é o processo de aprender a identificar as letras, realizar a leitura e escrita.</i></p> <p><i>O letrar é algo além disso, liga a alfabetização ao meio em que a criança vive, dessa forma trazendo significados ao que ela está aprendendo a ler e escrever (professora P2)</i></p> <p><i>Alfabetizar é ensinar a decodificar palavras e etc. Letramento é saber ler e entender interpretar diversas situações (professora P5)</i></p> <p><i>Creio que apesar de parecer diferente são processos que se completam. A alfabetização parte de um processo de letramento (professora P6)</i></p> <p><i>É um processo de aprendizagem da leitura e escrita. A alfabetização consiste em desenvolver essas habilidades já o letramento desenvolve o uso da escrita e leitura como um ser já alfabetizado (professora P7)</i></p> <p><i>A alfabetização é o processo de aprendizagem onde se desenvolve a habilidade de ler e escrever, já o letramento, desenvolve o uso correto da leitura e da escrita dentro das práticas sociais (Professora P8).</i></p>
---	--

Fonte: os autores (2020).

Ao observar os excertos representativos acerca dos conhecimentos sobre os conceitos de alfabetização e letramento das professoras



participantes da pesquisa, todas, ou seja, 100% compreendem que o processo de alfabetização se difere do letramento. Desta maneira, as professoras participantes da pesquisa coadunam com as autoras que embasam esta pesquisa, sendo que, entendem que alfabetizar, de acordo com Soares (2017) consiste na aprendizagem inicial da língua escrita, enquanto o letramento é saber fazer o uso da leitura e escrita em suas práticas da vida cotidiana.

Assim, os processos de alfabetização e letramento se constituem em muitas facetas, em que alfabetizar consiste no ensino e aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita e que, de acordo com Paraná (2010), envolve a compreensão e apropriação das relações fonema-grafema, bem como regras para o seu uso; enquanto no letramento, o indivíduo se torna capaz de empreender com a tecnologia da escrita com diferentes objetivos, utilizando diferentes gêneros textuais, com diversos interlocutores, em diversas situações que envolvam a leitura e escrita (PARANÁ, 2010).

Preparar o indivíduo não apenas para ler e escrever, mas, sobretudo prepará-lo para atuar no mundo em que está inserido é papel da escola, especialmente para atuar como cidadãos frente as muitas transformações e contradições social.

O quadro 03 a seguir revela o que as professoras alfabetizadoras que participaram da pesquisa compreendem como método de alfabetização.

Quadro 03 – O que é método de alfabetização para as professoras.

<p style="text-align: center;">U2</p> <p style="text-align: center;">MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO</p>	<p><i>E a combinação de sílabas para formar palavras (Professora 1).</i></p> <p><i>[...] é o um momento crucial no qual a criança aprende a identificar letras e números, quais seus sons e fonemas, como utilizá-los para criar palavras e realizar a leitura (Professora 2)</i></p> <p><i>Ensino de aprendizagem dos grafemas e fonemas (Professora 3)</i></p> <p><i>Objetivo pedagógico (Professora 4).</i></p> <p><i>Métodos utilizados para ensinar um aluno</i></p>
--	---

	<p><i>(Professora 5).</i></p> <p><i>Todos os meios que leve a uma real aprendizagem, que leve a uma mudança de vida, um crescimento pessoal (Professora 6).</i></p> <p><i>São ferramentas importantes para o ensino das letras. Diversificados métodos para tal ensino (Professora 7).</i></p> <p><i>São as metodologias indicadas para alfabetizar uma criança. Utilizar o método correto que vá de encontro com a aprendizagem da criança (Professora 8).</i></p>
--	---

*Fonte: os autores (2020).*

Observa-se um desalinhamento nos relatos das professoras participantes em relação ao que compreendem por métodos de alfabetização, ou seja, não apresentam uma clareza em relação ao conceito de método conforme já abordado neste estudo.

Desta maneira, apenas duas professoras (25%) apresentaram em seus relatos um conhecimento ainda incipiente acerca da concepção de métodos de alfabetização, como se pode observar nas participantes 7 e 8:

*São ferramentas importantes para o ensino das letras. Diversificados métodos para tal ensino (Professora 7).*

*São as metodologias indicadas para alfabetizar uma criança. Utilizar o método correto que vá de encontro com a aprendizagem da criança (Professora 8).*

Soares (2017) define método de alfabetização como um conjunto de procedimentos que orientam a aprendizagem inicial da leitura e da escrita que estejam embasados em fundamentos, teorias e princípios. Paraná (2010) afirma que este processo requer ensino de forma explícita, utilizando estratégias sistemáticas, progressiva, respeitando uma sequência de forma a possibilitar que a criança, nesse período, vivencie e se aproprie da leitura e escrita tal como usada nas práticas sociais.

A autora supracitada ainda afirma que método de alfabetização não consiste em manuais, livros didáticos, recursos pedagógicos, ou seja, é compreendido como maneira clara e específica de ensinar de forma intencional a linguagem escrita. É importante destacar que embora as demais professoras participantes da pesquisa, ou seja, 75%, não apresentaram respostas coerentes com as apresentadas neste artigo, evidencia-se que todas buscam encontrar caminhos para alfabetizar seus alunos.

No quadro 04, a seguir, representando a unidade 3 “Formação inicial das professoras”, busca compreender a percepção dessas professoras acerca das contribuições da formação inicial frente aos desafios dos processos de alfabetização e letramento.

Quadro 04 – Formação inicial das professoras”

<p><b>U 3</b></p> <p><b>FORMAÇÃO INICIAL DAS PROFESSORAS</b></p>	<p><i>Acredito que na musculatura teórica cem por cento, na prática tive que obter experiências e outros meios (Professora 1).</i></p> <p><i>Não porque na teoria é tudo lindo e na prática é totalmente diferente (Professora 2).</i></p> <p><i>A disciplina que abrangia a alfabetização durante a minha graduação abordou vários pontos importantes dessa questão e me trouxe bastante aprendizagem, porém aprendi mais sobre isso no magistério e com a prática da sala de aula. Em alguns pontos a graduação deixou a desejar (Professora 3).</i></p> <p><i>Não preparou. É no dia a dia que vamos criando experiência e nas especializações (Professora 4).</i></p> <p><i>Muito pouco (Professora 5).</i></p>
--	---

	<p><i>Sim (Professora 6).</i></p> <p><i>Na totalidade não. Somente na teoria, a prática se deu conforme o dia a dia, conforme a necessidade. Através da sala de aula e de cursos de aperfeiçoamento (Professora 7).</i></p> <p><i>Foi um curso bom em sua totalidade. Mas referente a alfabetização e letramento em si (composto na grade) não foi como esperava. A teoria é diferente da prática, mas na teoria não tivemos um bom contato de como seria. (Professora 8).</i></p>
--	--

Fonte: os autores (2020).

A partir dos excertos que revelam a percepção das professoras acerca da maneira com que seus cursos de formação inicial, ou seja, Pedagogia, formaram para atuarem como professoras alfabetizadoras.

Apenas uma professora (12,5%) das participantes (Professora P6) respondeu “sim”, ou seja, que seu curso a preparou para o ensino da linguagem escrita, contudo, não apresentou mais detalhes sobre a formação.

Acerca das questões teóricas, 50% (P1, P2, P7, P8) destacam que em sua formação os conteúdos teóricos sobressaíram em relação aos desafios da prática, o que não subsidiaram da forma como esperavam para atuar em sala de aula. Este fato é destacado por Tardif (2016) ao afirmar que os cursos de formação inicial privilegiam os conteúdos curriculares distanciando a formação da prática pedagógica, bem como Pimenta (2012) discorre que os cursos de formação inicial apresentam um currículo muito formal, distante da realidade das escolas.

A professora (P4) afirma que o curso de formação inicial não preparou, enquanto a professora (P5) declarou que o curso a preparou “muito pouco”. No entanto, seis participantes da pesquisa, ou seja, 75% das professoras (P1, P2, P3, P4, P7 e P8) citam a prática como fonte de saberes que preparam para atuação no processo de alfabetização e letramento.

Nesse sentido, Tardif (2016) destaca que ao professor cabe mobilizar uma ampla variedade de saberes, adaptá-los e transformá-los a fim de atender as demandas do trabalho. Portanto, as professoras alfabetizadoras mencionam a prática como importante fonte de saber, o que Tardif (2016) chama de saberes experienciais, ou seja, aqueles construídos no cotidiano do professor e são incorporados à experiência individual e coletiva.

Vale destacar o que a professora 7 (P7) menciona acerca da formação, mencionando que também se deu em “cursos de aperfeiçoamento”. Para os autores Araújo, Pereira e Dantas (2016) esse processo corresponde à formação continuada, que deve acompanhar a formação inicial, a fim de aperfeiçoar o profissional de forma teórica e prática no contexto do trabalho.

Dessa maneira, destaca-se que os cursos de formação inicial abordam em suas grades curriculares os conteúdos acerca do processo de alfabetização e letramento, contudo, fica evidente que nem sempre dão conta de formar o professor integralmente, tendo este a necessidade de buscar cursos de aperfeiçoamento em um processo de formação continuada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da alfabetização é marcada pela oscilação de métodos para ensinar a língua escrita, o que impacta a prática docente até os dias de hoje, tornando a alfabetização e letramento um campo fértil de estudos e pesquisas na área de educação.

Os dados sobre a alfabetização no Brasil avançaram nos últimos anos, no entanto, não atingiram níveis de aprendizagem satisfatórios frente as avaliações nacionais e internacionais, requerendo da escola e dos profissionais da educação pensar estratégias, métodos de ensino que contribuam positivamente para a aprendizagem inicial da língua escrita.

Esta pesquisa teve como objetivo analisar os conhecimentos de professoras alfabetizadoras sobre os processos de alfabetização e letramento, o que revelou que as participantes da pesquisa compreendem que ambos os

processos fazem parte de um objeto multifacetado e requer diferentes métodos para alcançar os objetivos de aprendizagem.

Dessa maneira, observou-se que as professoras não apresentam um conhecimento muito claro quando questionadas sobre o que são os métodos de alfabetização, o que revela fragilidade no processo de formação inicial e continuada. Tais lacunas foram levantadas pelas próprias professoras ao afirmarem que em seus cursos de formação inicial não receberam formação suficiente que lhes preparariam para os desafios da prática docente.

Destarte, destacamos a importância de se pensar em cursos de formação inicial e continuada que aproximem as questões teóricas dos desafios da prática cotidiana, o que pode contribuir para diminuir as dificuldades encontradas pelas professoras ao se depararem com as demandas da prática. Sobre esta questão, cabe destacar as contribuições de Tardif (2016), Pimenta (2012) sobre a importância da valorização dos saberes experienciais no processo de formação do docente, ou seja, encarar a prática como fonte de saberes importantes para a formação do profissional.

Assim, ao compreender este processo de alfabetização e letramento como sendo complexos e multifacetados, este trabalho considera importante que no processo de formação inicial de professores alfabetizadores sejam abordados diferentes tipos de métodos, bem como oportunizar experiências que possibilitem aproximar esses estudantes da prática pedagógica. Contudo, elenca-se como sugestão de futuras pesquisas a compreensão dos desafios encontrados neste campo da educação, sobretudo ao considerar o período da quarentena devido à Pandemia da Covid-19.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A. de; BIAJONE, J. *Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação*. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, maio/ago. 2007.

ARAÚJO, E. A. de; PEREIRA, Z. F.; DANTAS, N. M. R. Entrelaços da formação docente: vivenciando o cotidiano escolar através do PIBID. In: SARMENTO-PANTOJA, A., LOBATO, V. da S. M. Dossiê Formação Docente. *Revista Interdisciplinar da Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação Campus Universitário de*

Abaetetuba/Baixo Tocantins Universidade Federal do Pará. Versão Digital - ISSN:1982-5374 Vol. 10. n. 14 Jun. 2016.

BISSOLI, M. F.; BOTH, I. I. Dos sentidos da formação aos sentidos do trabalho docente. In: CORRÊA, C. H. A.; CAVALCANTE, L. I. P.; BISSOLI, M. F. (Org.). *Formação de professores em perspectiva*. Manaus: EDUA, 2016. p.15-55.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394/96. 1996.

CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. *Práxis Pedagógica: Um desafio cotidiano*. Paidéia r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú., Univ. Fumec Belo Horizonte Ano 10 n. 14 p. 15-32 jan./jun. 2013.

FERREIRO, E. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez, 2002.

FRADE, I. C. A. S. *Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais*. Educação Santa Maria, v. 32 - n. 01, p. 21-40, 2007 21 Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/658/469>.

FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura de mundo leitura de palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FOLHA DE SÃO PAULO. *Analfabetismo funcional atinge 38% em pesquisa*. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u13599.shtml>. Acesso em: 23 mai. 2020.

LIBÂNEO, J. C. Licenciatura em pedagogia: a ausência dos conteúdos específicos do ensino fundamental. In: GATTI, B. A. et al. (Org.). *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2013. p.73-94.

MATO GROSSO. *Secretaria de Estado e Educação*. Escola Ciclada de Mato Grosso novos tempos e escolas para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer. 2. ed. Cuiabá: Seduc. 2001.

MORAES, R. *Uma tempestade de luz: A compreensão possibilitada pela análise textual discursiva*. Ciência e Educação. v. 9, n. 2, p. 191 – 211. 2003.

MORAES, R. GALIAZZI. M. do C. *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Editora: Unijuí, 2014.

MORTATTI, M. R. L. Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, Brasília, v.89, n.223, p.467-476, set./dez. 2008.

PARANÁ, *Secretaria de Estado da Educação do Paraná*. Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais. Curitiba, 2010.

PIMENTA, S. G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 301 p.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*, 13.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, M. *Alfabetização: a questão dos métodos*. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. *Alfabetização e Letramento: Caminhos e Descaminhos*. *Revista Pátio*. 2004.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2014.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Ed. Vozes. 17º ed., 2016.



# A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA: *PROCESSOS EM CONSTRUÇÃO*

Carlos Rochester Ferreira de Lima

## PRIMEIRAS PALAVRAS

O presente trabalho tem por objetivo realizar algumas reflexões teórico-metodológicas acerca do processo de formação de professores para o exercício da alfabetização e do letramento, ou seja, do ensino da língua materna, língua portuguesa no Brasil. Nesse sentido, buscamos refletir sobre a formação para a docência nos anos iniciais de escolarização, no que diz respeito às questões ligadas ao repertório teórico-prático, no intuito de proporcionar reflexões fundamentais para a professora e o professor, que estarão, e os que já se encontram, à frente do processo de alfabetização e letramento. Tudo isso levando em consideração que as consolidações destes regimes não se dão de uma hora para outra, mas envolvem questões muito complexas e que necessitam de uma vasta fundamentação permanente por parte das/dos docentes no ensino da língua materna, seu processo formativo, mediado pela relação dialógica da teoria/prática. Desse modo, Ana Mota (2011) chama nossa atenção:

Portanto, podemos observar que a formação continuada deve ser considerada como um dos elementos do projeto pedagógico da escola, cujo objetivo é potencializar a reflexão e a elaboração das equipes sobre a prática. A elaboração do projeto político pedagógico é um processo permanente de reflexão e aperfeiçoamento, assim com a formação profissional. Ao construir o projeto político pedagógico da escola, é fundamental que seja apresentada a proposta para formação contínua dos professores em serviço, de modo que essas ações estejam de acordo com os objetivos da relação ensino-aprendizagem, a concepção de educação presente e as metas a serem alcançadas pela escola. (MOTA, 2011, p. 90)

O aporte teórico-metodológico se dá a partir do diálogo com autores e teóricos que partem dos pressupostos linguísticos e dos níveis de aquisição do Sistema de Escrita Alfabética - SEA. Nesse rol estão grandes pesquisadores e estudiosos internacionais e nacionais como Vygotsky (1998), Bakhtin (1997), Magda Soares (2008), entre outros, que discutem desde as possibilidades e características da inteligibilidade e de aquisição cognitiva do SEA, “passaremos” por estudos que tratam dos aspectos linguísticos, até chegar nas discussões acerca das teorias e métodos de ensino, desde o princípio da alfabetização e letramento.

Destarte, a metodologia utilizada neste trabalho é de cunho qualitativo, e busca apoio na revisão bibliográfica, de trabalhos e pesquisas, que tem como foco os processos formativos professorais no que diz respeito ao ensino da língua materna, bem como o processo de aquisição do sistema de escrita alfabética, de forma contextualizada e que contemplem os pressupostos do “alfabetizar letrando”. Dessa forma, os caminhos que percorreremos neste ensaio buscam realizar inferências acerca dos processos de formação professoral, seus desafios e conquistas, e a própria necessidade de seus agentes que estão à frente da mediação da relação de ensino-aprendizagem possam se perceber entremeados, não somente em atividades que tem um fim por si só, mas que possam ter consciência que o exercício da profissão docente é processual, e um processo em construção.

## A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES E LIMITES

Ao refletirmos sobre a formação inicial de professores podemos pensar nos seus percalços, suas possibilidades e limites no campo teórico, didático-pedagógico e na aquisição de habilidades e competências que tornem os futuros docentes aptos ao desenvolvimento da alfabetização e do letramento em língua materna junto aos seus alunos. Dessa forma, a primeira formação, a acadêmica, é uma necessidade essencial, porém, quando esta etapa não é realizada com profundidade teórica e prática, pode gerar, na atuação docente destes professores em formação e que logo estarão em exercício didático-pedagógico, um alunado que poderá chegar ao final

do fundamental I sem ter conseguido alfabetizar-se e letrar-se plenamente. Sendo assim, torna-se inadmissível que a formação inicial seja inadequada, permeada por lacunas em relação a práxis, e que a/o professor(a) chegue ao chão da escola sem ter condições técnicas e conceituais suficientes para o exercício do ensino de Língua Portuguesa desde as séries iniciais.

Corroborando com estas reflexões, Libâneo (2000) nos diz que o insucesso de muitas salas de aula de alfabetização é ocasionado, entre outras questões estruturais, pela atuação de professoras e professores malformados, ou seja, que tem diversas deficiências tanto na formação acadêmica, quanto na formação continuada em serviço. Aliam-se a estes, outros fatores que potencializam o mau desenvolvimento e aquisição do sistema de escrita alfabética das/dos alunas e alunos, esses fatores denunciam a má preparação intelectual e instrumental dos docentes, estando diretamente ligados um pequeno domínio dos conteúdos, a uma cultura geral fragmentária, e a quase ausência do domínio procedimental do exercício pedagógico necessário para alfabetizar e letrar. De acordo com este autor,

[...] há consenso de que qualidade de educação é inseparável da qualificação e competência dos professores; por outro lado, há um rebaixamento evidente da qualificação dos professores em todo o país, além da degradação social e econômica da profissão. (LIBÂNEO, 2000, p. 2)

Na atualidade os professores dos anos iniciais, da Educação Infantil ao quinto ano, frequentam os cursos de Normal Superior e Pedagogia. Esses professores têm a responsabilidade de conduzir o processo de ensino e aprendizagem das alunas e alunos no que diz respeito a aquisição do sistema de leitura e escrita, o ensino da Língua Portuguesa. A legislação vigente no Brasil diz que as práticas pedagógicas dos professores responsáveis por letrar e alfabetizar, desde o processo de formação inicial, não devem estar pautadas somente em teorias e ou conceituações, mas devem, desde o início, pautarem-se, também, no caráter prático do exercício da profissão.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores para a Educação Básica (2002) ressaltam as competências pessoais,

profissionais e sociais dos professores. Este documento deixa Claro que a formação de professores que terão a incumbência de atuar em diferentes níveis e modalidades da Educação básica, terá que observar os princípios norteadores que orientam a profissão docente, pois desde o primeiro momento de formação tem que se levar em conta as condições que propiciem uma formação aprofundada, que faça com que os futuros professores desenvolvam suportes didáticos essenciais à sua atuação profissional. Isso tudo levando em consideração a prática que é desejada do futuro profissional. O presente documento dá enfoque ao elemento da pesquisa, procurando desenvolver uma aprendizagem que se pautar a partir da assimilação dos diversos processos de construção do conhecimento, ou seja, que os estudantes dos cursos de graduação em Pedagogia ou no curso de Normal Superior devem ser orientados a partir do conceito de ação-reflexão-ação. Em relação a isto, as Diretrizes dizem que:

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando: I. Cultura geral e profissional; II. Conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; III. Conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação; IV. Conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino; V. conhecimento pedagógico; VI. Conhecimento advindo da experiência. (BRASIL, MEC/CNE, 2002)

Sendo assim, a prática deveria estar presente desde o princípio dos cursos de formação de professores, e, é claro, perpassar por toda esta formação. Na prática, nota-se que nesses cursos não é perceptível uma articulação para o estabelecimento de parcerias com escolas que os circundam. O que poderia ser uma excelente iniciativa para dar destaque e aprofundar os conhecimentos práticos a partir das experiências adquiridas no meio escolar para a formação dos os futuros educadores.

A esse respeito, Mota (2011, p. 82) destaca que autores como Pimenta (2008) apontam, a partir de diversos estudos acadêmicos no Brasil, para uma forte valorização da esfera prática na formação de professores, sendo assim, segundo esta autora, a prática deve desenvolver-se de forma engajada, uma prática reflexiva, que possa imprimir sentidos e possibilidades, conseguindo dar respostas novas às situações de incertezas no cotidiano escolar, que muitas vezes é repleto de indefinições teórico-metodológica e processuais. Nesse ínterim, esses momentos formativos iniciais precisam dá enlevo à capacidade de refletir, não só quando os alunos dos cursos de graduação para o magistério estão no final do curso, nos estágios supervisionados, mas durante todo o processo de formação.

Os saberes experienciais, pela sua relevância, se configuram como indissociáveis do processo formativo, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades reflexivas, onde teoria e prática conseguem aliar-se. Estas experiências vivenciadas desde cedo na academia, auxiliam na melhor compreensão não só da atuação docente, seus aspectos político-pedagógicos, como dos pressupostos necessários para uma atuação pedagógica consciente e responsável, o que dá condições de instrumentalização coerente aos futuros docentes, em que estes poderão contribuir fazendo com que os educandos consigam desenvolver habilidades e competências relacionadas à aprendizagem da língua materna.

Percebemos, desta forma, que se faz urgente repensar o processo de formação inicial de professores, para que sejam criadas condições que oportunizem a estes desenvolverem um contato com a práxis, ou seja, conhecimento teórico aliado aos conhecimentos práticos da docência, pautada no desenvolvimento de uma base sólida de conhecimentos conceituais e experienciais, só sendo possível a partir da universidade e aproximação com os ambientes escolares. Destacamos também que a outra "face desta moeda" é a formação continuada, em serviço, que deve se articular dentro do exercício diário dos docentes espalhados pelas escolas brasileiras.

## FORMAÇÃO CONTINUADA: CONSOLIDANDO AS APRENDIZAGENS DOCENTES EM SERVIÇO

Universo que comporta a diversidade escolar deve estar pautada na formação continuada de professores. Porém, não é fácil, se observarmos a história da educação no Brasil, principalmente aquela que diz respeito a formação de profissionais do magistério em exercício, conforme Mota (2011, p. 86).

A formação continuada dos professores dos anos iniciais tem sido tema para professores, políticos, pesquisadores, universidades e outros profissionais envolvidos com a educação. Podemos observar que as concepções e as práticas pedagógicas têm se implantado de forma muito rápida, com pouco planejamento e pouco estudo. A partir disso, ações têm sido desenvolvidas, muitas vezes, pretendendo resolver os problemas da educação, apresentando poucos resultados, dada a complexidade dos problemas, tanto para os professores, como para os alunos e para a sociedade, em geral. Do ponto de vista das políticas públicas, a formação continuada dos professores tem seu amparo legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional brasileira, ao regulamentar o que já determinava a Constituição Federal de 1988, instituindo a inclusão, nos estatutos e planos de carreira do magistério público, do aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive em serviço, na carga horária do professor. (MOTA, 2011, p. 86)

O recorte acima, que traz as reflexões da pesquisadora Ana Mota, nos diz que, de acordo com a legislação, os horários de aperfeiçoamento que os professores têm direito, são reservados para realizarem estudos relacionados a temas pedagógicos relevantes ao desenvolvimento de habilidades e competências dos educandos, assim como também para melhorar as concepções teórico conceituais dos professores. Sendo que os horários de estudos, na maioria das vezes, são utilizados para construir os seus planejamentos e avaliações.

Sendo assim, Mello (2011, p. 6) afirma que o ambiente escolar é um local privilegiado para o desenvolvimento da formação continuada dos

profissionais do magistério. De acordo com esta autora, foram realizados diversos estudos em que foi levado em consideração a capacitação docente no trabalho, ou seja, que partiram da atuação dos profissionais que estavam ligados diretamente na rotina escolar. Essa pesquisadora salienta que foram elencados, a partir destes estudos, alguns modelos de formação continuada no ambiente escolar, onde a mesma compilou algumas características comuns, vejamos:

- Formação dirigida à equipe de professores e não aos professores individualmente;
- Ter como eixo norteador a demanda concreta e contextualizada dos professores que participam da formação;
- Ser realizada em horário de trabalho, pois faz parte da atuação docente;
- Conceder um papel protagonista à equipe, no planejamento e na realização das atividades de formação, e evitar ações estereotipadas e elaboradas extremamente;
- Reconhecer que as tarefas de formação permanente são um instrumento básico para garantir o desenvolvimento profissional;
- Reconhecer a relevância da autogestão da formação do professor, estimulando o desenvolvimento de projetos pessoais de estudo e trabalho. (MOTA, 2011, p. 3)

Ao refletir sobre as considerações supra elencadas, pode-se destacar a importância da formação continuada, esta se faz essencial para o sucesso da escola enquanto *locus* de ensino e aprendizagem e isso deve estar presente como um dos elementos centrais do Projeto Político-Pedagógico da escola, pois só assim poderemos visualizar uma formação profissional reflexiva, e que tenha como norte a melhoria significativa da aprendizagem, sem esquecer que um dos atores principais deste processo de mediação é o profissional responsável pelas séries iniciais.

## CONSTRUTIVISMO E INTERACIONISMO: ABORDAGENS TEÓRICAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Nas discussões acadêmicas das últimas décadas tem estado presente o tema que diz respeito à utilização ou não de métodos, ou ainda a utilização

de uns e detrimento de outros. Magda Soares (2003) nos lembra que toda essa discussão entorno dos métodos de alfabetização está ligada a outras questões intimamente relacionadas e que se ligam ao problema do processo de alfabetização, pois este se configura como um problema metodológico e traz já em si o conceito de um método de alfabetizar que com o passar dos anos acabou tornando-se estereotipado e que quando se fala em método, vem à tona, no senso comum, a identificação das diversas metodologias com os tipos de métodos tradicionais, ou seja os métodos sintéticos e os métodos analíticos, puros, sem a contextualização necessária. Nesse sentido, temos ainda o "ranço" de alguns educadores que de alguma forma tem a necessidade de ter em mãos um compêndio com método "X" ou "Y" onde estão inseridos procedimentos e técnicas "infalíveis" para serem utilizados no dia a dia da sala de aula. Levando em consideração estes embrolhos Magda Soares construiu a seguinte reflexão conceitual sobre o uso de métodos:

Particularmente no campo do ensino das línguas (materna ou estrangeira, oral ou escrita), um "método" é a soma de ações baseadas em um conjunto coerente de princípios ou hipóteses psicológicas, linguísticas, pedagógicas, que respondem a objetivos determinados. Um método de alfabetização será, pois, o resultado da determinação dos objetivos a atingir (que conceitos, habilidades, atitudes caracterizarão a pessoa alfabetizada?), da opção por certos paradigmas conceituais (psicológico, linguístico, pedagógico), da definição, enfim, de ações, procedimentos, técnicas compatíveis com os objetivos visados e as opções teóricas assumidas. (SOARES, 2003, p. 93)

Podemos identificar, a partir do que é levantado por Magda Soares, que a utilização de métodos para alfabetizar não é algo condenável, porém o que não pode ser aceito, na atualidade, é que esse preconize alguns métodos em detrimento de outros. A pesquisadora chama atenção ainda para o fato de que qualquer ato educativo tem que ter objetivos, para alcançar estes, se faz necessário adotarmos métodos, no plural, de acordo com as necessidades e ação didática a ser implementada, além de levar em consideração, é claro, a turma de alunos e o nível destes no processo de ensino-aprendizagem.



Porém, nesta parte das reflexões aqui propostas, não temos o intuito de entrar nas discussões relacionadas a métodos e as metodologias, mas o fizemos para introduzir as discussões teóricas em torno das abordagens construtivistas e interacionistas, que por muito tempo, e ainda hoje, foram, e são, utilizadas como métodos de ensino, ou no outro extremo, temos concepções que foram difundidas como uma espécie de aversão a qualquer método, isso deveu-se ao adentramento na década de 1980 do construtivismo por estes lados do globo. Com a chegada do “método” construtivista, o professorado brasileiro compreendeu, erroneamente, que deveria pautar-se só por esta “novidade”.

Discutiremos, a partir de agora, as contribuições do construtivismo e do interacionismo linguístico como teorias, e não como métodos, que auxiliaram e ainda auxiliam no processo de alfabetização e letramento nas primeiras séries do ensino fundamental. De acordo com Tibúrcio (2014) as mudanças conceituais em relação ao desenvolvimento da aprendizagem da língua materna escrita se dão, no Brasil, a partir da década de 1980. Momento este onde a teoria construtivista da alfabetização é introduzida no país sob a égide dos estudos da psicogênese da língua escrita formulados por Emilia Ferreiro e seus colaboradores.

Ainda de acordo com esta pesquisadora, teremos, nesse período, a presença de mais dois referenciais teóricos que se destacaram. Um destes modelos está fundamentado no interacionismo linguístico, já o outro é balizado a partir da reflexão conceitual de letramento, porém, esses não tiveram o mesmo impacto que o construtivismo, além disso, esses dois paradigmas teóricos e suas propostas foram colocadas em práticas como complementares. É preciso, no entanto, destacar que as três propostas teóricas não são a mesma coisa do ponto de vista conceitual e levando em consideração as perspectivas epistemológicas que orientam cada uma delas, estas são diferentes e foram construídas também por sujeitos diferentes. A esse respeito Tibúrcio (2014) nos diz que:

Esses três modelos foram sendo apresentados como homogêneos e complementares entre si e como correspondentes a três novos métodos de ensino. Porém, mesmo com a disseminação de ambos em nosso país, práticas baseadas nos antigos métodos de

alfabetização continuaram a ser desenvolvidas. Houve também um movimento de retomada do método fônico, denominado pela autora de “remetodização da alfabetização”, o qual busca retomar um método já conhecido e utilizado na história da alfabetização brasileira. Abordamos, a seguir, estes três modelos teóricos: teoria construtivista de alfabetização, o interacionismo linguístico e o letramento, procurando entender as relações de cada um deles com a alfabetização. (TIBÚRCIO, 2014, p. 60)

A teoria construtivista no campo educacional, mais diretamente no que se refere ao processo de alfabetização, iniciou sua divulgação em terras brasileiras nos anos 1980, era a divulgação dos estudos de Emilia Ferreiro juntamente com a equipe de pesquisadores do fenômeno do processo de alfabetização, suas possibilidades, entraves e lacunas. Emilia Ferreiro, através de sua pesquisa, buscava identificar como se dá o processo de aquisição do sistema de escrita pelas crianças, e as razões do fracasso escolar, da não consolidação da alfabetização das crianças na América Latina. “A publicação em português do livro ‘Psicogênese da Língua Escrita’, de autoria de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky em 1985, teve uma grande repercussão no meio educacional brasileiro” (TIBÚRCIO, 2014, p. 57). Nessa obra as autoras constroem uma descrição dos resultados de suas pesquisas desenvolvidas no período da década de 1970 quando procuravam explicar os diversos processos em que as crianças aprendiam a ler e escrever, e também por que uma boa parte dessas crianças, de 4 a 6 anos, em idade escolar, não conseguiam se alfabetizar. As pesquisadoras se embasaram nos postulados de Piaget, que versavam sobre como se dava o processo de elaboração e construção do conhecimento, sendo assim, elas buscaram identificar como se dava a construção das hipóteses de escrita pelas crianças a partir dos conceitos e referências levantados por Piaget. Como destaca Tibúrcio (2014):

Os estudos de Emilia Ferreiro e seus colaboradores trouxeram também outras contribuições para a compreensão sobre como a criança se apropria da língua escrita. Uma dessas contribuições diz respeito ao modo de conceber o sujeito, com base na teoria de Piaget, como um ser que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e busca resolver as interrogações que esse mundo lhe provoca.

Desse modo, passam a adotar o ponto de vista do sujeito em desenvolvimento, apresentando a criança como sujeito ativo no processo de apropriação da língua escrita e a necessidade da interação com esta língua em seus usos e práticas sociais, sendo inconcebível acreditar que uma criança chegue à escola sem conhecimento algum da língua escrita, visto que ela tem conhecimento sobre a língua, mesmo que ainda não compreenda o código alfabético. Assim, demonstram que o aprendizado da língua escrita começa antes da entrada da criança na escola e destacam a necessidade da interação com a escrita, pois é através dessa interação que a criança irá formular hipóteses sobre a língua escrita. (TIBÚRCIO, 2014, p. 76)

Podemos compreender, a partir disso, que de acordo com Ferreira e Teberosky (1988) existem duas formas de concepção da língua escrita, ou seja, para essas pesquisadoras há duas formas de entendê-la e concebê-la, seja como um código gráfico que serve para grafar as unidades sonoras, nesse sentido, a aprendizagem se dá a partir da instrumentalização de uma técnica para se comunicar, através da aquisição dos grafemas, o que nós usualmente chamamos decodificação; de outro modo, o conhecimento da língua é permitido graças a representação dos elementos que constituem a linguagem, sendo este um produto sociocultural e formulado a partir das estratégias coletivas de criação de símbolos e signos que representem o significado do objeto pretendido no processo de conceituação. Emilia Ferrero nos esclarece melhor ao dizer que:

A invenção da escrita foi um sucesso histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação. Uma vez construído, poder-se-ia pensar que o sistema de representação é aprendido pelos novos usuários como um sistema de codificação. Entretanto, não é assim. No caso dos dois sistemas envolvidos no início da escolarização (o sistema de representação de números e o sistema de representação da linguagem) as dificuldades que as crianças enfrentam são dificuldades conceituais semelhantes às de construção de um sistema e por isso pode-se dizer, em ambos os casos, que a criança reinventa esses sistemas. Bem entendido: não se trata de as crianças reinventarem as letras nem os números, mas que, para poderem se servir desses elementos como elementos de um

sistema, devem compreender seu processo de construção e suas regras de produção, o que coloca o problema epistemológico fundamental: qual a real natureza da relação entre o real e a sua representação? (FERREIRO, 1988, p. 12)

De acordo com os fundamentos da teoria construtivista sobre o processo de aquisição da língua escrita pelo aprendente em fase escolar, nos auxilia a enxergar esta proposta como uma teoria e não como uma “nova metodologia”, como foi alimentado por especialistas e professores nas suas diversas salas de aula pelo Brasil, durante muito tempo. Isso foi fruto da forma como a teoria construtivista foi difundida entre nós, ou seja, alimentou-se o “credo” de que a partir “da metodologia construtivista” não era mais interessante ou necessário que os professores fizessem a opção por qualquer método para alfabetizar, já que este seria o “método mais completo” e dispensaria os outros métodos, já conhecidos, que agora eram classificados de “tradicionais”.

O fato de o construtivismo ser um modelo teórico e não apresentar um método específico para o ensino da leitura e da escrita levou a crença de que não era preciso o uso de um método para alfabetizar, como se a criança se alfabetizasse sozinha, estando apenas imersa em um ambiente alfabetizador. A autora considera que, desse modelo teórico, decorre o que ela denomina de “desmetodização da alfabetização”, do ponto de vista da história da alfabetização. (TIBÚRCIO, 2014, p. 57)

Destacamos que o desenvolvimento da leitura e da escrita está intimamente ligado ao reconhecimento de algo mais complexo que é o sistema de escrita, sendo este um dos pressupostos para a alfabetização e o letramento, pois é necessário que as crianças em idade de aquisição do sistema de escrita alfabética também se apropriem dos aspectos relacionados aos usos e as funções sociais da escrita, condição essencial para que meninas e meninos consigam se situar e construir interações com o mundo letrado. Por isso, é preciso ter em mente que as estratégias contidas no sistema de escrita estejam intimamente ligadas as funções sociais que cada portador social de leitura pode possibilitar na interação com as, e nas, relações sociais.

Assim, chegamos a segunda parte da discussão proposta por este artigo, a importância do interacionismo linguístico no processo de alfabetização.

Mortatti (2007) nos lembra que é a partir do início da década de 80 que os pesquisadores brasileiros começam a se interessar e a desenvolver pesquisas sobre interacionismo linguístico. A pesquisadora nos diz que esses primeiros ensaios são esforços de João Wanderley Geraldi e Ana Luiza Smolka, porém estas pesquisas, nesse contexto, tinha o intuito de fazer reflexões para o ensino e aprendizagem da língua Portuguesa, não havia ainda a preocupação em se problematizar os aspectos relacionados ao processo de alfabetização. Só mais adiante, do ponto de vista temporal, é que vamos perceber uma preocupação por parte desses pesquisadores, e de outros, em relação ao ensino da língua materna e da alfabetização.

Uma das maiores contribuições do interacionismo linguístico é a mudança de perspectiva em relação ao texto, este ganha destaque epistemológico no processo de alfabetização. O texto, a partir daí, é concebido como unidade de ensino, ganha destaque no desenvolvimento das ações pedagógicas, sem levar em consideração somente os aspectos gramaticais, mas uma dimensão holística, onde desde o processo de produção textual até a veiculação nos meios sociais pode ser identificada e compreendida, assimilada pelos estudantes já em fase de compreensão do sistema de escrita alfabética. Sendo assim, é muito relevante o papel do interacionismo linguístico para alargar os horizontes teóricos conceituais e metodológicos dos professores em sala de alfabetização.

Em relação ao conceito de interacionismo linguístico Mortatti (2007, p. 164) nos ajuda a construir uma ideia da semântica deste importante marco teórico para o processo de alfabetização e letramento, a autora diz que nessa corrente teórica o sujeito aprende na interação com o outro e nas relações com o ensino, é o processo social que faz com que sujeitos diferentes consigam aprender a partir da interlocução em situações do cotidiano, ou seja, a linguagem ocupa um lugar de destaque, mas o “outro” que em interação comigo é também essencial para o processo de desenvolvimento da língua escrita pelos estudantes. De acordo com Mortatti:

A perspectiva interacionista propõe, portanto, uma forma de se compreender como se ensina e como se aprende a língua escrita e comporta uma nova didática da leitura e da escrita centrada no texto e na qual se relacionam os diferentes aspectos envolvidos nesse processo discursivo: por que, para que, como, o quê, quando, onde, quem, com quem ensinar e aprender a língua escrita. (MORTATTI, 2007, p. 158)

É preciso chamar atenção para o fato de que a concepção interacionista linguística parte dos pressupostos difundidos por Vygotsky (1896 a 1834). Este pensador considera que as estruturas cognitivas humanas, o seu desenvolvimento, são muito complexas e se dão a partir da apropriação das relações histórico-culturais mediados pela experiência. Ele lança a concepção sócio interacionista, que prega que desde o nascimento das crianças essas já iniciam o processo de aprendizagem, que se dá paralelamente ao processo do desenvolvimento, ou seja, nós, os indivíduos, nos desenvolvemos a partir do processo de maturação do organismo, que faz parte do desenvolvimento da nossa espécie, mas também somos influenciados pelas funções psicológicas que estão inscritas nas relações socioculturais. Portes (2005, p. 45) alinhada com o pensamento vygotskiano nos lembra que:

No entanto, é o aprendizado que desperta os processos internos de desenvolvimento, que para Vygotsky, não fosse o contato do indivíduo com o ambiente cultural não ocorreria. Portanto, o aprendizado segue um percurso externo para o interno, do social para o individual. Já que o ser humano cresce num ambiente social a interação com outras pessoas é fundamental para o seu desenvolvimento. Ao colocar a interação do indivíduo com o meio como característica definidora da constituição humana, Vygotsky rejeita as abordagens comportamentalistas, inatistas e a concepção construtivista piagetiana (em alguns aspectos sobre os quais falaremos mais tarde), por estas colocarem ênfase exagerada nas pressões do meio e supervalorizarem o aspecto hereditário e maturacional. (PORTES, 2005, p. 46)

Nessa perspectiva, a partir dos conceitos e proposições apresentadas pela concepção sócio interacionista de Vygotsky, podemos lançar novos

olhares para a compreensão das atividades humanas e isto aponta, do ponto de vista educacional, didático-pedagógico, metodológico, e das possibilidades de apreensão do sistema linguístico, para uma superação das dicotomias conhecimento adquirido *versus* conhecimento inato, que foram paulatinamente, através das décadas, se polarizando na teoria e nas práticas pedagógicas no chão das salas de aula. Cabe ressaltar que esta abordagem, segundo as concepções do autor, não se apresenta como a soma dos fatores adquiridos, nem dos fatores inatos, ela traz, de outro modo, a proposição de que a relação de interação dialética dos seres humanos no meio sociocultural é que vai possibilitar o desenvolvimento biológico e cognitivo. Sendo assim, esse desenvolvimento que tem como elemento essencial a simbiose entre fatores internos e fatores externos se dá no processo em que "indivíduo, ao mesmo tempo, internaliza as formas culturais, as transforma e intervém em seu meio, é, portanto, na relação dialética com o mundo que o sujeito se constitui e se liberta" (REGO, 1999, p. 94).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração a aprendizagem da língua materna nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como as questões ligadas a formação de professores, tanto na processo inicial, como em sua modalidade em serviço, este estudo nos levou a realizar diversas reflexões que se ensejaram a partir de análises teórico-conceituais das práticas já vivenciadas em muitas universidades e faculdades que formam profissionais da educação, mais precisamente os que atuarão no magistério no universo da aquisição da alfabetização e do letramento, sem o desenvolvimento efetivo dos conhecimentos experienciais, ou seja, nestes espaços formativos, em grande parcela destes, não é oportunizado aos estudantes terem contato de forma precoce, direto e sistemático com a prática pedagógica, a não ser quando estão nos Estágios Supervisionados ou em atividades de iniciação à docência, não sendo uma filosofia de trabalho das referidas instituições e cursos, ou uma diretriz exequível pelas políticas públicas de formação de professores.

Os teóricos discutidos aqui nos auxiliaram a perceber que esse contato com a dinâmica escolar, sua rotina, seus planejamentos, a infraestrutura e a percepção da aplicação das teorias e conceitos, vistos na academia, contribuem de maneira significativa na construção das percepções dos estudantes das licenciaturas em relação a dinâmica orgânica que a escola comporta. Além de propiciar o “escambo” de conhecimentos com os professores que já estão na ativa, onde podem, uns e outros, partilharem dúvidas, acertos, medos, experiências e muitas bagagens, sob diferentes perspectivas, sobre o universo da alfabetização e do letramento.

Pudemos nessa curta trajetória realizar incursões que nos colocaram diante de uma “aresta” da História da Alfabetização no Brasil, quando refletimos a introdução das abordagens construtivistas e interacionistas no limiar dos anos de 1980. Isso nos colocou diante das percepções destas “novidades” no ambiente acadêmico e nas escolas, principalmente em relação ao construtivismo, este causou uma reviravolta pois foi tido por muito tempo como um método de ensino e não como uma teoria que pensa sobre as relações e condições da aprendizagem, em nosso caso, da Língua Portuguesa. Nesse sentido destacamos o papel do interacionismo linguístico como fator que nos despertou para o fato de que precisaríamos pensar o processo de alfabetização e letramento para além da codificação e decodificação, essas são somente partes do todo complexo que compõe o Sistema de Escrita Alfabética, que caracterizamos como o domínio de fonemas e grafemas concomitante aos usos sociais da língua materna.

Tudo isso nos fez despertar para o caráter processual de uma práxis que tem que ser vivenciada pelos futuros docentes, dando-lhes possibilidades de aprender mais e melhor sobre Ensino de Português, alfabetização e letramento, e pelos professores que já tem uma carreira consolidada, que estes possam rever seus conhecimentos da formação inicial e se desenvolver de forma mais a cuidadosa, do ponto de vista profissional, no exercício cotidiano no ensino da língua materna, enfim que todas e todos tenham consciência, responsabilidade docente e enxerguem que as linguagens assim como os processos educacionais estão sempre em construção.



## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M; VOLOSHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8. ed. São Paulo, Editora HUCITEC, 1997.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001. Brasília, *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, 18 de janeiro de 2002.
- GERALDI, João W. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- MELLO, Guiomar Namó de. *Formação continuada de professores: aprender sempre*. Disponível em: <http://www.namodemello.com.br/pdf/escritos/oficio/educontinuada.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2011.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais? In: SCHOLZE, Lia; ROSING, Tânia M. K (orgs.). *Teorias e práticas de letramento*. Brasília; Instituto Nacional Anísio Teixeira, 2007.
- MOTA, Ana Beatriz Gama da. *Alfabetização e letramento: as concepções e as práticas educativas de uma professora do 2º ano do ensino fundamental*. Dissertação apresentada à Comissão de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, Campus de Presidente Prudente – SP, 2011.
- LIBÂNEO, José Carlos. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. Goiânia. Jun. 2000.
- PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- REGO, Teresa Cristina (1995). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- SMOLKA, Ana L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como um processo discursivo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.
- SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Presença Pedagógica. Dimensão, v.14, nº1, p. 23-36, mai. /jun., 2008.
- VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- TIBÚRCIO, Ana Paula do Amaral. *Práticas de Alfabetização de crianças de seis anos a partir da ampliação do Ensino Fundamental: um estudo de caso etnográfico*.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Socioeducativos e Práticas Escolares da Faculdade de Educação da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ): São João del-Rei - MG, 2014.

PORTES, Luiza Alves Ferreira. *Questões complementares à caracterização do sujeito da alfabetização na Pós-Modernidade*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ): Rio de Janeiro- RJ, 2005.

# O PNAIC E A (TRANS)FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Sidmar da Silva Oliveira

## PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

O processo de alfabetização e letramento parece ser o x da questão do processo educacional brasileiro, já que é muito estudado e discutido por pesquisadores e diversos seguimentos da sociedade, e tem sido o foco dos programas educacionais nos últimos anos. Nesse contexto, a formação continuada de professores emerge como estratégia vital para a (trans)formação das concepções e práticas de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Em decorrência disso, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), implantado pelo Ministério da Educação (MEC), foi elaborado para promover a formação continuada e propiciar reflexões acerca do processo de alfabetização e sobre a prática docente, pois “a formação no âmbito do programa é focada na prática do professor, de modo que as singularidades do trabalho pedagógico são objeto de reflexão. Refletir, estruturar e melhorar a ação docente é, portanto, o principal objetivo da formação” (BRASIL, 2012a, p. 28).

No bojo dessa discussão, a formação continuada do professor alfabetizador que atua no 3º ano do Ensino Fundamental é o tema que enreda este estudo; é o fenômeno estudado; é o que atrai o nosso olhar, mostrando que a formação continuada oferecida pelo PNAIC é o porto onde os professores ancoraram suas expectativas de aperfeiçoar a prática. Sabemos que o PNAIC é um compromisso formal assumido pelos governos Federal, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal, desde 2012, com o intuito de atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), lei nº, 13.005/2014, que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as

crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014, p. 26).

Para alcançar este objetivo, as ações do Programa compreendem um conjunto integrado de materiais e referências curriculares e pedagógicas, disponibilizados pelo Ministério da Educação, tendo quatro eixos centrais: formação continuada de professores alfabetizadores; materiais didáticos e pedagógicos; avaliações sistemáticas e controle social e mobilização (BRASIL, 2012a). Para a formação continuada dos professores, definiram-se conteúdos atinentes ao debate sobre os direitos de aprendizagem dos alunos no ciclo de alfabetização; sobre os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem; sobre planejamento e avaliação das situações didáticas; e, também acerca do conhecimento e uso dos materiais e jogos pedagógicos distribuídos pelo MEC.

As ações do Programa foram iniciadas em 2013, objetivando a articulação entre diferentes componentes curriculares, em especial, Língua Portuguesa; em 2014 a ênfase foi em Matemática; a integração entre os componentes curriculares, com foco na organização do trabalho pedagógico, foi o propósito das ações em 2015; em 2016, a definição das temáticas de formação embasou-se nos resultados das avaliações internas e externas e nos direitos de aprendizagem apresentados nos materiais do PNAIC dos anos anteriores. Em 2017, o Programa passa a compor uma política educacional sistêmica, a fim de trabalhar a alfabetização na ‘Idade Certa’, incluindo a Educação Infantil e o Programa Novo Mais Educação. Entretanto, essa “nova roupagem” não saiu do papel, transformando-se em princípio para a descontinuidade do Programa.

É mister frisar que este artigo é resultado da condensação e atualização de um estudo monográfico, realizado em 2015, que teve como objetivo discutir as contribuições do PNAIC para a ressignificação da prática alfabetizadora no 3º ano do Ensino Fundamental - anos iniciais. Essa escolha se justifica pelo fato de o terceiro ano ser o último ano do ciclo da

alfabetização<sup>1</sup> como preceitua o PNE. Em meio à miríade de programas que têm o intuito de levar o professor a refletir e aprimorar a prática, é urgente discutir as contribuições de um dos programas de formação continuada mais abrangente, do Governo Federal, desenvolvido nos últimos anos.

Tomado como base a constatação do manual do Programa, *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece*, ao assegurar que “muitas crianças brasileiras concluem o ciclo destinado à sua alfabetização sem estarem plenamente alfabetizadas” (BRASIL, 2012, p. 6), questionamos: quais as contribuições do PNAIC para a prática pedagógica do professor alfabetizador do 3º ano? Ao conceber que o Programa foi pensado e criado objetivando levar o professor a refletir e aprimorar a prática, bem como uma alternativa a superar as dificuldades de leitura e escrita dos alunos brasileiros, é relevante discutir suas reverberações para o fazer pedagógico.

Diante dessa problemática, buscamos analisar as contribuições do PNAIC à prática pedagógica dos professores alfabetizadores que atuam no 3º ano do Ensino Fundamental em Monte Santo-BA. Para alcançar o objetivo proposto e responder a questão central, realizamos um estudo teórico acerca das proposições do Programa, bem como uma entrevista focalizada com 10 professores alfabetizadores do 3º ano dos Anos Iniciais.

A entrevista, composta de 10 questões (03 de múltipla escolha e 07 descritivas), foi entregue para 30 professores da Rede Municipal de Ensino de Monte Santo-BA; mas, apenas 10 retribuíram com suas valiosas respostas. Para manter suas identidades sob sigilo, são utilizadas letras do alfabeto para mencionar os entrevistados.

Conforme Gil (2008) a entrevista focalizada permite ao entrevistado falar livremente sobre o tema especificado, sendo bastante empregada em

---

<sup>1</sup> Reconhecemos que a Base Nacional Comum Curricular antecipa o ciclo da alfabetização para o segundo ano; mas, aqui, como preceitua o PNE e delineado no arcabouço do PNAIC, concebemos os três primeiros anos (1º ao 3º ano) como o primeiro ciclo de alfabetização.

situações cujo propósito é explorar experiências vividas. Para isso, é vital que o pesquisador conceda “ao entrevistado ampla liberdade para expressar-se sobre o assunto” (GIL, 2008, p. 112). A entrevista focalizada propiciou aos professores a refletirem e relatarem suas impressões sobre o Programa em questão, produzindo as categorias – formação continuada e alfabetização e letramento –, relevantes para nossas reflexões.

O *corpus* para análise foi produzido a partir das respostas dos professores; mas, ao categorizar<sup>2</sup> o material produzido, entendemos que os quatro recortes escolhidos contribuem para o alcance do objetivo. Para discutir as categorias, adotou-se a abordagem qualitativa, por conceber que “[...] o estudo qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18). Neste tipo de estudo, a história pessoal e as posições políticas do pesquisador são pontos de partida para a análise e interpretação, processos presentes em todo percurso investigativo.

A iniciativa de se propor este estudo deriva da atuação profissional como professor alfabetizador e nos baixos índices na alfabetização municipal, bem como no alto investimento em materiais e formação continuada de professores por parte do MEC para promover a formação do PNAIC. Para compreender melhor o tema estudado, partimos do arcabouço teórico do Programa e dialogamos com os estudos sobre formação continuada de professores (NÓVOA, 2001; IMBERNÓN, 2010) e alfabetização e letramentos (SOARES, 2001; 2013), dentre outros autores e documentos oficiais.

*O PNAIC e a (trans)formação do professor alfabetizador: possibilidades e desafios* provoca algumas reflexões: a expressão *O PNAIC* deriva da relevância de se discutir um Programa do Governo Federal que teve como pano de fundo a formação continuada de professores

---

<sup>2</sup> Para Moraes e Galiuzzi (2016), categorizar é reunir o que é comum, que resulta em formação de conjuntos de elementos que possuem algo em comum.

alfabetizadores; *(trans)formação do professor alfabetizador* têm sua gênese na urgência de transformar a prática pedagógica, propósito central da formação continuada de professores. A expressão final, *possibilidades e desafios*, sugere que estudo irá dialogar com as possibilidades de transformação da prática pedagógica a partir ações formativas do PNAIC, bem como discutir os desafios enfrentados pelos professores para colocar em prática as proposições do Programa.

## ALFABETIZAÇÃO E PROPOSIÇÕES DO PANIC: BREVE ANÁLISE

A alfabetização tem sido o foco das discussões político-educacionais da sociedade brasileira, já que o Ensino Fundamental é considerado o alicerce da formação acadêmica dos sujeitos. Desde o mais cedo possível os alunos precisam ter um ensino cuja ênfase seja na aprendizagem das habilidades de ler e escrever a partir de situações reais de uso da leitura e de escrita. Esse processo, denominado de alfabetização, sempre foi visto como um período em que os alunos iriam aprender a codificar e decodificar, isto é, ler e escrever.

Entretanto, com a incorporação de novas demandas sociais, outras aprendizagens foram requeridas e enfatizadas pelo conceito de letramento, já que não basta somente saber ler e escrever. Conforme Soares (2001; 2013), aprender a ler e a escrever não é o ponto final da alfabetização, é preciso saber usar socialmente a leitura e a escrita de forma que atenda as demandas sociais. Assim, no ciclo da alfabetização é primordial que o professor oportunize “situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos e a situações sociais de uso deles, mas que seja levado a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético” (SANTOS; ALBUQUERQUE, 2007, p. 98), ou seja, alfabetizar-letrando.

Ante as novas exigências educacionais no âmbito da alfabetização e letramento é proposto o PNAIC, com a intenção de alfabetizar todas as crianças até o final do terceiro ano. Para tanto, incentivar a formação continuada de professores e estruturar os processos pedagógicos de

alfabetização são estratégias lançadas para atingir essa complexa meta. Por se tratar de um Programa a nível nacional, pesado distante das arenas escolares, é vital que o professor reflita as proposições e reconfigure-as conforme o seu contexto de atuação.

É válido frisar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei 9.394/96, em seu artigo 22, apregoa que “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, p. 17). Sendo assim, no ciclo da alfabetização, é fundamental ofertar uma educação relevante, pertinente e equitativa, como preceitua as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013). Para isso, o professor precisa empenhar-se ao objetivo de alfabetizar os alunos de sua turma, planejando aulas que considerem o conhecimento prévio dos alunos e auxiliando-os a não só codificar e decodificar as letras, como também a fazer o uso da leitura e da escrita no meio social.

Essas premissas indicam que o alfabetizador precisa realizar atividades diagnósticas junto aos alunos, com vistas a investigar os níveis de escrita (cf. FERREIRO; TEBEROSKY, 1985) em que os alunos se encontram e, a partir deste diagnóstico, planejar situações didáticas que possibilite aos alunos avançarem de um nível de conhecimento para outro maior. Desenvolver a ação docente neste viés exige registrar e refletir a prática, o que se coaduna com o pensamento Freiriano: “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2015, p. 40). Com efeito, se o propósito da formação continuada e refletir e aprimorar a prática, os registros do professor precisam alimentar as discussões em qualquer ação formativa.

O que temos observado é que o PNAIC trouxe uma gama de proposições para o alfabetizador aprimorar a prática. Uma delas, e que consideramos essencial, é que o professor reflita e planeje suas aulas levando em consideração o nível de aprendizagem dos alunos, bem como a realidade em que a escola está inserida. Correlacionada a essa proposição, é indispensável explorar as obras literárias e os materiais e jogos pedagógicos distribuídos pelo MEC e (re)criar, conjuntamente com os alunos, materiais



que favoreçam a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como suas funções sociais.

Outra proposição relevante do Programa diz respeito aos direitos de aprendizagem referentes à Língua Portuguesa para apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), organizados em quatro eixos estruturantes: leitura, produção de textos escritos, oralidade e análise linguística (BRASIL, 2012b), que exigem do professor constantes e coletivas reflexões sobre a prática pedagógica. É preciso muito cuidado na hora de planejar, pois um determinado direito de aprendizagem deixado de ser trabalhado em um dos anos do ciclo, certamente ocasionará problemas nos anos vindouros. De fato, os direitos de aprendizagem precisam ser garantidos, e “o professor, sem dúvidas, precisa estar atento às experiências e conhecimentos prévios de seu grupo classe, seus interesses e modos de lidar com os saberes escolares” (BRASIL, 2012b, p. 30).

Nesse contexto, a alfabetização precisa ser ensinada de forma sistêmica, o que exige criatividade do professor para partir de palavras ou temas geradores (FREIRE, 2013) e maximizar o ensino, com vistas a conectar alfabetização e letramento, afinal de contas,

Não basta simplesmente “saber ler e escrever”: dos indivíduos já se requer não apenas que dominem a tecnologia do ler e do escrever, mas também que saibam fazer o uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando-se assim seu “estado” ou “condição”, como consequência do domínio dessa tecnologia. (SOARES, 2013, p. 29)

A partir dessa concepção, o professor alfabetizador é convidado a refletir sobre as práticas teórico-metodológicas no ciclo da alfabetização, período que exige oportunidades de aprendizagem da leitura e da escrita com base em diversas situações reais de uso social da leitura e da escrita. Assim, é importante que o professor transforme a sala de aula em um ambiente alfabetizador, com as letras, livros e diversos portadores de textos, para que através da mediação docente, os alunos passem a dominar a leitura, interpretação e a escrita, tanto para responder às questões escolares, como também para atender as demandas do meio social no qual estão inseridos.

Diante das novas concepções e desafios pedagógicos, é preciso que o professor transforme sua prática para garantir que todos os seus alunos sejam alfabetizados. Neste movimento, é pertinente atentar-se para o que é ser alfabetizado:

Ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz. (BRASIL, 2012, p. 17)

Pensando nessa perspectiva, no ciclo da alfabetização, as aulas precisam levar os alunos a refletir constantemente a escrita e sua função social, o que exige uma mediação pedagógica com intencionalidades. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o professor é o principal responsável pela seleção e organização dos materiais e por orientar os alunos. Sendo assim, se não há biblioteca na escola, é essencial que o professor organize o cantinho de leitura com variados títulos e materiais impressos (BRASIL, 1997, p. 61) para leitura diária dos alunos.

Desse modo, é relevante incorporar a leitura deleite<sup>3</sup> à prática pedagógica no ciclo da alfabetização. Essa integração é importante não só porque o MEC distribuiu livros literários para todas as escolas e turmas da alfabetização, mas porque a leitura desenvolve o vocabulário, a imaginação, a oralidade e a criatividade. Além do mais, a leitura deleite se constitui em um momento profícuo para apresentar diversas temáticas, bem como um meio de acesso a outras culturas, já que a escola é o único lugar que muitos alunos têm contato com livros literários.

No que diz respeito à escrita e produção textual, o professor precisa estar atento à evolução do conhecimento do SEA de cada aluno. Na ação

---

<sup>3</sup> É o momento que o professor faz a leitura, contação ou dramatização de histórias no início das aulas para estimular a imaginação e a criatividade dos alunos, explorando o título, a capa, as ilustrações etc.

pedagógica é necessário que os alunos sejam incentivados e auxiliados a produzirem textos em duplas, grupos, individual, coletivamente, tendo o professor como escriba. De fato, “havendo informação disponível e espaço para reflexão sobre o sistema de escrita, os alunos constroem os procedimentos de análise necessários para que a alfabetização se realize” (BRASIL, 1997, p. 56).

Em síntese, organizar o cantinho de leitura, explorar as obras literárias, ministrar aulas com jogos e materiais concretos, garantir os direitos de aprendizagem, transformar a sala de aula em um ambiente alfabetizador, explorar os diversos gêneros textuais, realizar atividades que propiciem os alunos a refletir sobre o SEA e articular alfabetização e letramento são proposições do PNAIC ao professor alfabetizador, que exigem reflexão, ressignificação e materialização em sala de aula.

#### A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNAIC: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?

Pedra angular na formação educacional dos sujeitos, o ciclo da alfabetização vem sendo matéria de discussão por gestores das políticas educacionais brasileiras. Prova disso é que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) antecipa o ciclo da alfabetização para o final do segundo ano. Conforme este documento normativo, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, com vistas a garantir que os alunos se apropriem do SEA de forma articulada com a aprendizagem de habilidades de leitura e de escrita e ao envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BRASIL, 2018).

Esse movimento demanda formação continuada de professores, processo entendido como elemento central da profissionalização do professor, devendo integrar-se aos desafios da escola e pautar-se no direito da atualização ao longo da vida (BRASIL, 2017, p. 4). De fato, a formação do professor não se restringe aos estudos da graduação, mas se constitui em um processo inacabado que deve ser desenvolvido ao longo de toda a carreira docente. A esse respeito, Nóvoa (1992, p. 25) argumenta que “a formação

não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um processo de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

A necessidade da formação continuada se dá em razão de que este processo propicia, ao professor, subsídios teóricos e práticos para reconfigurar os modos de ensinar e aprender. Na prática, o processo de ensino e aprendizagem precisa provocar ação-reflexão-ação e a formação do professor precisa constituir-se continuamente para que os processos teórico-metodológicos sejam constantemente aperfeiçoados. De acordo com os professores entrevistados, a formação continuada oferecida pelo PNAIC contribuiu para aprimorar a prática docente. Para um deles,

A formação continuada do PNAIC tem ajudado em minha formação, melhorando a prática pedagógica. Na formação do programa tem discutido algo novo e importante, os direitos de aprendizagem de cada ano do ciclo, rotinas didáticas, trabalho a partir de projetos. São ideias inovadoras para alfabetizar nossos alunos. (Professor Y, 2015)

Esse extrato discursivo evidencia que a formação continuada dos alfabetizadores, oferecida pelo PNAIC, contribuiu para ressignificação da prática pedagógica. Ao afirmar que a “formação do programa tem discutido algo novo e importante, os direitos de aprendizagem de cada ano do ciclo”, o professor Y destaca a importância de a escola traçar e promover a aprendizagem de conhecimentos e habilidades fundamentais em cada ano do ciclo da alfabetização. Essa perspectiva de definição de habilidades para cada ano de escolarização está em conformidade com o propósito da BNCC: “garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros” (BRASIL, 2018, p. 5).

Dentro desses espaços instituídos e de constantes mudanças, é preciso que professor mantenha-se atualizado. A formação continuada constitui-se em um caminho que todos deveriam seguir, sem medo de desafios, sem resistência às novas propostas de ensino, assumindo-se como profissionais que ensinam e que aprendem, como professores ativos, como “um agente dinâmico cultural, social e curricular” (IMBERNÓN, 2011, p. 22). De fato, como argumentam os participantes deste estudo, o professor é

um profissional em constante formação. Para o professor F, outro colaborador deste estudo,

A formação continuada oferecida pelo Programa tem sido importante para a prática. Com essa formação, tenho aprendido novas teorias e novas formas para alfabetizar os alunos. Os momentos de formação com os colegas da rede são muito ricos. Cada dia de formação a gente vê e aprende uma coisa diferente. (Professor F, 2015)

Este relato indica que a formação continuada do PNAIC possibilitou a aprendizagem de novas concepções teórico-metodológicas para alfabetizar. Outro aspecto relevante é que os encontros formativos passaram a ser momentos de partilha de experiência entre os participantes da formação. Por este motivo, a formação do professor não pode se encerrar na conclusão do curso de graduação, mas na continuidade da formação e na prática em sala de aula, onde surgem os conflitos, as dúvidas e o aprendizado. A saída para a superação das dificuldades é a discussão entre os outros profissionais, pois, isso favorece a troca de saberes e oportuniza reflexões sobre a própria prática e a aprendizagem colaborativa (IMBERNÓN, 2010).

Essas premissas reforçam a importância da formação continuada de professores e indicam que mais importante do que formar é formar-se (NÓVOA, 2001), pois é perceptível que os professores estão engajados no processo formativo. A formação continuada é um processo chave para a (trans)formação do professor, pois há viabilidade de correlacionar teoria e prática; de transitar entre o mundo teórico e o campo empírico; e de compreender que professor se forma na escola (NÓVOA, 2001). A preocupação dos gestores educacionais em promover ações de formação continuada relevante, mas é a participação e o engajamento dos docentes que transforma os modos de atuação.

Pensar nos contributos da formação continuada para a promoção da alfabetização e letramento como processos imbricados é primordial e requer um esforço implicado nas ações desenvolvidas cotidianamente. Para o professor E, outro entrevistado, alfabetizar-letrando é um processo que exige “trabalhar com temas do interesse dos educandos, oferecendo vários gêneros textuais, principalmente os que circulam no seu meio, onde possa

haver significado para eles, estimulando a aprendizagem e o uso da leitura e da escrita”. Desse modo, o professor sugere que a prática se embase na concepção de letramentos, como “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2001, p. 39).

Na prática, o professor precisa auxiliar as crianças tanto na escrita quanto na leitura, até porque, “é falso o pressuposto de que a criança vai aprender a ler e escrever só pelo convívio com textos.” (SOARES, 2003, p. 17). Os discursos dos professores são carregados de significados e apontam que a prática pedagógica visa alfabetizar-letrando. Para o professor V, as aulas no terceiro ano e em todo o ciclo da alfabetização precisam ser desenvolvidas baseadas na

Apropriação de leitura e escrita, com estratégias de leitura que possibilitem o entendimento de textos que circulam no dia a dia; produção textual - propondo escrita coletiva de cartas, bilhetes, listas; desenvolvimento e oralidade, que os alunos podem confeccionar cartazes para apresentação orais. (Professor V, 2015)

É inegável a relevância da prática pedagógica do professor para alfabetizar-letrando, já que é por meio das práticas de leitura e produção de textos orais e escritos que os alunos vivenciam as diversas situações de leitura e escrita com as quais se defrontam no cotidiano. Do ponto de vista de Morais (2012), a aliança de práticas de leitura e produção de textos com práticas de reflexão sobre palavras precisa ser iniciada desde a educação infantil e ser mantida durante todo ciclo da alfabetização.

Como podemos observar no relato do professor V, há preocupação em contemplar os conhecimentos e capacidades específicos da área de Língua Portuguesa, o que é plausível, mas é preciso conceber que “[...] 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 pode se desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização”. (SOARES, 2004, p. 14, grifos da autora).

Sob essa perspectiva, é fundamental inserir os alunos em diferentes situações de usos da língua escrita, nas quais eles possam compreender e

produzir textos orais e escritos, com diferentes finalidades. Grosso modo, os relatos dos professores E & V se coadunam com as ideais de Kleiman (2005), quando argumenta que o letramento envolve a imersão da criança ou jovem no mundo da escrita. Para conseguir essa imersão, o professor precisa adotar práticas diárias de leitura de livros, revistas e jornais em sala de aula, além de ser necessário arranjar a sala com alfabeto para consultas, calendário, livros literários, dentre outros materiais que possibilitem a leitura e a escrita (KLEIMAN, 2005).

Com base nessas reflexões, é nítido que a formação do PNAIC trouxe valiosas reflexões e contribuições aos alfabetizadores de Monte Santo-BA. Neste recorte temático, foi possível perceber que as ações formativas do Programa propiciaram atualização das concepções e práticas teórico-metodológicas sobre alfabetização e letramento. Mesmo sem enfatizar neste texto, o estudo mostrou que os professores passaram a trabalhar materiais concretos e jogos pedagógicos, realizar leitura deleite para os alunos, trabalhar com gêneros textuais e desenvolver a prática com base nos direitos de aprendizagem etc. O desafio é fazer a transposição desses contributos para a prática e aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, demonstrando que a formação continuada de professores é o ponto nodal para transformar os modos de ensinar e aprender.

Em síntese, apesar de o PNAIC ser um Programa que em seu bojo não considera as peculiaridades regionais, permite ao professor fazer as devidas contextualizações e garantir que o processo de alfabetizar-letrando se concretize, até porque as orientações levam em conta o que os alunos precisam aprender, não como uma receita a ser seguida.

Dito isso, lamentamos que o PNAIC, que trouxe contribuições relevantes aos professores e ao processo de alfabetização do município e, quiçá, do país, fique marcado como mais um programa educacional interrompido em decorrência da renovação de governantes; mais uma ação tolhida sem alcançar as metas previstas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecemos a importância da formação continuada proposta pelo PNAIC para os professores alfabetizadores; entretanto, lamentamos a descontinuidade desse Programa. Essa ruptura põe em xeque o investimento em materiais pedagógicos e leva o professor a viver em estado de tensão causada pela descontinuidade dos programas de formação, propostos pelo governo sem garantia de continuidade. Na prática, o PNAIC serviu como uma faculdade para os professores e mobilizou a rede de ensino, o que permite o poder público, juntamente com a comunidade escolar, realizar uma criteriosa avaliação do Programa e transformá-lo em uma política educacional conforme as especificidades locais.

As leituras teóricas e a análise do campo empírico apontam que a formação oferecida pelo PNAIC provocou mudanças conceituais e teórico-metodológicas na prática pedagógica dos professores, o que poderá provocar melhorias no processo de ensino aprendizagem no ciclo da alfabetização. No acontecer do estudo, percebemos que a formação continuada provoca maiores (trans)formações na prática pedagógica se for um processo autogerado, ou seja, se partir do próprio professor o desejo de estudar para aprimorar a própria prática.

Os dados empíricos produzidos e analisados apontam que os professores, partícipes desta pesquisa, adotam estratégias metodológicas que visam alfabetizar-letrando. Atualmente, essa concepção exige ressignificação, com vistas a conectar o letramento com os letramentos múltiplos e multiletramentos, para instigar os alunos a se tornarem analistas críticos e criadores de sentidos a partir das diversas práticas sociais letradas que constituem os gêneros textuais na sociedade atual.

É inegável que a formação continuada de professores é uma ação necessária, mas não suficiente para garantir que todos os alunos sejam alfabetizados e letrados ao final do ciclo da alfabetização, pois há fatores intraescolar e extraescolares que impactam na aprendizagem. É consenso de todos, o quão é desigual o acesso dos alunos à leitura e a escrita antes de entrarem na escola, em razão das condições sociais e econômicas das famílias. É importante ressaltar que o PNAIC demonstra um grande avanço



no sentido de que o Governo Federal reconhece a importância da formação do professor para o sucesso da alfabetização, mas é preciso ir além, já que a alfabetização é um processo lento e contínuo, que não caminha apressadamente com programas de governo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. MEC/SEB. Brasília, 2018.

BRASIL. Documento orientador – *PNAIC em ação 2017*. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc\\_orientador/doc\\_orientador\\_versao\\_final.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf)>. Acesso em: 26 mai. 2020.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Brasília, Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece* (2012). Disponível em: <[http://www.pacto.proex.ufu.br/sites/pacto.proex.ufu.br/files/files/pacto\\_livreto\\_mannual.pdf](http://www.pacto.proex.ufu.br/sites/pacto.proex.ufu.br/files/files/pacto_livreto_mannual.pdf)>. Acesso em: 04 jun. 2020.

BRASIL. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professor alfabetizador: caderno de apresentação*. Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

BRASIL. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado: ano 3: unidade I*. Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: 1997.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. Trad.: Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2011.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Trad.: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- KLEIMAN, Angela. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005. (Coleção Linguagem e Letramento em foco)*.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016. (Coleção educação em ciências).
- MORAIS, Artur Gomes de. *Sistema de Escrita Alfabética*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012 (Como Eu ensino).
- NÓVOA, António. Professor se forma na escola (online). *Revista Nova Escola*, São Paulo, n. 142, v. 16, p. 13-15, maio de 2001.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- SANTOS, Carmi Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetizar letrando. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Org). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SOARES, Magda. *A reinvenção da Alfabetização*. Presença Pedagógica, 2003. Disponível em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa\\_aceleracao\\_estudos/reivencao\\_alfabetizacao.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/reivencao_alfabetizacao.pdf)>. Acesso em: 04 de jun. 2020.

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de Educação. nº 25. p. 5-17. Jan./Abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2020.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. 6. ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

# COSTURANDO IDEIAS E CRIANDO UM ABECEDÁRIO: ENTRE SABERES E EXPERIÊNCIAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Taís Aparecida de Moura

Jonathan Aguiar

## CONVERSAS INICIAIS

*Somos uma máquina de costura, criando ideias todos os dias ...*

*Com o fio da vida tecendo novos destinos!*

*Gabriela Alves*

A todo instante aprendemos algo ou alguma coisa, vamos ao longo de nossa vida tecendo ideias, formulando conceitos, tornando a vida criativa. O viver humano é como uma colcha de retalho, ora cortamos os tecidos, ora pegamos a linha e aos poucos entrelaçamos entre tecido a tecido uma nova trama, uma nova descoberta. Da mesma maneira, quando remetemos esse processo de fazer, construir e costurar à docência, percebemos que entre os fios muitas aprendizagens acontecem, no seu tempo, espaço, ritmo, silêncios e experiências.

Diante desses aspectos poéticos no início deste capítulo, o trabalho que será aqui tecido, costurado, no decorrer dessas linhas e parágrafos tem como finalidade apresentar reflexões teórico-práticas, acerca do que é alfabetizar e letrar, considerando as vozes e olhares de professores(as) alfabetizadores(as) que participaram de um encontro formativo do PNAIC-UFRJ. Desdobrando-se na criação do abecedário do(a) professor(a) alfabetizador(a)”.

A partir daí, com base no relato de experiência que será aqui descrito e analisado na interface com o abecedário produzido com um grupo de 32 alfabetizadores(as), contextualizaremos o que é Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Além disso, discutiremos acerca das concepções teóricas de alfabetização e letramento fundamentados em

autores, como Soares (2004; 2014); Gomes (2007); Carvalho, (2008); entre outros(as).

## PNAIC: COSTURANDO CONCEITUALIZAÇÕES TEÓRICO-PRÁTICA

O PNAIC é um compromisso formal e solidário assumido desde 2012 pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e dos municípios para atender à meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE) que prevê a obrigatoriedade de alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017). No entanto, vale lembrar que de acordo com a nova Base Nacional Comum Curricular (2017) a meta de alfabetização passou a ser até o final 2º ano do Ensino Fundamental – temática que apesar de não ser o objeto deste capítulo, deixamos aberta a outros debates, pois tem causado incertezas e preocupações.

Nesse íterim, o Ministério da Educação (MEC) compreende que a formação continuada de professores é um componente essencial da profissionalização e da valorização docente, cujo processo deve ser permanente. Segundo Marcelo Garcia (1995), a formação docente deve ser entendida como um “continuum”, ou seja, não se encerra na aquisição de um título de graduação, ela se dá de forma permanente, ao longo da vida. Assim, a (r)existência desse programa ao longo do período de 2013 a 2019 nos possibilita a ampliação de conhecimento, troca de experiências e práticas entre docentes e formadores, na parceria entre escola e universidade (CONSTANT, 2018; AGUIAR *et al.*, 2018; AGUIAR; LINO, 2019).

Para tanto, considerando algumas marcas do cenário nacional em que há um enorme desafio na alfabetização de crianças e jovens, reafirmamos a relevância e continuidade do PNAIC enquanto política híbrida (SOUZA, 2018) que dimensiona atenção à aprendizagem da leitura e da escrita, sobretudo o direto à educação de nossas crianças brasileiras, além da promoção da formação continuada e valorização de professores(as) que atuam na educação básica, nesse caso, no ciclo da alfabetização.

Sendo assim, a formação continuada de alfabetizadores(as), no âmbito do PNAIC, se orienta por determinados princípios contidos na

Resolução n.2/2015, art. 16 do Conselho Nacional de Educação (CNE), os quais levam em conta:

- I. os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;
- II. a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;
- III. o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;
- IV. o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa. (BRASIL, 2017, p. 15)

Portanto, com base nesses princípios supracitados entendemos que o PNAIC propõe a adoção de oficinas, encontros formativos, discussões sobre metodologias, ações pedagógicas que promovam a integração entre teoria e prática, com vivências coletivas de situações que respondam às necessidades do cotidiano escolar possibilitando avanços na aprendizagem das crianças, em relação à alfabetização e o letramento.

Todavia, a respeito das formações cabe ressaltar que elas buscam aprofundar a discussão dos conceitos que fundamentam o ensino da leitura e da escrita, como também a concepção de alfabetização escolar. Nessa perspectiva, alfabetizar é compreendido como o processo de aquisição do código escrito e das habilidades de leitura e escrita (SOARES, 2014). Por sua vez, de acordo com Soares (2014), o processo de aquisição da língua (oral e escrita) é permanente, nunca interrompido e, portanto, vai para além da aquisição do código. Aprender a ler e a escrever tem seu sentido ampliado e, ainda com base nas ideias da autora, o letramento pode ser definido como estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita (SOARES, 2004).

Dito isto, é olhando para as concepções de professores e professoras participantes do encontro formativo, que analisaremos quais aspectos das práticas alfabetizadoras estão sendo interpretados como elementos do processo de aquisição da língua e quais sentidos são atribuídos para o

alfabetizar e letrar, numa perspectiva de desenvolvimento da linguagem e seu uso social.

Dadas às considerações, ressaltamos que este relato da experiência (do coautor) juntamente com os(as) professores(as) alfabetizadores(as) diz respeito a um dos desdobramentos do percurso formativo daqueles(as) que participaram do PNAIC (2018). De forma mais detalhada, na sequência, narraremos como aconteceu esta formação no polo de Itaperuna/RJ.

## FIOS METODOLÓGICOS

Este estudo é um relato de experiência (IVENICKI; CANEN, 2016) de um encontro formativo que teve como dados a produção de um abecedário<sup>1</sup> do(a) professor(a) alfabetizador(a), com a participação de 32 docentes<sup>2</sup> do polo de Itaperuna/RJ do PNAIC-UFRJ, em março de 2018.

De certo modo, os encontros formativos com os professores e professoras tinham como base os cadernos orientadores que subsidiavam as discussões sobre as áreas de conhecimento: história, geografia, arte, língua portuguesa, matemática, ciências, mas com o foco no ciclo da Alfabetização. Tanto que em um dos encontros como foi relatado no início desta seção tivemos como proposta a reflexão do que é alfabetização e letramento.

A fim de melhor compreensão, cada grupo de professores(as), com aproximadamente dois a três participantes, receberam uma letra do alfabeto de modo aleatório e deveriam pensar/anotar uma palavra considerando a letra inicial recebida remetendo-a ao ensino da leitura e da escrita. Logo em seguida, deveriam criar uma frase que sintetizasse a palavra escolhida. Considerando essa proposta realizada, passamos para a próxima seção com

---

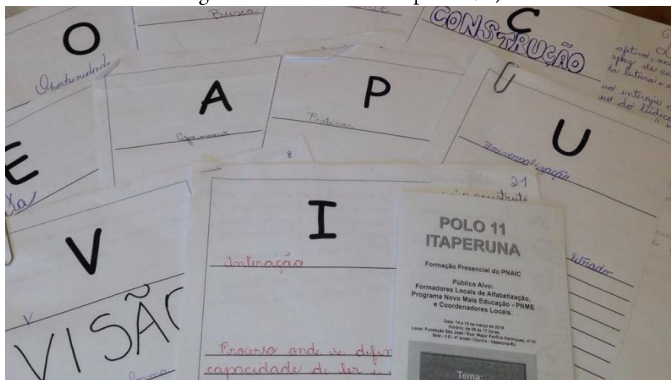
<sup>1</sup> Este abecedário diante do contexto da ação reflexiva não contemplou as letras K, W e Y.

<sup>2</sup> Professores (as) que atuam nos seguintes municípios: (2) do município Laje do Muriaé, (3) Bom Jesus do Itabapoana, (2) Porciúncula, (2) Italva, (1) Aperibé, (3) Santo Antônio de Pádua, (2) Varre-Sai, (2) Natividade, (3) Miracema, (2) Itaocara, (2) Cambuci, (7) Itaperuna e (1) São José de Ubá.

a pretensão de trazer a produção dos(as) professores(as) e uma possível análise.

## FIOS E RETALHOS: ABECEDÁRIO DO(A) PROFESSOR(A) ALFABETIZADOR(A)

Figura 1: Abecedário de Itaperuna/RJ



Fonte: Aguiar (2018)

Conforme exposto (Figura 1), o abecedário do(a) alfabetizador(a) foi constituído em parceria com professores(as) e formadores(as) participantes do PNAIC-UFRJ. Transcrevemos a partir das letras que os(as) professores(as) receberam, as palavras e as frases que igualmente construíram.

**A – APRIMORAR** – Para que a alfabetização aconteça precisamos sempre aprimorarmos para que possamos alcançar nossos objetivos propostos.

**B – BUSCA** – O professor deve constantemente procurar renovar, estar sempre em busca de novos conhecimentos para uma prática pedagógica mais eficiente e de qualidade para uma alfabetização completa e de sucesso.

**C – CONSTRUÇÃO** – Processo de amadurecimento psíquico, afetivo, social e cognitivo através do qual o sujeito é capaz de compreender e intervir no mundo pela apropriação da leitura e escrita possibilitada por meio da construção de conceitos



provenientes da análise, pesquisa, observação, manipulação de objetos, interação com o meio etc.

*D- DIAGNÓSTICO* – Utilizar o diagnóstico como ponto de partida.

*E- ESCRITA* – No processo de alfabetização a escrita acontecendo junto com ler, desperta no aluno a compreensão da construção do conhecimento.

*F – FELICIDADE* – Estar alfabetizado é adquirir asas para descortinar o mundo. É transpor fronteiras e ser capaz de escrever a própria história. Estar alfabetizado é ser livre, ser livre é ser feliz.

*G- GRANDES* – Alfabetizar é percorrer grandes caminhos.

*H – HABILIDADE* – Ter a habilidade de ajudar, apoiar, acompanhar seu aluno no processo de aprendizagem.

*I – INTERAÇÃO* – Processo onde se define a capacidade de ler e escrever a partir da interação com o meio.

*J – JORNADA* – Alfabetização submete-se a uma jornada ardente, responsável de muita dedicação e amor. Levando a construção do sistema de escrita de forma significativa e autônoma.

*L – LETRAMENTO* – Letrar usando a linguagem nos seus diferentes usos e como função social.

*M- MATURIDADE* - observar durante a alfabetização porque alguns alunos (a) estão com dificuldades, existem vários fatores, mas a maturidade é essencial e não a ter dificuldade o processo de alfabetização.

*N – NORTEADOR (NORTE)* – Utilizar os diversos documentos norteadores para aprimorar a prática da melhor maneira de forma que signifique e ressignifique.

*O – OPORTUNIDADE* – Alfabetizar é dar oportunidade ao aluno de aprender para compreender e transformar sua realidade.

*P – PRATICAR* – A alfabetização temos que praticar com os alunos todos os momentos do ensino e aprendizagem.

*Q- QUALIDADE* – A alfabetização de ‘qualidade’ deve ultrapassar a perspectiva que as políticas públicas nos propõem.

*R – REALIDADE* – É importante alfabetizar utilizando a realidade do aluno.

*S – SENSIBILIDADE* – O professor precisa ter uma sensibilidade para reconhecer as características individuais de cada criança, seu tempo e sua forma de aprender.

*T – TRANSFORMAÇÃO* – Alfabetização é o trabalho de fazer a transformação, o despertar do aluno através da leitura como prática significativa e meio de inserção no mundo.

*U – UNIVERSALIZAÇÃO* – Compreender o universo letrado a partir do cotidiano.

*V – VISÃO* – A partir da forma como vejo, observo e compreendo, me insiro no mundo e me aproprio dele.

*X – XADREZ* – Utilizar jogos como o xadrez e outros que desenvolvam o raciocínio ajuda na alfabetização.

*Z – ZELAR* - Pelo nosso nome quando estamos falando de Educação, nosso comprometimento é essencial. (*Abecedário do(a) Professor(a) Alfabetizador(a) do Polo de Itaperuna/RJ, março de 2018, grifos nossos*).

Ao observarmos as escolhas das palavras e respostas indicadas, podemos alinhar três principais categorias de análise acerca das práticas para alfabetizar e letrar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, são estas: 1) Concepções de alfabetização e letramento; 2) Condicionantes do processo de alfabetização e letramento; 3) Atuação pedagógica para alfabetizar e letrar.

Quanto à primeira categoria de análise – *concepções de alfabetização e letramento* – verificamos que as respostas indicadas nas letras (F) Felicidade, (G) Grandes, (J) Jornada, (L) Letramento, (O) Oportunidade, (T) Transformação e (U) Universalização exprimem algumas das concepções das alfabetizadoras.

Em síntese, na perspectiva dos(as) participantes verificamos que alfabetização é transpor fronteiras, adquirir asas, ser capaz de escrever sua própria história; é ser livre, feliz; é percorrer grandes caminhos; envolve uma jornada ardente com dedicação e amor; é levar o aluno à construção do sistema de escrita de forma significativa e autônoma; é dar oportunidade do aluno aprender e transformar sua realidade; é despertar o aluno por meio da leitura. Neste íterim, letramento é o processo de letrar se apropriando da linguagem nos seus diferentes usos e como função social; é compreender o universo letrado a partir do cotidiano.

Com base nesses dados, podemos inferir que as concepções dos professores e professoras se aproximam com que Soares (2014) e Carvalho

(2008) indicam quanto à definição de alfabetizar e letrar. Logo, a alfabetização corresponde a aprendizagem inicial da leitura e da escrita e o letramento se refere à apropriação desse processo (ler e escrever) para uso na vida social (CARVALHO, 2008). Sendo assim, percebemos que no discurso dos(as) participantes encontramos aproximações com a literatura acadêmica, visando a busca de uma aprendizagem significativa, que ultrapassa a apropriação do código do sistema alfabético.

Afinal, para Carvalho (2008), há três postulados importantes em relação à alfabetização e letramento: 1) Ler não é apenas juntar sílabas em palavras e palavras em frases, não basta ser alfabetizado para compreender o que se lê; 2) Há um longo caminho a ser trilhado depois da alfabetização até que o sujeito tenha autonomia de leitura e seja capaz de abordar com segurança e espírito crítico textos científicos, didáticos, jornalísticos, etc.; 3) A escola pode e deve contribuir para a formação de leitores, adotando práticas de leitura e escrita que reforcem a busca de significados, da compreensão e não a simples decodificação.

Portanto, compreendemos que a alfabetização e o letramento caminham juntos, são processos indissociáveis, cujos termos conforme os estudos de Andrade (2019, p. 234): “alfabetização e letramento não deveriam servir para separar os dois termos, pois eles se compõem mútua e intrinsecamente”, e, em concordância com Soares (2014), verificamos que a dissociação dessas concepções acaba por ser um equívoco, tendo em vista que a entrada da criança no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos que não são independentes, mas sim interdependentes.

Dando sequência, ao que corresponde aos *condicionantes do processo de alfabetização e letramento* – segunda categoria –, os aspectos de análise dizem respeito à um conjunto de características do ambiente educativo que propiciam o desenvolvimento da ação pedagógica.

Assim, conforme os professores indicaram na criação do abecedário, nas letras (C) Construção, (E) Escrita, (I) Interação, (M) Maturidade, (Q) Qualidade, (R) Realidade, (V) Visão e (Z) Zelar, algumas características do contexto alfabetizador são importantes para avançar na aprendizagem.

A propósito, o ensino da leitura e da escrita é concebido como uma construção, isto é, requer amadurecimento psíquico, afetivo, social e

cognitivo que se dá por meio da aquisição de conceitos provenientes da pesquisa, observação, manipulação de objetos, interação com meio etc., nesse sentido, a maturidade acaba ganhando destaque, enquanto condição necessária para aprender a ler e a escrever. A interação também aparece como uma faceta importante desse processo, no qual deve considerar a realidade do aluno, passando a entender como ele se insere no mundo, sem perder de vista o comprometimento social do professor com a educação.

Diante disso, podemos interpretar que essa perspectiva de construção e amadurecimento para aprendizagem da língua materna, se aproxima com estudos diversos, para além da área da educação.

De acordo com Leite (2008), inúmeros trabalhos e pesquisas foram desenvolvidos nos anos de 1970 e 1980 em decorrência de novas mudanças políticas, sociais e educacionais. De tal modo, observamos influências nas propostas pedagógicas pautadas nas teorias das áreas da Linguística e da Psicologia. Quanto a este último campo teórico, o autor, sustenta que as contribuições efetivas sobre as novas concepções de leitura e escrita vieram principalmente a partir da teoria construtivista difundida pelos estudos de Emilia Ferreiro e seus colaboradores(as), assim como, houve contribuições significativas da teoria sócio-histórica, representada por autores como Vygotsky e Luria.

De fato, nas últimas décadas do século XX, ressaltamos que foi introduzido em nosso país o pensamento construtivista sobre a alfabetização, sendo que tal concepção interferiu de forma marcante na organização de propostas e práticas pedagógicas brasileiras. (MONTEIRO, 2006). No entanto, os estudos desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky (1999) não propuseram um novo método de alfabetização, mas levantaram questões sobre a intervenção educativa alfabetizadora, a partir de novos dados obtidos da investigação da psicogênese da escrita da criança.

Weisz (1999) destaca que Ferreiro e Teberosky demonstraram como se dá o processo de aquisição da língua escrita e a análise de tal processo configurou-se, numa revolução conceitual na alfabetização, porque a psicogênese da língua escrita deslocou a questão central da alfabetização do ensino para a aprendizagem: partiu do exame de como se aprende, ao invés

de dar foco em como se deve ensinar, como faziam os defensores dos métodos sintéticos e analíticos.

Verificamos que houve uma mudança nos pressupostos políticos da educação brasileira, pois, de acordo com Mortatti (2006), por parte das autoridades educacionais e pesquisadores acadêmicos aconteceu uma grande divulgação de artigos, teses acadêmicas, livros, vídeos, sugestões metodológicas, relatos de experiências bem sucedidas e ações de formação continuada, visando garantir e institucionalizar na rede pública de ensino a apropriação da proposta construtivista.

Por sua vez, com base nas concepções explicitadas pelos professores(as) no encontro formativo (PNAIC-RJ/UFRJ) e diante dos aspectos que indicam como condicionantes para alfabetizar e letrar, analisamos que as práticas alfabetizadoras nos anos iniciais do Ensino Fundamental têm influência de diversas abordagens teóricas. E, de forma contundente, precisamos alertar que embora o construtivismo não seja um método, essa abordagem está presente no cotidiano alfabetizador se materializando em atividades pontuais, como a sondagem dos níveis das hipóteses de leitura e escrita da criança.

Apesar das identificações que os(as) professores(as) fazem das hipóteses silábicas, outro ponto ainda se coloca sobre esse primeiro assunto: “o que fazemos a posteriori de tal compreensão?”. Nota-se que, apesar dos alfabetizadores(as) serem exitosos em suas práticas, há uma parcela de professores e professoras que têm dificuldades para direcionar seu trabalho a partir da identificação da hipótese silábica do aluno(a), ficam “presos” apenas a este tipo de intervenção.

Para nós é preciso avançar, propiciar um espaço de aprendizagem cujas crianças possam vivenciar uma alfabetização com sentido, uma alfabetização com vida, que convida para este debate a conscientização crítica, a construção de valores e o saber enxergar a vida, o mundo entre as palavras, entre as frases, entre os discursos, que sejam alfabetizadas para lerem o mundo.

Nessa categoria, destacamos ainda que para os(as) participantes a aprendizagem da escrita acontece junto com a leitura, despertando a construção do conhecimento. Assim, a criança aprende de acordo com seu

ritmo e com base em suas experiências e interações com o meio que está inserida. Logo, se ela vive num ambiente letrado, em contato constante com textos de diversos gêneros, isso facilita aprender a ler e a escrever e, mesmo que ainda ela não possua esta vivência, a escola juntamente com toda equipe pedagógica deve gestar este mundo letrado às crianças.

Por último, a terceira categoria nomeada *atuação pedagógica para alfabetizar e letrar* corresponde às ações metodológicas referentes ao ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo as percepções reveladas no abecedário do(a) alfabetizador(a) nas letras (A) Aprimorar, (B) Busca, (D) Diagnóstico, (H) Habilidade, (N) Norteador, (P) Praticar, (S) Sensibilizar e (X) Xadrez, cabe ao (a) professor(a) alfabetizador(a): sempre se aprimorar para alcançar seus objetivos, ou seja, deve constantemente buscar renovar seus conhecimentos; realizar uma sondagem diagnóstica como ponto de partida; deve se pautar em documentos norteadores para aprimorar sua prática; em vários momentos deve buscar ensinar a leitura e a escrita, tendo sensibilidade para reconhecer as características individuais de cada crianças, seu tempo e sua forma de aprender; e, deve ensinar explorando o uso de diferentes linguagens e jogos, como o xadrez que auxilia no desenvolvimento do raciocínio lógico.

Quanto à atuação docente para alfabetizar e letrar, ressaltamos que as pesquisas de Araújo (2011), Marreiros (2011) e Gomes (2007) explicitam que geralmente os professores e professoras que atuam no ciclo de alfabetização conseguem desenvolver uma prática exitosa, utilizando articuladamente os conhecimentos sobre a psicogênese da língua escrita e sobre o letramento, integrando-os e dando maior atenção ao desenvolvimento da linguagem. Mas, na prática precisamos pontuar que se necessário há professores que também recorrem à métodos tidos como “tradicionais” (silabação, fônico), o que evidencia que em relação às práticas alfabetizadoras há uma mistura de métodos.

Neste caso, compreendemos em nossa atuação como alfabetizadores(as) e pesquisadores(as) da área, o cuidado diante das vozes docentes que defendem um tipo de método, ou a “mistura de métodos”, pois, segundo Soares (2003), os métodos em algum momento vão falhar, eles não conseguem mensurar a diversidade e pluralidade que nos habitam

no contexto escolar. Cabe aos professores(as) possuírem foco em suas ações, foco em suas intencionalidades, pois alfabetizar pressupõe romper com atividades e metodologias que não dialogam com os contextos. Desse modo, trazemos neste embate frases que circularam e que ainda circulam em algumas salas de aula “o boi viu a vaca”, “Ivo gosta de uva, viu vovó” e, assim, problematizamos: Será que ser alfabetizado diz respeito a esse tipo de frases? Quais os sentidos que estão postos? Enfim, também vislumbramos espaços para outras reflexões...

De acordo com Moura (2016), o ensino para alfabetizar e letrar requer uma postura adequada e de enfrentamento dos desafios da alfabetização, de modo que, seja um(a) professor(a) iniciante ou experiente na carreira, para ensinar a ler e a escrever é preciso comprometimento com escolhas, condutas e manejo do ensino, isso porque, não dá para aceitar improvisações e tentativas no processo de alfabetização; as crianças têm o direito de aprender a ler e a escrever e fazer uso das práticas sociais de leitura e escrita.

Dessa maneira, constatamos com base nas categorias analisadas que para alfabetizar e letrar é necessário o professor conhecer as concepções que fundamentam a teoria, seus métodos e estratégias que refletem na prática a influência de diferentes campos de estudo. Compreende-se que a alfabetização vai além de codificar e decodificar.

## ALINHANDO OS FIOS FINAIS DA CONVERSA

Este relato de experiência do encontro formativo (PNAIC-RJ/UFRJ) dimensionou atenção às concepções teórico-práticas acerca do processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao analisarmos as proposições de tal encontro, verificamos que esse processo formativo, ao dar voz aos professores e professoras, é importante no desenvolvimento profissional docente, na medida em que, é preciso investir na formação continuada e valorizar os profissionais do “chão” da escola.

Portanto, o abecedário do(a) professor(a) alfabetizador(a) analisado a partir de três categorias – concepções de alfabetização e letramento;

condicionantes do processo de alfabetização e letramento; atuação pedagógica para alfabetizar e letrar –, traz contribuições para o campo de estudo, reconhecendo que quando paramos para ouvir os professores(as), participar de formações, discutir sobre a prática, entre outras ações, estamos mais do que narrando o cotidiano alfabetizador, estamos pesquisando, estamos refletindo, estamos permanentemente aprendendo e ensinando.

Nosso alinhavo, nossos fios cessam por aqui, mas esperamos que as reflexões lançadas contagiem novos debates, novas conversas, novas pesquisas. Afinal,

[...] é certo que as palavras são assim mesmo, vão e voltam, e vão, e voltam, e vão, mas porquê estavam estas aqui à minha espera, porquê saíram comigo de casa e não me largaram em todo o caminho, não amanhã, não depois de amanhã, mas hoje, agora mesmo. [...] palavras que à primeira vista parecem não passar de um adorno de frase em todos os sentidos dispensável, acabam por meter medo quando nos pomos a pensar nelas e compreendemos aonde querem chegar [...]. (José Saramago)

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. F. de et al. *Do chão da escola pública à universidade: reflexões sobre práticas formativas de um polo acolhedor*. In: CONSTANT, E. (org.) *Redes de alfabetização no estado do Rio de Janeiro: prática, extensão e integração na formação continuada*. Rio de Janeiro: Edigráfica, 2018.

AGUIAR, J. F. de; LINO, C. de S. Alfabetizar crianças, alfabetizar para além de um ciclo: tensões, articulações e desdobramentos diante das políticas públicas sobre alfabetização – o que dizem os professores? In: LINO, C. de S. Et al. (Orgs.) *FEARJ: debates sobre políticas públicas, currículo e docência na alfabetização*. Rio de Janeiro: Rona Editora, 2019.

ANDRADE, L. T. de. Alfabetização inicial e continuada: oralidade, leitura, escrita e análise linguística. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 14, n. 29, p. 231-247, maio 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/17132>. Acesso em: 28 mai 2019.



ARAÚJO, J. B. *Revisitando práticas pedagógicas bem-sucedidas na alfabetização de crianças*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Educação é a Base*. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://basenacionacomum.mec.gov.br/imagens/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionacomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_publicacao.pdf) Acesso em: 20 mar 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*: documento orientador. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc\\_orientador/doc\\_orientador\\_versao\\_final.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf) Acesso em: 20 mai. 2019.

CARVALHO, M. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. 5. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CONSTANT, E. (Org.) *Redes de alfabetização no estado do Rio de Janeiro: prática, extensão e integração na formação continuada*. Rio de Janeiro: Edigrafica, 2018.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Trad. Diana M. Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. – Porto Alegre: Artmed, 1999.

GOMES, J. S. A. *Concepções e práticas docentes em alfabetização em Mato Grosso: últimas décadas*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

IVENICKI, A; CANEN, A. *Metodologia da Pesquisa: rompendo com fronteiras curriculares*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2016.

LEITE, S. A. S. *Notas sobre o processo de alfabetização escolar*. In: LEITE, S. A. S. (org.). *Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. 4. ed. Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita, 2008, p. 21-45.

MARCELO GARCIA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 51-76.

MARREIROS, R. S. A. *Dos métodos de alfabetização às práticas das professoras: um percurso a ser desvelado*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

MONTEIRO, M. I. *Histórias de vida: saberes e práticas de alfabetizadoras bem sucedidas*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2006.

MORTATTI, M. R. L. *História dos métodos de alfabetização no Brasil. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate"*, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27 de abril de 2006.

MOURA, T. *Práticas de alfabetização de professoras alfabetizadoras iniciante e experiente no 1º ano do Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Câmpus Araraquara, 2016.

SOUZA, E. C. P. de. *Regime de Colaboração na Política de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores: uma tentativa da garantia do direito à educação*. Momento: diálogos em educação, v. 27, n. 2, p. 207-226, mai./ago., 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8179/5350>. Acesso em: 25 abr. 2019.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. *Rev. Presença Pedagógica*. v. 9, n. 52, p. 01-07. jul./ago. 2003.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2.ed. 8. reim. - Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, M. As muitas facetas da alfabetização. In: *Alfabetização e Letramento*. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2014.

WEISZ, T. Apresentação. In: FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Trad. Diana M. Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. - Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 07-09.

# DIFERENTES PERSPECTIVAS SOBRE A LEITURA DELEITE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza

Mellina Silva

Rodrigo da Silva Guedes

Daniela Kleinfelder

## INTRODUÇÃO

O ensino da leitura tende a ser tema frequente no âmbito dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores, configurando uma das facetas formativas mais importantes pelas quais educadores devem percorrer ao longo de sua vida no magistério. Isso porque ensinar a leitura é um processo que envolve estratégias cautelosamente arquitetadas com o intuito de que a aprendizagem final seja significativa (GUEDES-PINTO, 2002).

Ler é uma habilidade fundamental para a vida em sociedade e, nesse percurso que envolve sua aprendizagem, a figura do professor representa um fator essencialmente mediativo, pois a abordagem, o método e a perspectiva de ensino da leitura que vir a eleger acarretará influências, positivas ou não, na relação que os estudantes estabelecerão com a prática de leitura. Desse modo, despertar o prazer pela leitura pode ser uma possibilidade profícua de aproximação entre alunos e estratégias cada vez mais sofisticadas de realizá-la.

Pensar em leituras prazerosas inevitavelmente nos remete àquelas que ouvimos ou fazemos com o objetivo primeiro da fruição, do entretenimento, do riso, da curiosidade e da desobrigação. Esse tipo de leitura, denominado *Leitura Deleite*, é uma prática que vem sendo bastante explorada pelos professores, sobretudo entre aqueles que participaram do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), uma vez que tal programa incentivou o contato com leituras que ensinem os docentes a

selecionar suportes, títulos e modos de ler que possibilitem aos alunos adentrarem na cultura letrada e, para tanto, a Leitura Deleite foi colocada intensamente em pauta durante os cursos de formação.

Considerando as potencialidades da Leitura Deleite no processo de ensinar a ler, bem como a ampla aderência de professores ao PNAIC, os tomamos como objetos de análise no presente texto, buscando identificar suas contribuições sob o prisma de diferentes atores: uma Formadora Institucional, um Orientador de Estudos e, por fim, uma Professora Alfabetizadora, que foram participantes do programa. Os diferentes olhares oriundos das experiências desses sujeitos, também autores deste capítulo, foram apreciados à luz da perspectiva sociocultural – a qual concebe a leitura como uma ação que deve centrar-se em suas próprias especificidades e não em pretextos para cópias e outras atividades relacionadas à língua (GUEDES-PINTO, 2002; KLEIMAN, 1989) – e são apresentados nas próximas seções.

## LEITURA DELEITE E AS CONTRIBUIÇÕES DO PNAIC

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um acordo firmado entre o Governo Federal, estados e municípios com o objetivo de estabelecer o compromisso de alfabetizar os alunos das redes públicas de educação ao longo do ciclo de alfabetização, ou seja, até os oito anos de idade ou terceiro ano do ensino fundamental (BRASIL, 2012). Segundo o material disponibilizado pelo programa, os objetivos delineados foram articulados e contemplados em diferentes unidades da formação, cujas tônicas residiram em temas como Alfabetização em Língua Portuguesa (2013), Alfabetização em Matemática (2014), Alfabetização e interdisciplinaridade (2015), Organização do trabalho docente e da equipe gestora para o ciclo de Alfabetização (2016), e a Alfabetização no contexto da Educação Infantil (2017/2018). No entanto, em cada unidade, algumas atividades eram realizadas constantemente nas dinâmicas dos cursos, entre as quais se destaca a Leitura Deleite.

Ressalta-se que além do PNAIC, projetos e programas que tratam da leitura por prazer foram desenvolvidos anteriormente e que merecem destaque: o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), o PRÓ-LEITURA, implantado em 1992, o projeto “Sala de Leitura”, criado em 1988, o projeto “Literatura em minha casa”, de 2013 e Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil de 2016. Neste sentido, e de acordo com os programas governamentais, a Leitura Deleite configura-se como uma atividade permanente<sup>1</sup> que se caracteriza pela leitura em voz alta, realizada pelo professor (interlocutor) aos alunos/crianças. A interação entre o professor que lê o livro e os ouvintes, abre espaço a muitas e diversas produções de sentido. Chartier (2002) considera que a leitura constrói sentidos, é inventiva e produtora de novos e outros conhecimentos. Assumindo esta mesma perspectiva defendida pelo autor, a Leitura Deleite pode contribuir com a formação de leitores (professores e alunos) bem como aumentar o acesso a livros e fomentar o gosto pela leitura.

Considerando ainda os aspectos da Leitura Deleite, de acordo com o programa de formação, o PNAIC, ela também se caracteriza por um momento em que a leitura é realizada por prazer, pelo ato da leitura. Na Leitura Deleite, ler “é ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida” (BRASIL, 2012, p. 29). Nesse sentido, partir de leituras que sejam destinadas ao prazer, ao mesmo tempo em que enfatiza a linguagem oral e escrita, envolve e ressignifica a imaginação, a ludicidade, a fantasia e os conhecimentos sociais e culturais.

Lovato e Maciel (2016), ao analisarem a construção do conhecimento a partir da Leitura Deleite, declaram que esta, se planejada, pode ser realizada em qualquer momento da aula e espaços convidativos da escola, como: o parque, embaixo de uma árvore, o pátio e a própria sala. As autoras

---

<sup>1</sup> A atividade permanente caracteriza-se por uma atividade que acontece diariamente em salas de aulas, por exemplo: a leitura deleite, incentivada pelo material do PNAIC, destinada à leitura diária ou a sequência de atividades que ocorrem no início da jornada escolar (BRASIL, 2012, p. 27).

ainda destacam que o professor alfabetizador é o principal mediador entre o texto e as crianças, e o contato constante com diversas obras literárias e outros gêneros textuais, incentivam o gosto pela leitura.

Portanto, a Leitura Deleite proposta nos materiais do PNAIC evidencia a importância de um planejamento estruturado e que utilize a leitura por prazer para incentivar e promover o contato das crianças com obras literárias. O material do PNAIC chama a atenção para o planejamento do professor e para a inserção da Leitura Deleite como um momento organizado e de apreciação da leitura, reforçando a importância dos papéis atribuídos a cada perfil de participantes do programa, a saber: formadores (no que se refere ao provimento de uma formação institucionalizada e à seleção prévia de materiais); Orientadores de Estudo (quanto ao estudo, apropriação, adequação e reempregos das orientações institucionais para o contexto de trabalho dos professores); e Professores Alfabetizadores (no que concerne à dimensão multiplicadora da formação no “chão da escola”, elegendo a pertinência das orientações e ressignificando-as em suas práticas de ensino da leitura). Sobre as especificidades de cada um desses perfis, discutiremos a seguir.

## POTENCIALIDADES DA LEITURA DELEITE NA ÓTICA DE UMA FORMADORA

*(Autora Nathália)*

Do lugar de formadora do PNAIC, vinculada ao programa entre agosto de 2014 e janeiro de 2018, passo a expor meu breve relato de experiência, enfatizando as contribuições da prática de Leitura Deleite à formação docente.

Primeiramente, considero importante salientar que a prática da Leitura Deleite sempre esteve presente em minha vida pessoal e profissional. Embora a nomenclatura em si tenha sido por mim desconhecida durante muito tempo, a leitura por prazer representou, de modo ímpar, o despertar do meu gosto pela leitura em diferentes momentos – na infância, quando meus pais ou a professora liam histórias que me deixavam encantada, e até

mesmo na universidade, quando uma docente, em especial, lia pequenos trechos de textos literários durante suas aulas. Confesso que, na graduação, questionava-me sobre as possíveis conexões entre essas leituras prazerosas e a matéria que estávamos estudando, o que hoje compreendo como uma atitude que é reflexo das maneiras engessadas de compreender a leitura, acentuadas à medida que avançamos nas etapas da educação. Depois de certa idade, tendemos a compreender a leitura sempre como algo que está anexo a determinado conteúdo e, por essa razão, o ato de ler em contextos de ensino sempre parecem estar mais ligados a objetivos pedagógicos do que à própria riqueza de conhecimentos e descobertas inerentes ao texto lido (KLEIMAN, 1989).

[...] a literatura é sempre e inevitavelmente escolarizada, quando dela se apropria a escola; o que se pode é distinguir entre uma escolaridade adequada da literatura – aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar – e uma escolarização inadequada, errônea, prejudicial da literatura – aquela que antes afasta do que aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão à leitura. (SOARES, 1999, p. 25)

Assim, ao ingressar no PNAIC e me deparar com orientações sobre a inserção de Leituras Deleite no início das atividades formativas, rememorei minha própria trajetória enquanto leitora e vislumbrei nesse cenário a possibilidade de conceber a leitura escolar sob um prisma diferente. E estar no papel de formadora facilitaria esse processo, uma vez que eu formava 32 Orientadores de Estudos anualmente e, cada um deles, orientava outros 32 Professores Alfabetizadores. Isso quer dizer que as formações que eu conduzia teriam um alcance multiplicador, atingindo 1024 educadores/ ano. Uma responsabilidade e tanto!

Tendo isso em mente, selecionei livros sugeridos pelos próprios materiais formativos do PNAIC para realizar leituras junto aos Orientadores de Estudo, deixando clara a ideia da intencionalidade de cada tipo de leitura. Ler para compor um repertório; ler para comentar/argumentar sobre o que foi lido; ler para se entreter (leitura deleite); ler para aprender a ressignificar;

ler para partilhar textos que apreciamos: são diversas as possibilidades e os objetivos da leitura. Objetivos esses que se diferenciam daqueles estritamente pedagógicos, pois ainda que saber ler seja condição essencial para a realização de tarefas escolares, concentrar os objetivos da leitura nesse fim seria limitar a experiência leitora.

Uma vez explicitados os tipos de leitura, suas finalidades e especificidades, investi em formações que privilegiassem a prática da Leitura Deleite por compreender que ela poderia não apenas contribuir para a qualificação profissional dos professores, como também para a formação pessoal, sensível e estética desses sujeitos. Preocupava-me em fazer com que os Orientadores de Estudo se apropriassem das leituras realizadas com ânimo e apreço, para que a multiplicação dessas formações fosse prazerosas e assim chegasse também às escolas.

Quando o professor é um entusiasta da leitura e comunica esse entusiasmo às crianças, existe grande possibilidade de que estas sejam seduzidas pela leitura, por conta da curiosidade sobre o que está sendo lido. É muito importante que a criança veja o professor lendo. Nos momentos em que as crianças leem silenciosamente, é interessante que o professor o faça também, de modo que o ambiente escolar seja visto como lugar agradável do exercício da leitura para ambos. (OLIVEIRA, 2010, p. 51)

Segundo Lajolo (2005), o gosto pela leitura é algo que pode ser ensinado. A partir da ideia da autora, os momentos destinados à Leitura Deleite podem levar à apreciação em ouvir histórias e do próprio ato de ler. Nesse sentido, na posição de formadora, ajuízo que um dos principais ganhos foi justamente sentir que os professores compreenderam a importância de realmente se engajarem em práticas leitoras, de gostarem de ler e, principalmente, de mostrarem aos seus pares e às crianças que ler é bom, é gostoso, é prazeroso. E, nesse processo, construído coletiva e cooperativamente, me incluo como sujeito que também aprendeu a trabalhar de maneiras cada vez mais proveitosas e apropriadas com os diferentes tipos de leitura, inclusive com a Leitura Deleite.



## POTENCIALIDADES DA LEITURA DELEITE NA ÓTICA DE UM ORIENTADOR DE ESTUDOS

*(Autor Rodrigo)*

Não poderia iniciar minha discussão textual sem compartilhar uma Leitura Deleite com o leitor:

Quando ela entrou pela primeira vez na nossa sala e falou que ia ser nossa professora naquele ano, todas as meninas quiseram ser lindas e todos os meninos quiseram crescer na mesma hora pra poder casar com ela. A primeira chamada que ela fez foi assim: mandou cada um de nós escrever o nome de um outro aluno. O nome por inteiro. “Grande vantagem saber escrever seu próprio nome” – ela brincou. Depois embaralhou os nomes de todos nós e mandou que a gente arrumasse tudo direitinho na exata ordem do ABC. Gastamos quase a aula inteira só para descobrir que o nome de um colega nosso chamado Pedro da Silva Marins tinha que ficar na frente do nome de outro colega que imaginem só! – chamava-se Pedro da Silva Martins. Em compensação ficamos craques em dicionários e catálogos. (...) Ela conquistou tão depressa todos nós que, logo, logo, já havia meninas chorando no seu colo. Os meninos não entendiam nada. Havia segredos que pertenciam somente a elas [...]. (ZIRALDO, 1995, p. 22-33)

Quantos segredos compartilhados, quantas histórias narradas, afetos e empatias construídas com uma “professora muito maluquinha” narrada por Ziraldo. Tudo isto vem à tona em uma Leitura Deleite, assim como tantas outras sensações, diálogos e acordos construídos nas práticas da linguagem oral proporcionadas pela leitura.

A Leitura Deleite como prática instituída nas classes de alfabetização ocorre constantemente, muitas vezes, por outras nomenclaturas: leitura compartilhada, leitura diária, roda de leitura, hora do conto, atividade permanente de leitura e assim por diante. No entanto, a nomenclatura “Leitura Deleite” foi constituída por meio do PNAIC, que oportunizou nos momentos formativos tais práticas para que pudessem ampliar o repertório literário, discursivo, empático e dialógico na formação de professores alfabetizadores.

Em linhas gerais profissionais, sempre busquei compreender ‘meus alunos’, isto é, os professores que fizeram parte dos momentos formativos, e interagir de modo que pudesse promover uma relação empática, tendo em vista que “compreender é uma ação que por si só se apresenta complexa, devido a uma demanda de conhecimentos elaborados, observados e vivenciados na expectativa da construção de novos conceitos, definições” (GUEDES, 2016, p. 16). É neste trilhar defensivo e vivencial que a Leitura Deleite se solidifica em minhas práticas pedagógicas, sejam elas orquestradas em sala de aula com os alunos da Educação Básica, ou com os professores alfabetizadores em eventos formativos. A mediação realizada proporciona novas aprendizagens para todos os envolvidos no momento da Leitura Deleite.

Atuo com formação de professores desde 2010, através de diferentes programas de formação: TRILHAS (2010-2011); PNAIC (2012–2016); Secretaria Municipal de Educação de Itaquaquecetuba (2012-2016); Secretaria Municipal de Educação de Mogi das Cruzes (2017-2020), sempre na condição de Orientador de Estudos (nomenclatura atribuída pelo PNAIC), e/ou como Formador de Professores. Uma linha dedicada às práticas pedagógicas da Cultura Escrita que foram conduzindo minha atuação nas formações.

No Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012), a Leitura Deleite foi proposta como um momento inicial da formação continuada que era proferida pelo Orientador de Estudos aos professores alfabetizadores cursistas. Nos cadernos de formação, eram propostas sugestões de leitura com certa frequência, até porque as leituras descritas nos cadernos de estudos faziam parte do PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola), tendo o objetivo inicial de ‘mostrar’ aos professores as possibilidades literárias que o programa enviava para as unidades escolares. No entanto, os Orientadores de Estudo, juntamente com seus formadores institucionais e redes de ensino, tinham autonomia para a seleção de leituras a serem realizadas com seus professores alfabetizadores nas práticas formativas.

Retomando o Deleite que anuncia meu relato, Ziraldo (1995) narra como a ‘professora muito maluquinha’ se aproxima de seus alunos do 3º

ano, por meio da diversidade de práticas, sobretudo as de leitura, dos mais variados gêneros textuais que realiza em sala de aula, estimulando novas aprendizagens, novos desafios e entrelaçando as interações com a turma. Enquanto Orientador de Estudos, costumo dizer que conduzir uma Leitura Deleite com os professores alfabetizadores torna-se um grande desafio, tendo em vista as suas bagagens literárias. No entanto, nos colocamos em ‘pé de igualdade didática’ ao realizarmos uma leitura e conduzirmos as mensagens propostas no texto compartilhado pelo ‘leitor formador’ pelo fato de que o professor alfabetizador se coloca na posição do aluno (escuta atenta) e os Orientadores de Estudo assumem a posição docente.

Considero oportuno exemplificar que:

[...] a leitura, para efeito de estudo e aprimoramento profissional – uma prática tipicamente escolar -, faz parte da bagagem cultural que as professoras trazem de sua experiência vivida no interior do sistema de ensino, que ao invés de torná-las simplesmente leitoras-escolares, proporcionou instrumentos para que se mantivessem bem qualificadas e preparadas para as demandas do trabalho pedagógico. (GUEDES-PINTO, 2002 p. 238)

Portanto, pondero que a principal contribuição das práticas da Leitura Deleite compreende o estabelecimento de vínculos afetivos, sociais, interacionais que oportunizam novas aprendizagens para os agentes envolvidos no ato de ler, ultrapassando as barreiras propriamente escolares, e representando um ‘deleite’ para profissão, para as práticas escolares e para a vida.

## POTENCIALIDADES DA LEITURA DELEITE NA ÓTICA DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA

*(Autora Mellina)*

A primeira vez que tive contato com o termo Leitura Deleite foi no ano de 2009. Atuava como professora alfabetizadora de uma escola municipal na região metropolitana de Campinas, estado de São Paulo.

Como havia ingressado ainda muito cedo na carreira do magistério (formei-me como professora da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental pelo curso de ensino médio com formação no magistério e posteriormente fiz a graduação em Pedagogia), sentia que faltava-me conhecimento didático e metodológico para lidar com os percalços da sala de aula, principalmente em salas de alfabetização, como era o meu caso. Deste modo, estava sempre envolvida em cursos de formação continuada e me inscrevia em programas ofertados pela prefeitura e pelo Ministério da Educação (MEC).

Em 2009, cursei o Pró-Letramento, uma formação continuada do MEC em parceria com as universidades estaduais e federais do país para formar professores alfabetizadores em consonância com os pressupostos do letramento (KLEIMAN, 1989; LERNER; PIZANI, 1995; SOARES, 2001).

No contexto desse curso, que era oferecido uma vez por semana, no período oposto ao trabalho em sala de aula, conheci a Leitura Deleite. Leitura esta que me acompanhou durante outros cursos de formação continuada, que foi priorizada no PNAIC, e que sempre esteve presente em minhas aulas nas salas de alfabetização, ainda que eu não compreendesse bem sua importância e significância.

Com o Pró-letramento, e depois com o PNAIC, aprendi que a aventura de escolher títulos de livros que eu apreciava ou porque seriam interessantes aos meus alunos, fazia parte do meu planejamento. E essa tarefa que parecia simples - escolher um livro para ler - exigia, na verdade, concentração e conhecimento, pois a experiência que cada história escolhida suscitava em mim e nos alunos estava ancorada no planejamento prévio e nas escolhas que eu havia feito anteriormente (LARROSA, 2011).

Ao tomar consciência da Leitura Deleite e compreender que ler por prazer era, muitas vezes, mais significativo que a “leitura para estudar” percebi que meus alunos esperavam ansiosos pelo momento da leitura e que os olhos e os ouvidos atentos deles eram os meus próprios sentidos aguçados em formações continuadas, em que as formadoras iniciavam a aula com uma nova leitura. Nesses encontros de formação continuada, principalmente do PNAIC, recordo-me que ficava eufórica em poder apreciar a caixa de livros destinada aos primeiros anos. Os livros novos, com

cheiros de tinta fresca e papel nunca manuseado eram os meus preferidos, ao abri-los e virar cada página, sentia a mesma alegria dos meus alunos ao oferecer-lhes a caixa de livros do PNAIC.

Essas e outras recordações da compreensão da importância da Leitura Deleite para a formação do aluno-leitor, me guiavam ao reservar um tempo do meu planejamento para a escolha minuciosa de livros, obras literárias, com diferentes gêneros e em diferentes suportes. A escolha dos livros para a Leitura Deleite tinha o propósito de oportunizar a leitura como um ato prazeroso e necessário dentro do âmbito escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ler, leitura. Livros. A leitura sempre esteve presente nas manifestações culturais humanas desde o advento da escrita e, posteriormente, com a invenção do papel. Com a universalização da Educação Escolar, escolas e professores/formadores foram importantes mediadores no processo de expansão e de acesso aos mais diversos suportes e modos de leitura. Nesse cenário, a Leitura Deleite se configura como um dos tipos de leitura mais recorrentes na história da sociedade contemporânea. Ainda que seu termo não seja conhecido por uma parcela significativa das pessoas, é inegável que ela se faça presente na vida de todos.

Quando propiciada desde a Educação Infantil, a Leitura Deleite possibilita a ampliação cultural e o estímulo à formação de leitores, aproximando os indivíduos com o conhecimento leitor. Além disso, ela garante o contato com livros a milhares de pessoas de diferentes idades e contribui de modo direto com o repensar das práticas pedagógicas de professores alfabetizadores. Desse modo, com base nos relatos de experiência apresentados neste texto, inferimos que as principais potencialidades da Leitura Deleite na formação docente são:

- O reconhecimento da importância de selecionar obras literárias adequadas a cada faixa etária, elucidando a intencionalidade de cada tipo de leitura e tomando como

ponto de partida a leitura por prazer para aproximar as crianças do universo letrado;

- O entendimento de que a habilidade leitora não se restringe à aprendizagem de conteúdos escolares; trata-se de um processo que conduz à leitura da vida e à capacidade de ressignificação de conhecimentos adquiridos;
- O aprendizado de que a leitura é conteúdo em si mesmo e que despertar o gosto do aluno pela leitura requer que, primeiramente, o professor se veja como alguém que gosta de ler;
- A valorização de uma leitura prazerosa, que permita às crianças e adultos acionarem lembranças afetivas e se entreterem; e
- A validação desse tipo de Leitura na composição do planejamento docente, enquanto um recurso precioso para as práticas de ensino de leitura e escrita.

Nesse sentido, reiteramos a relevância da incorporação da Leitura Deleite às práticas pedagógicas de professores que assumem a nobre e complexa tarefa de alfabetizar e assinalamos a necessidade de potencializar as práticas descritas no presente texto nos momentos de formação continuada, seja por intermédio dos programas ou nos momentos coletivos no interior das unidades escolares.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Trad. Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Lisboa: DIFEL, 2002.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. *Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação de profissionais*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

- GUEDES, Rodrigo da Silva. *Ensino sistemático da linguagem escrita e sistematicidade: o que dizem os materiais de formação continuada e professores alfabetizadores do 3º ano*. Dissertação de Mestrado, UNIFESP, 2016.
- KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes, 1989.
- LAJOLO, Marisa. *Meus alunos não gostam de ler... o que eu faço?* Campinas, SP: CEFIEL/MEC, 2005.
- LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p.04-27, jul./dez. 2011.
- LERNER, Delia; PIZANI, Alicia P. *A aprendizagem da língua escrita na escola: reflexões sobre a prática pedagógica construtivista*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- LOVATO, Regilane Gava, MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Leitura Deleite como espaço de incentivo à leitura e construção do conhecimento. *Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf*, Vitória, v. 1, n. 3, p. 74-89, jan./jul. 2016.
- OLIVEIRA, Ana Arlinda de. O professor como mediador das leituras literárias. In: BRASIL, *Ministério da Educação. Literatura: ensino fundamental*. Coleção Explorando o ensino, v. 20, Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/ SEB, 2010.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy et al. (Org.). *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- ZIRALDO. *Uma professora muito Maluquinha*. São Paulo: Melhoramentos, 1995.

# A TEMÁTICA DA VIOLÊNCIA ESCOLAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Paula Poli

Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza

## INTRODUÇÃO

A escola, espaço onde se consolidam as interações sociais entre crianças, professores e demais profissionais da educação, vem se apresentando como cenário de situações conflituosas e, não raras vezes, violentas. Pesquisas têm sido realizadas com o objetivo de desvendar a origem de tais ocorrências e o entendimento de como elas se disseminam para propor programas que resolvam ou minimizem a violência no meio escolar. Contudo, como apresentaremos adiante, não há prescrições que possam ser aplicadas em todo e qualquer contexto escolar com esse intuito.

Considerando que está sob responsabilidade do professor o controle das situações que ocorrem em sala de aula e que, por sua vez, afetam todo o ambiente escolar, por estar à frente da prática pedagógica e perante os conflitos ocorridos na escola, neste estudo defendemos que sujeitá-lo ao enfrentamento da violência escolar, estando ele desprovido de conhecimento prévio sobre como ela se constrói, se propaga e quais os métodos mais apropriados para seu combate e prevenção, é entregá-lo à própria sorte. Destarte, tendo consciência dessa realidade e, sobretudo de suas implicações do desenvolvimento do trabalho docente, indagamo-nos: quais estratégias são desenvolvidas nos cursos de licenciatura que visam à preparação do futuro professor para lidar com a violência na escola básica?

A Proposta de Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica (2000) rege orientações e princípios que norteiam uma formação baseada na diversidade e nos direitos humanos. No entanto, tais orientações não são suficientemente incorporadas no conjunto de disciplinas, o que compromete a clareza dos formandos sobre a violação



desses direitos. Em outras palavras, ocupam um espaço tão reduzido que são incapazes de preparar o futuro professor para encarar as mais diversas formas de violência, seja ela verbal ou física. Nesse sentido, destacamos a relevância de se reforçar os estudos relativos à violência na base curricular dos cursos de formação, com a finalidade de se capacitar os professores com um aparato inicialmente teórico.

É igualmente importante que também seja contemplada a inclusão do tema violência escolar nos estágios curriculares supervisionados dos cursos de licenciatura, sobretudo aqueles que formam professores para os anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que situações de violência (simbólica, verbal ou física), ainda que de certo modo veladas, começam a se instalar nos primeiros anos de escolarização. Discussões sobre questões que abarquem a violência podem evitar muitos desconfortos para o professor no momento em que ele vir a se deparar com uma classe que contenha problemas de indisciplina, agressividade e *bullying*; possíveis desentendimentos com seus pares e com membros da gestão escolar; problemas com as famílias dos alunos, entre outros que exigem do professor segurança e conhecimento para aprender a construir uma forma de habituar-se às divergências que marcam os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Dadas essas colocações, apresentar-se-á a seguir o desdobramento do diálogo estabelecido entre duas pesquisas de mestrado concluídas, sendo que a uma delas trata do processo de formação docente para o trabalho nos anos iniciais do ensino fundamental e, a outra, da temática da violência escolar. Salientamos que a ideia de reunir dados de estudos com diferentes enfoques é decorrente da nítida escassez de trabalhos que se debruçam na perspectiva que desejamos investigar e que, a nosso ver, é de suma importância.

Ao realizarmos uma busca na conceituada base de periódicos do *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) com os descritores “violência escolar e formação docente”, “violência e formação de professores”, “docência e violência na escola”, “violência escolar e formação do professor”, foram localizados um total de 21 artigos, sendo que 15 inserem-se na área das Ciências Biológicas e os 6 restantes referem-se muito mais às

ocorrências de violência do que à discussão da temática no momento da formação inicial. Ademais, tais estudos não têm como foco a violência propriamente escolar, mas esta é usada como ponte, como campo de investigação para se entender um campo maior que se desvia de dentro das escolas e que estão à margem da educação escolar.

Optamos, assim, pelos artigos que focalizam a formação de professores e que trazem contribuições diretas acerca da violência nas instituições escolares, como as que Sposito (1998) caracteriza como *stricto sensu*, ou seja, aquelas que nascem na escola ou que têm uma relação direta com o estabelecimento de ensino. Cabe ressaltar, portanto, que além dos artigos selecionados e analisados (AQUINO, 1998; GUIMARÃES, 1996; SPOSITO, 1998, 2001), utilizamos recortes bibliográficos das pesquisas que realizamos individualmente em nível de Mestrado.

## DESCORTINANDO A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS À LUZ DA BIBLIOGRAFIA

A gênese da violência é, historicamente, proveniente do instinto de sobrevivência humana. Nos dias atuais, entretanto, supõe-se que o homem não precisa usar da violência física para sobreviver, uma vez que a sociedade provê meios para que ele sobreviva sem o uso de quaisquer tipos de violação do direito alheio. Perguntamo-nos, então, por que o homem continua sendo violento?

Alguns estudiosos acreditam que isso ocorra em virtude da herança genética dos nossos antepassados enquanto outros defendem que a questão se estenda à influência do meio em que se vive. Mas seja qual for a razão, fato é que sinais de violência humana vêm sendo contínua e crescentemente apresentadas na contemporaneidade.

Para Dadoun (1998) a violência está presente em nós muito mais do que achamos ou/e desejamos. Sendo assim, a violência participa das sociedades (MAFFESOLI, 1987) das culturas, das histórias humanas, possuindo função, também, em nosso aparelho mental (MARCUSE, 1981) e quando falamos também de instintos e comportamentos (LORENZ, 1974).

Por estar inserida em uma sociedade onde há conflitos de diferentes naturezas, a escola não fica imune às mais diversas modulações de violência que, como nos alerta Maffesoli (1985; 1987; 2001) podem ser: a violência anômica (que tem uma função construtiva); a violência banal (que está ativa na paixão social, resistência da massa); a violência totalitária (violência, frequentemente ignorada, dos poderes instituídos, a violência dos órgãos burocráticos, dos Estados, do serviço público).

Guimarães (1996) destaca, entre as existentes no meio escolar, a depredação, como sendo uma atitude de extremismo contra as imposições da instituição. Já Aquino (1999) alerta para as relações interpessoais subversivas, sobretudo entre professores e alunos, enquanto estudos mais recentes têm apontado o *bullying* como forma de violência escolar que tem afetado a aprendizagem e a autoestima dos alunos. Como se sabe, o *bullying* é caracterizado como uma sequência de maus-tratos adotados por um ou mais indivíduos em relação a outro, podendo ser de caráter físico e/ou psicológico (LOPES NETO; SAAVEDRA, 2003; FANTE, 2005).

Aquino (1998) também coloca em evidência a violência embutida na prática pedagógica do professor e na própria constituição da escola enquanto instituição. Segundo o autor:

(...) não há exercício de autoridade sem o emprego de violência, e, em certa medida, não há o emprego de violência sem exercício de autoridade. Portanto e em suma, a violência como vetor constituinte das práticas institucionais teria como um de seus dispositivos nucleares a própria noção de autoridade, outorgada aos agentes pela clientela/público, e avalizada pelos supostos "saberes" daqueles. Por essa razão, reafirmamos a convicção de que há, no contexto escolar, um *quantum* de violência "produtiva" embutido na relação professor-aluno, condição *sine qua non* para o funcionamento e a efetivação da instituição escolar. (AQUINO, 1998, p. 15)

O que podemos perceber diante do reconhecimento dessas manifestações é que, primordialmente, o assunto em questão – a violência – requer cuidado. É preciso olhar o tema de forma mais ampla e compreensiva de modo a aprofundar nosso conhecimento, objetivando sair do pensamento preconceituoso e precipitado que muitas vezes acaba por

restringir (esse irrestringível) assunto, ou mesmo, como assinala Loureiro (2000), negar esse fenômeno real, visível ou subliminar. Para ele,

(...) há muito a violência rompeu os muros escolares, irrompeu, ou brotou, na escola, parecendo querer ficar, dominar, malgrado a boas intenções e ações para combatê-la nos seus efeitos (...) nem só fora, do exterior, a violência chega à escola. Ela explode também de dentro para fora, na pedagogia adotada, na gestão exercida, nos princípios propostos, na maneira de os propor e buscar a concretização, na ausência da *alteridade*, no *etnocentrismo* e *furor pedagógico*. (LOUREIRO, 2000, p. 130)

Dadoun (1998) nos esclarece que a violência acomete nossas vidas desde que nascemos e assim continua a nos percorrer por toda a nossa existência, tanto no momento que a praticamos, quanto quando somos vítimas da mesma. Por ser a violência comum ao homem, esse “ser de violência, *homo violens*”, é que devemos compreendê-la, para aí então perceber suas configurações na escola. Mas, como bem assinala Sanches Teixeira (2004) não há receitas prontas como muito se procura para sanar a violência de dentro das escolas, e muito menos existem explicações simplistas e unidimensionais sobre o assunto. Comungamos com Maffesoli (1987) ao afirmar que a violência é “pluriforme”, e que, por isso, não pode ser olhada de forma singular, uma vez que os comportamentos violentos são plurais.

Diante de toda a complexidade do tema é que o professor está, de forma estática e sem saber como agir, sujeito a lidar com esse fenômeno ambíguo que é a violência. Para Aquino, psicólogo e docente da Faculdade de Educação da USP, entender a violência exige que percebamos, primeiramente, as mudanças sofridas na própria imagem da escola.

A imagem, entre nós já quase idílica, da escola como locus de fomentação do pensamento humano – por meio da recreação do legado cultural – parece ter sido substituída, grande parte das vezes, pela visão difusa de um campo de pequenas batalhas civis; pequenas mas visíveis o suficiente para causar uma espécie de mal-estar coletivo nos educadores brasileiros. (AQUINO, 1998, p. 7-8)

Nesse sentido, o autor interroga: Como se posicionar perante tal estado de coisas? É difícil responder a esse questionamento já que a própria escola e “seus atores constitutivos, principalmente o professor, parecem tornar-se reféns de sobredeterminações que em muito lhes ultrapassam, restando-lhes apenas um misto de resignação” e desconforto. Diante disso, a solução prática e imediata seria o que o autor chama de “encaminhamento”, ou seja, “encaminha-se para o coordenador, para o diretor, para os pais ou responsáveis, para o psicólogo, para o policial. Em uma situação-limite, isto é, na impossibilidade do encaminhamento, a decisão, não raras vezes, é o ‘convite’ à auto retirada”. Grosso modo, os educadores ficam “com um sentimento de ‘mãos atadas’ quando confrontados com situações atípicas em relação ao plácido ideário pedagógico” (AQUINO, 1998).

O que, então, fazer? Indaga não só autor, mas também muitos professores em diferentes escolas do país. No tópico que se segue, pretendemos, bem como através desse trabalho como um todo, trazer algumas contribuições que procurem nos fazer pensar sobre o tema exposto, partindo de perguntas sobre como agir em relação a determinados fenômenos que assolam o meio educacional.

Ressaltamos ainda que nossa intenção não é, de forma alguma, esgotar o assunto, pelo contrário. Este trabalho tem por objetivo provocar, discutir e fazer com que novas questões sejam suscitadas, por reconhecermos a grande potencialidade que os estudos acadêmicos detêm no processo de compreensão e de mudança do cenário educativo.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Segundo Sposito (2004), em primeiro lugar é preciso ter conhecimento de que o tema da violência na sociedade brasileira só ganha o debate público com o processo de democratização. Em um segundo momento é preciso ter consciência de que a violência em meio escolar no Brasil tanto advém da situação de violência social que atinge as instituições, como pode expressar ações que nascem no próprio ambiente pedagógico.

Nesse sentido, complementa Aquino (1998), as relações escolares não implicam um espelhamento imediato daquelas extraescolares. Ou seja, não é possível sustentar categoricamente que a escola tão-somente “reproduz” vetores de força exógenos a ela. A violência possui uma dinâmica própria dentro das organizações escolares,

“há algo de novo que se produz nos interstícios do cotidiano escolar, por meio da (re)apropriação de tais vetores de força por parte de seus atores constitutivos e seus procedimentos instituídos/instituintes”. (AQUINO,1998, p. 10)

Sendo assim, não há modelos teóricos que possamos ‘aplicar’ nos contextos escolares, tais modulações teóricas anteriormente apresentadas apenas estabelecem um respaldo de como se configura o fenômeno da violência e, além disso, tal aparato teórico nos ajuda a compreender como a violência se configura e continua a se configurar, através de um processo constante de construção e reconstrução que é importante e necessário para a dinâmica da sociedade.

E é através desse jogo duplo e complexo próprio da violência que o professor pode adotar mecanismos que admitam a presença do anômico, pois talvez seja através de momentos de conflito que a relação professor-aluno possa, segundo Aquino (1998), estabelecer um aspecto positivo da violência presente nos aspectos miúdos do cotidiano escolar. Usar o conflito a seu favor seria, então, uma dessas formas de lidar com a dissidência na sala de aula, transformando-a em aspectos desencadeadores do diálogo.

Pensando nos cursos que formam professores para os anos iniciais do ensino fundamental (que é o ponto que propormos convergir e entrelaçar todas essas questões), Zechi e Gomes, citando Camacho (2001) sinalizam que,

(...) algumas mudanças deveriam ser iniciadas no currículo dos cursos de formação de professores, que não propiciam aos profissionais o conhecimento de como lidar com essas problemáticas e que raramente discutem questões do dia-a-dia das escolas, como a indisciplina, a violência, preconceito, discriminações e as relações que vão construir com os alunos. (ZECHI; GOMES, 2007, p. 3251)

Dessa forma, reiteram os autores, “a discussão sobre a problemática da violência em meio escolar está estritamente relacionada ao debate sobre a necessidade de se repensar o papel da escola e a atuação dos professores” (ibidem). Assim, Zechi e Gomes nos conduzem ao seguinte questionamento: como deveria estar estruturada a formação inicial de professores, visando o enfrentamento das situações de indisciplina e violência em meio escolar?

Ao mesmo tempo em que tal questionamento move respostas importantes, induz que o problema se concentra e se soluciona unicamente pelas ações do professor. As políticas públicas, a comunidade escolar e a sociedade de forma geral exigem muito do docente, mas assinalamos que seu papel por si só não é capaz de controlar, nem tampouco de garantir a ordem. O que se espera é que, portanto, se deve investir é no provimento de ações que possibilitem ao professor compreender, tratar e prevenir, na medida do possível, problemas de natureza violenta.

Um primeiro passo, que deveria vir desde os cursos de formação, é buscar tentar entender como a violência participa das práticas pedagógicas e como ela própria assume modulações particulares que só pertencem ao meio escolar. Buscar perceber o que os alunos querem, através dos diferentes modos de violência (depredações, pichações, brigas, indisciplina, enfim, quebra de regras), o que está por traz de tudo isso, o que ele quer mostrar para seus colegas, para os professores, para a escola em sua totalidade e até mesmo para seus pais com tais comportamentos, que tendem a ser iniciados desde a mais tenra idade.

Para isso, seria necessário romper esses preceitos, regras e distanciamentos entre os alunos, seus pares, com diretores e corpo docente. Seria importante pensar e discutir junto aos alunos esse momento de conflito, o que também abriria espaço para conhecer e entender o imaginário dos mesmos.

No entanto, já existe, segundo Loureiro (2000), um corpo docente e de direção se empenhando em aprimorar e adequar o processo de ensino-aprendizagem e da gestão, em vista do momento em que vivemos. Ele ressalta também que os futuros professores já estão percebendo que o problema da violência não está necessariamente fora da escola.

Procuramos, até aqui, entender a complexidade do fenômeno da violência, que não pode ser considerada e analisada apenas em seus aspectos externos, como foi bem assinalado pelos autores. Ela está presente no homem, caracterizando-o de forma intrínseca.

Devemos, no entanto, adotar uma postura simpática ao relativismo em nossas conclusões, uma vez que a perplexidade e complexidade do tema são grandes. Pensamos que o ambiente sociocultural da escola deve, também, ser um campo de pesquisa, já que a violência não surge apenas fora, e nem só dentro da instituição escolar, mas faz parte de todo um sistema educacional de ensino.

Cada momento do cotidiano escolar é importante para entender o imaginário dos alunos e da própria escola, e é a partir desse entendimento que se pode criar certos acordos entre todos em relação ao combate à violência. Sanches Teixeira e Silveira Porto (1999) citando Guimarães (1996) enfatizam que “domesticar a violência por meio de regras e códigos de conduta rígidos parece não ser a solução”, o “desafio é canalizá-la, organizá-la, integrá-la e combiná-la com outras práticas sociais e simbólicas da escola”. Trata-se, em outras palavras, de procurar formas de geri-la “enquanto figura da desordem, já que nenhuma sociedade pode ser purgada de toda desordem. É preciso, então, saber lidar com ela, em vez de tentar eliminá-la” (p. 61).

Tal premissa somente poderá ser alcançada, defendemos nós, com o fortalecimento da discussão sobre a anatomia das situações de violência nos cursos de licenciatura, para que assim, os professores, ao ingressarem na carreira docente, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, não estabeleçam um imaginário da insegurança, que tanto é presente no cotidiano das unidades escolares, mas uma estratégia profissional de enfrentamento.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. *A violência escolar e a crise da autoridade docente*. Cad. CEDES. Campinas, SP, v.19, n.47, p. 07-19, 1998.



AQUINO, J. G. *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. 2 ed. São Paulo: Summus, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica em cursos de nível superior*. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2013.

DADOUN, R. *A violência: ensaio acerca do "homo violens"*. Rio de Janeiro: DIFEL, 1998. FANTE, C. Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. ed. Campinas, SP: Verus Editora, 2005.

GUIMARÃES, Á. M. *A dinâmica da violência escolar: conflito e ambiguidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

LOPES NETO, A. A.; SAAVREDRA, L. H. *Diga não para o Bullying – Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes*. Rio de Janeiro: ABRAPIA, 2003.

LORENZ, K. *A agressão: uma história natural do mal*. Lisboa, Moraes Editores, 1974.

LOUREIRO, A. M. L. *Imaginário, Violência e organização escolar: expressões mítico- simbólicas*. In: PORTO, S. T., FERREIRA S. B. (Org.). *Tessituras do imaginário*. Cuiabá: EDUNIC, CICE/FEUSP, 2000.

MAFFESOLI, M. *A sombra de Dionísio*. Contribuição a uma sociologia da orgia. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1985.

MAFFESOLI, M. *A violência totalitária*. Ensaio de antropologia política. Porto Alegre, editora Sulina, 2001.

MAFFESOLI, M. *Dinâmica da Violência*. São Paulo : Vértice, 1987. MARCUSE, H. *Eros e Civilização*. Rio de Janeiro. Zahar, 1981.

SPOSITO, M. Pontes. *A instituição escolar e a violência*. Cad. Pesqui. São Paulo, SP, n.104, p. 58-75, 1998.

SPOSITO, M. Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre a violência escolar no Brasil. In educação e Pesquisa. *Revista da Faculdade de educação da Universidade de São Paulo*. São Paulo, v.27, n° 1, p. 87-103, jan./jun. 2001.

SANCHEZ TEIXEIRA, M. C.; PORTO, R. S, org. *Imaginário do medo e cultura da violência na escola*. Niterói: Intertexto, 2004.

TEIXEIRA, M. C.; PORTO, M. R. S. *Violência, insegurança e imaginário do medo*.

Cadernos do CEDES (UNICAMP), Campinas, n. 47, p. 51-66, 1999.

ZECHI A. M.; GOMES, A. A. A formação do professor e a problemática da violência na escola. In. *XI Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e VII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação*. Universidade do Vale do Paraíba, 2007.

**MARIA NAZARÉ SARAIVA RABELO - PRESENTE, AGORA E  
SEMPRE:UM TRIBUTO À MEMÓRIA DE UMA EDUCADORA  
RURAL CEARENSE**

Yls Rabelo Câmara

**CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

No dia 15 de março de 1998, deixava-nos uma das educadoras rurais leigas mais importantes do Baixo Jaguaribe cearense: Maria Nazaré Saraiva Rabelo, uma mulher que cursou até a quarta série primária e que ensinou todas as crianças de sua comunidade até essa mesma série durante trinta e nove anos.

Uma parte de seus alunos destacou-se na vida adulta como médicos e outros profissionais liberais, como comerciantes, pastores evangélicos, professores e gestores escolares; outros continuaram sendo agricultores como seus pais haviam sido e eram, mas com uma diferença: não mais analfabetos como eles.

À guisa de homenagem a ela pela pessoa e pela profissional que foi, uma líder entre os seus pares, reconhecida entre os que a tiveram como mestra - ainda que esquecida pela atual geração - aqui delineamos seu perfil. Em um país que não privilegia à altura seus educadores, muito mais do que labutarmos para batizarmos ruas e/ou escolas com seu nome, queremos legar à Academia a biografia e os feitos dessa professora rural que representou, para o seu tempo e para a sua comunidade, o bastião do conhecimento compartilhado.

Destarte, primeiramente expomos brevemente um panorama da educação rural no Brasil na primeira metade do século XX. Em seguida, contextualizamos essas informações ao apresentarmos a pessoa e a profissional Maria Nazaré Saraiva Rabelo. Por último, suas memórias a partir dos testemunhos de alguns de seus ex-alunos que colaboraram

conosco através de entrevistas semiestruturadas, oferecendo-nos sua visão de discentes acerca de sua primeira docente.

## PERCURSO METODOLÓGICO

Para bem desenvolvermos a presente pesquisa, optamos pelo percurso metodológico da História Oral biográfica (FERREIRA; AMADO, 2006), uma vez que os testemunhos colhidos dos ex-alunos da biografada permitiram-nos percorrer sua trajetória pessoal e profissional. Conforme Bueno *et al.* (2006), no que tange à história da Educação, as narrativas orais têm sido cada vez mais empregadas. A história oral sobre a trajetória de vida e a história de instituições tem sido tomada como uma profícua metodologia de investigação científica nos últimos anos – por isso a preferimos neste trabalho.

No caso desta pesquisa, as narrativas orais, adquiridas por meio de entrevistas semiestruturadas individuais com dez participantes, em Juazeiro de Baixo e em Fortaleza, foram coletadas no mês de dezembro de 2018, registradas em gravador de voz eletrônico, transcritas e analisadas à luz de Meihy e Holanda (2007).

Esses sujeitos colaboradores foram selecionados pela proximidade que tiveram para com a biografada, por haverem sido seus alunos na infância e/ou adolescência, legitimando que a “história oral não se faz sem a participação humana direta, sem o contato pessoal” (*idem*, p. 22). Os contatos iniciais com os entrevistados deram-se por telefone, quando agendamos as entrevistas individuais. No dia marcado, apresentamos previamente o roteiro da entrevista a cada um deles e pedimos sua autorização para gravarmos o conteúdo da conversa que teríamos, obtendo o consentimento de todos para fazê-lo. Assim, o material acústico coletado ficou armazenado em mídia eletrônica também, com o intuito de garantirmos sua qualidade e preservação.

A etapa seguinte foi o da transposição do material oral para a escrita. Feito isso, realizamos sua análise, considerando tanto a linguagem verbal como a não verbal dos entrevistados. Desta feita, registramos os silêncios, os

esquecimentos, as gesticulações, os semblantes dos entrevistados e tudo o que acompanhou suas narrativas, uma vez que as subjetivações intrínsecas aos informantes também são aspectos importantes de análise. Quanto aos silenciamentos e aos lapsos de memória, ambos compõem também o substrato da pesquisa em história oral - principalmente com idosos, como foi o caso da maioria dos nossos colaboradores.

Sem ignorar que o esquecimento proposital ou não dos entrevistados possa ter sido um problema menor para a coleta de dados, ainda concebemos que as narrativas orais foram essenciais para essa pesquisa, especialmente pela ausência de fontes documentais envolvendo a biografada, já que não encontramos nenhum documento laboral seu em posse de seus familiares nem qualquer registro seu em órgãos educacionais públicos ligados à localidade de Juazeiro de Baixo – o que lamentamos profundamente.

Dando seguimento, apresentamos um panorama de como era a educação, e mormente a educação rural, no Brasil do tempo em que *Maria Nazaré Saraiva Rabelo* abraçou o Magistério como o seu ministério.

## A EDUCAÇÃO RURAL NA ÉPOCA EM QUE A BIOGRAFADA LECIONOU

O termo *educação rural* era corrente até uma ou duas décadas atrás, quando foi paulatinamente sendo substituído pelo termo *educação do campo*. É fundamental distinguir ambos entre si porque esse não é a continuidade daquele, conforme Torres e Simões (2018). Para esses autores, a educação rural (no contexto em que esse conceito era aplicado no interior de um Brasil agrário e economicamente atrasado) era entendida como necessária para que os alunos “do sítio”, em aulas multisseriadas, tivessem acesso à educação formal, ainda que mínima - nem que fosse apenas a alfabetização para conferir-lhes as habilidades mínimas de leitura e de produção escrita, além do manejo das quatro operações aritméticas.

Antonio e Lucini (2007) afirmam que esse afã de minorar o analfabetismo no meio rural, juntamente com a pouca estrutura da maior

parte das escolas rurais de então, exigiu que as professoras fossem moradoras da região. A grande maioria delas era pouco remunerada e escassamente preparada para assumir tal função emergencial. Como havia uma evidente segmentação entre a escola urbana e a escola rural, estas menos atendidas pelas políticas públicas do que aquelas, ocorreu o chamado “êxodo rural escolar”, com alunos do interior do estado migrando para as escolas da capital, o que acarretou preconceito linguístico e acolhida fragmentada desses alunos ao ingressarem nas escolas urbanas.

Torres e Simões (2018, p. 3) asseveram que a educação rural surgiu no Brasil em 1917, como uma tentativa governamental de conter esse êxodo; de 1930 a 1960 ela foi essencial nesse sentido. Sua ótica era latifundiarista, visando basicamente a preparação dos alunos para o trabalho agrícola e pecuário. Não obstante, Calazans (1993) afirma que nos anos 1930 a prática revelou-se ineficiente, especialmente por não considerar positivamente os povos existentes no campo naquele momento (vendo-os como inferiores aos citadinos, não observando nem acatando suas características, peculiaridades, valores e saberes), aprisionando-os em um estereótipo único, uma vez que era pensada a partir do mundo urbano.

Da Costa (2014) expõe que essa foi a década da criação do Ministério da Educação, assim como de leis que buscaram regulamentar e padronizar o ensino no país, que dividiram a educação básica em fundamental, ginasial e supletiva - que resultou em uma ação dual e preconceituosa. À luz de Calazans (1993), algumas iniciativas pontuais para a educação rural somente foram tomadas a partir da década seguinte, dos anos 1940, com o intuito de fixar o homem no campo, ainda que o êxodo rural continuasse em crescimento, especialmente advindo das estiagens que assolaram o Nordeste nas primeiras décadas do século XX e da atração que o desenvolvimento urbano tinha sobre o meio rural no Brasil, tocado pela *Belle Époque* tardiamente instalada.

Todavia, na prática, a aplicação dessa política educacional não foi bem articulada, pois atendia a interesses antagônicos, que prejudicavam os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que se propunha uma escola integrada às condições locais, regionalista, que buscasse a fixação do sujeito no campo. Por outro lado, os industriais,

ameaçados pelo êxodo rural, incapacitados de absorver mais mão de obra, apoiavam os ruralistas. Além dessa dicotomia de interesses conflitantes, havia a despreocupação quanto à preparação das docentes e à insalubridade de seus locais de trabalho - inapropriados para a boa execução de seu labor.

Podemos classificar as professoras rurais que atuavam na época e nas mesmas condições que a nossa biografada como *leigas* - não no sentido pejorativo de incautas, néscias ou despreparadas, mas conforme o sentido atribuído por Soares (1999, p. 7), para quem o professor leigo é “[...] aquele que mesmo em exercício na escola pública e privada, na capital e no interior, não dispõe da habilitação mínima para atuar no magistério [...]”. Professoras como Maria Nazaré Saraiva Rabelo não haviam cursado a Escola Normal nem tinham preparo pedagógico mais aprofundado. Apenas uma mínima escolarização.

A bem da verdade, essas professoras leigas eram, até certo ponto, desvalorizadas pelo poder público, mas extremamente valorizadas em suas comunidades. Não raro recebiam ínfima remuneração e adaptavam um cômodo de suas casas ou as cediam completamente para albergar as aulas e os alunos em classes multisseriadas (ARAÚJO; SILVA, 2002). Por seu desprendimento e pela generosidade de disporem de seu tempo e de seu espaço físico doméstico para transmitirem o pouco que sabiam, ainda são lembradas com gratidão e carinho pela geração que teve o privilégio de aprender diretamente com elas.

A seguir, analisamos aspectos pessoais e laborais de nossa biografada, uma professora leiga rural que legou à sua comunidade grande parte do que aprendera rudimentarmente, fazendo de sua casa a escola do lugar, trazendo luz e letras para Juazeiro de Baixo.

## EM RESUMIDAS LINHAS, MARIA NAZARÉ SARAIVA RABELO

Se existe uma lacuna quanto à educação rural no país, tanto maior é essa mesma lacuna no que concerne às educadoras rurais - professoras leigas que se dedicaram a mitigar o analfabetismo em suas comunidades, utilizando para isso suas próprias casas e sendo parcamente remuneradas

para realizarem sua lide em turmas multisseriadas e propensas à evasão escolar provocada pelo êxodo rural. Esse problema, como já anteriormente mencionado, fomentou o ruralismo pedagógico, em ebulição desde a década de 1920 e que “[...] encontrou terreno fértil para a proliferação de seu ideário no período pós-movimento de 1930, haja vista a expansão do ensino brasileiro [...]”. (ARAÚJO, 2011, p. 238). Na esteira dessas mulheres abnegadas e de seus contextos, temos a atuação dessa professora cuja vida e legado significaram muito para muitos.

Esquivando-nos dos clichês, mas sem poder evitar utilizá-los quando nos referimos a ela, Maria Nazaré Saraiva Rabelo foi uma mulher à frente do seu tempo: apesar do pouco estudo que tivera, malgrado seu, foi a educadora rural mais destacada de seu meio; alfabetizou todas as crianças de seu entorno durante quase quatro décadas e tornou-se a líder da comunidade, onde era a conselheira - tida como mulher sábia, bondosa, proativa, honrada, amorosa, influente, séria, caridosa, honesta, justa e cordata.

Sendo a mais velha de quatorze filhos, Nazaré nasceu em uma família modesta da localidade de Juazeiro de Baixo, distrito do município de Morada Nova, na região do Baixo Jaguaribe, no Ceará. Como primogênita, era adorada por seu pai, José Celestino Saraiva, um homem vaidoso, que costumava cavalgar com um lenço vermelho atado elegantemente ao pescoço para não o queimar ao sol; tinha também maciços anéis de ouro nos dedos (algo raro entre lavradores - especialmente os pobres), que desapareceram após sua morte. Nem ele nem sua esposa, Maria do Rosário Saraiva, apreciavam que sua filha estudasse; preferiam que ela cuidasse dos afazeres domésticos e, principalmente, dos irmãos que iam nascendo - o que ela fez até os vinte e dois anos, idade com a qual casou-se e saiu de casa.

A menina Nazaré não teve uma infância diferente da de suas irmãs, primas e amigas. Mas, à medida de ia crescendo, crescia também o seu amor pelo conhecimento, pelos livros, pelo aprendizado e planejava entrar para a vida conventual a fim de seguir estudando indefinidamente, para desgosto de seu pai - que a queria ver casada, não freira. Como moça prendada e de família respeitada, correta em suas atitudes e casadoira, namorou, por dez anos, José Borges Rabelo, por ela chamado de Zeca, um jovem loiro e de



olhos azuis - características que contrastavam com os cabelos escuros e a tez morena de Nazaré. Zeca era ludopata - o que a desagradava. Nazaré postergou o quanto pôde o casamento, desgostosa quanto ao vício de seu noivo, insistindo para que ele o deixasse e instigada a continuar sua formação educacional entre as freiras. Contudo, ao fim de uma década de compromisso e na iminência de perdê-la para o convento, Zeca aquiesceu.

Casaram-se na manhã do dia 31 de janeiro de 1935, na Igreja do Divino Espírito Santo, em Morada Nova, e tiveram quatro filhos: Sebastião Saraiva Rabelo (morto aos três meses de idade), Maria do Socorro Saraiva Rabelo (Maria do Socorro Rabelo Moraes ao casar-se com Francisco Granjeiro Moraes em 1963; falecida em 03 de março de 2017 devido a uma sepse não contida a tempo), José Simeão Rabelo (que casou-se com uma parenta sua, Raimunda Inar Rabelo, em 1964) e Maria Susete Saraiva Rabelo (Maria Susete Rabelo Câmara ao casar-se com Francisco de Assis Câmara em 1969). Tiveram nove netos: Cristiane Rabelo Moraes e Suziane Rabelo Moraes - filhas de Socorro; Ricardo Jorge Rabelo, Marco Antônio Rabelo e Michelle Rabelo - filhos de Simeão; Yls Rabelo Câmara, Elpídio José Borges Câmara, Zzy Maria Rabelo Câmara e Francisco de Assis Câmara Rabelo Filho - filhos de Susete. Infelizmente, Nazaré não chegaria a conviver com o primeiro bisneto, que nascera dez dias antes de sua partida.

Nazaré foi uma esposa dedicada, uma mãe presente e uma avó carinhosa. Foi também uma professora vocacionada e uma costureira requisitada. Sua rotina diária incluía momentos bem delimitados para a realização de tarefas específicas: pela manhã, cuidava da casa; à tarde, lecionava (e quando se afastou do Magistério, em 1972, passou a se dedicar mais intensamente à costura e à leitura vespertina); à tardinha, já no crepúsculo, rezava o terço e o Ofício de Nossa Senhora juntamente com o esposo e com quem estivesse em sua casa; à noite, realizava alguma tarefa doméstica e dormia cedo.

Seus netos Câmara Filho e Elpídio e suas netas Zzy e Yls (autora desse trabalho), filhos de sua filha mais nova, Susete, lembram com profundo amor, respeito e saudade dos muitos momentos que compartilharam com ela em sua infância e adolescência: de sua doçura e gratidão constantes, de seu guarda-roupa e baú perfumados, de sua

organização e limpeza, de suas comidas deliciosas e irrepetíveis, de sua grandeza de espírito, da firmeza de seu caráter impoluto, de sua fé inabalável, dos domingos em família, das férias em sua casa, de seus telefonemas diários...

Nazaré foi uma mulher agregadora. Gostava de ter a casa cheia, acostumara-se a isso: alunos que vinham estudar; transeuntes que lhe pediam guarita; pedintes que eram por ela alimentados e vestidos; vizinhos, parentes e amigos fiéis que a visitavam frequentemente (e essa prática seguiu até o fim); políticos e líderes comunitários que contavam com ela na organização de eventos da região; pessoas que vinha lhe pedir conselhos ou socorro em emergências (como partos e acidentes domésticos). Agradecida, tinha sempre na geladeira ou no bolso do vestido um agrado para quem lhe fazia os pequenos favores do dia a dia.

Com o passar dos anos, seus filhos foram saindo de casa para estudar, sendo albergados por amigos e parentes em suas moradias: Socorro, aos 12 anos, foi para Morada Nova, mas não para estudar e sim para trabalhar; Simeão, aos treze, partiu para o seminário em Limoeiro do Norte; Susete, aos quatorze, foi morar com sua madrinha de Crisma em Fortaleza para cursar o ginásio no Ginásio Dom Bosco e logo no Ginásio Municipal, de onde saiu para cursar o clássico no Liceu do Ceará.

A Professora Nazaré seguiu ensinando em sua casa aos filhos de seus vizinhos, de seus parentes e de seus amigos até 1972, quando sua filha Susete veio buscá-la, assim como a José Borges, para que fossem morar em Fortaleza, em um sítio dela e de seu esposo, no bairro Jardim das Oliveiras. Para José Borges foi um processo adaptativo menos difícil do que para Nazaré, que acostumada a ser a líder do lugar e de contar sempre com muitas pessoas em casa, estranhou bastante o fato de passar a morar em um bairro onde não a conheciam nem a necessitavam da mesma forma que outrora, como em seu rincão original.

A solidão, que até então para ela era um sentimento distante e desconhecido, passou a rondar seus passos. Mesmo com a presença dos filhos e dos netos em sua casa na semana e, principalmente, nos fins de semana, apesar das ligações diárias que intercambiava com as filhas e da amizade sólida que firmou com os novos vizinhos, nunca se sentiu

pertencente de todo à Fortaleza. Os hábitos de ler, de rezar (especialmente o Ofício de Nossa Senhora), de costurar e de dividir seu dia em tarefas específicas ela manteve até o final, quando acometida do Mal de Chagas, desenvolveu uma cardiopatia grave ainda que breve, que a levou nas últimas horas da manhã do dia 15 de março de 1998, no mesmo dia em que aniversariava seu neto mais novo, Francisco (que completava dezoito anos na ocasião), filho de Susete - na casa de quem ela estava passando uma temporada para se cuidar.

Mesmo após vinte e dois anos de sua ausência física, sua memória é revivida sempre que os que a conheceram se reúnem. As lembranças são sempre gratas e gentis, tal como podemos comprovar na próxima sessão, que versa sobre as impressões que alguns de seus ex-alunos ainda vivos têm a respeito dela.

## QUEM FOI MARIA NAZARÉ SARAIVA RABELO SEGUNDO SEUS EX-ALUNOS

Com o afã de entrevistarmos alguns de seus ex-alunos, dirigimo-nos um final de semana a Juazeiro de Baixo. Não foi fácil encontrarmos sujeitos dispostos a colaborar conosco como pensávamos a princípio: muitos de seus alunos já haviam morrido, outros não moram mais ali e/ou têm paradeiro desconhecido, outros ainda têm demência em maior ou menor grau - o que inviabilizou as entrevistas por não serem totalmente críveis como informantes. Isso *per se* já é o suficientemente triste, mas ainda mais doloroso foi constatarmos que apesar de haver sido uma pessoa extremamente importante naquele lugar décadas atrás, somente “os antigos” lembravam-se dela. Nenhuma rua ou escola tem o seu nome - o que para nós soa como uma injustiça que a falta de memória social impulsiona.

Em Juazeiro de Baixo, entrevistamos quatro sujeitos e em Fortaleza, seis, em um lapso de um mês. Tanto estes como aqueles foram extremamente gentis ao nos receberem em suas casas, sítio, apartamento, comércios e fazenda. O denominador comum entre eles com relação à sua antiga mestra foram as boas lembranças que ela lhes deixara, assim como a

severidade com a qual ela costumava tratar a insubordinação de seus pupilos, que lhes serviu de ensinamento para toda a vida.

Segundo eles, a casa de Nazaré era pequena: tinha cinco compartimentos - um dos quais, a sala, ela utilizava para comportar aproximadamente vinte carteiras, à guisa de sala de aula, além de uma lousa preta em uma das paredes. Não havia assentos para todos; a depender da quantidade de alunos, em certos dias, alguns sentavam-se no chão. Eles encaixavam-se em vários graus de aprendizagem, que iam da alfabetização à quarta série - não havia como separá-los; todos estudavam juntos, à tarde, de 13:00 às 17:30. A eles ela ensinava língua portuguesa, matemática, geografia, história, ciências e religião. Usavam-se cartilhas e tabuadas, praticavam-se ditados e cópias - poucos recursos, típicos de um momento sócio-histórico-econômico difícil e que reverberava na Educação, onde a abordagem de ensino-aprendizagem era tradicional, com o protagonismo da sala de aula centrado exclusivamente no professor, em um modelo bancário de educação que Paulo Freire tanto combateria anos depois. Sem embargo, naquele momento, aquele era o contexto e tudo o que ela fazia estava sincronizado com ele.

Ainda no que se refere à contextualização, Nazaré foi uma professora carinhosa porque amava crianças desde que era uma delas, mas também foi rígida quando necessário. Era assim como mãe, como a irmã que criara todos os irmãos e como a educadora de tantos meninos e meninas. A palmatória, amplamente acolhida como um elemento punitivo (ainda que considerado “pedagógico” naqueles tempos), era um recurso escassamente utilizado por ela, que se negava a aplicar esse e outros recursos “pedagógicos” dolorosos à guisa de corretivos, até porque, como dito, ela sempre se inclinara por crianças, sem lhe importar suas faixas etárias. Para seus pupilos, ela nunca foi a “Professora Nazaré” ou a “Dona Nazaré” - para eles, ela era a “Teté” e por “Teté” ficou, para muitos, para sempre.

Aqueles foram tempos de desdita no sertão: secas contínuas e, com elas, fome, sede, miséria e morte deixaram de ser meros substantivos abstratos para ganharem cores mortíferas e formas concretas. A seca matava. E muito. Com a carência perene de políticas públicas voltadas para os flagelados do Nordeste, havia que se reinventar. Nosso povo nordestino

aprendeu a sobreviver às situações mais inóspitas na prática da luta diária contra a pobreza e suas consequências diretas mais nefastas. Muitos de seus alunos, em momentos pontuais de secas extremas, tiveram que abrir uma lacuna em suas vidas e pausar os estudos para ajudar os pais a não deixar morrer os poucos animais ainda vivos, alimentando-os com xique-xique, mandacaru, palma e outras plantas milagrosas da caatinga por serem reservas hídricas em forma vegetal.

Nossa biografada também tinha essa virtude consigo: resignificava dores de maneira resiliente e sempre ancorada na sua proatividade de líder nata, norteada por sua fé inquebrantável e pela certeza de que dias melhores viriam - e vieram mesmo. Ela poderia, se quisesse, ter contado com os filhos para ajudá-la indefinidamente, cuidando da lida doméstica e da roça. Mas não. Até nisso ela foi uma mulher vanguardista: chocando a todos do lugar e com o coração partido de saudade, enviou os três filhos, um por um, para estudar fora dali. Ela os queria grandes, letrados, independentes. Até seu esposo colocou-se contra essa decisão sua, mas ela não cedeu. Contudo, o tempo provaria que ela estava certa: seu desapego forçado fez seus três filhos prosperar, e não somente eles, mas os filhos e filhas deles, agradecemos sua abnegada atitude visionária que nos salvou a todos de um futuro menos promissor. Seu sacrifício foi sobradamente recompensado e essa atitude nobre é-nos uma lição de confiança no porvir que todos devemos ter.

Em termos de presente, naqueles tempos passados, Nazaré queria um futuro melhor para seus tantos alunos, mas a realidade árdua a impediu de realizar esse sonho completamente: tinha menos livros do que gostaria; os alunos nem sempre tinham cadernos e lápis, mas improvisava-se como era possível. Três dos sujeitos entrevistados afirmaram não terem tido material escolar naquele momento de suas vidas e que estudavam com os materiais escolares dos irmãos ou dos primos, que se reversavam nesse sentido. Muito do que era aprendido nas aulas dessa professora privilegiava os aprendentes auditivos e sinestésicos, em detrimento dos visuais, devido a essa carência material de todos - da professora incluída. Contrariamente ao que se poderia supor a princípio, essa depauperação coletiva jamais foi motivo para o desânimo de nenhum deles. Conforme o que nos informaram seus ex-alunos entrevistados, ela os preparara tão bem que alguns deles saíram dali

para fazerem, sem preâmbulos, o exame de admissão ao ginásio, mais especificamente em Fortaleza, e foram aprovados logo na primeira tentativa - feito louvável, uma vez que esse era um exame tão difícil outrora como o é o vestibular ou o ENEM agora.

Uma grande parcela de seus alunos deixou Juazeiro de Baixo ainda muito jovem e seguiu estudando em Morada Nova, Limoeiro do Norte ou Fortaleza. Muitos foram também os que, após a quarta série primária, abandonaram os estudos para se dedicar à agricultura, à pecuária de subsistência, ao matrimônio e à maternidade, cumprindo a mesma sina de seus antepassados. Não se pode culpá-los: a vida no sertão pode chegar a ser extremamente cruel, principalmente durante as longas e tórridas estiagens, que são frequentes. Entre o livro que cultiva a mente e a enxada que cultiva a terra, pragmaticamente falando, as pessoas preferiam essa última e suas histórias de vida e contextos amargos justificaram tal escolha.

Tampouco era fácil para a Professora Nazaré. Sua vida de ensinante era solitária, uma vez que não tinha colegas próximas com quem dividir as experiências de sua práxis. Como não tinha muito estudo e lidava com muitos alunos ao mesmo tempo e, conseqüentemente, muitas demandas pedagógicas, precisava de capacitações, de formação continuada. Assim sendo, buscava atualizar-se na Barra do Sitiá, a quase quatro léguas de sua casa, com um professor chamado Cícero Rabelo. Aqueles eram tempos difíceis, onde a escassez era a palavra de ordem. Não havia a malha viária da qual dispomos hoje; os transportes públicos eram raros e os particulares não obedeciam a uma frequência confiável. Assim, quando necessitava dessas reciclagens, Nazaré selava seu cavalo e partia, no raiar do dia, com o pequeno Simeão na garupa, em uma viagem crua, cruzando o Rio Banabuiú, muitas vezes a nado com a criança e com o cavalo - perigando morrerem os três quando o rio enchia muito e de maneira inesperada. Voltava sempre no final da tarde ou no começo da noite, exausta.

Mas todos e cada um desses esforços foram válidos: sua forma de ensinar - pautada no compromisso e na dedicação - rendeu-lhe a gratidão, a estima e a memória eternas de centenas de crianças e jovens que, por ela educados, levaram seu legado e seu exemplo vida afora, plasmando seu nome entre os daqueles que jamais serão esquecidos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da coleta das entrevistas semiestruturadas realizadas com alguns de seus ex-alunos, no mês de dezembro de 2018, ano que selou o aniversário de vinte anos de seu falecimento, pudemos comprovar o quão importante foi a Professora Maria Nazaré Saraiva Rabelo para eles, como sua imagem segue viva entre gratas lembranças pretéritas e como seus ensinamentos lhes valeram para toda a vida.

Comprovamos, assim, que as professoras leigas rurais foram essenciais para a disseminação do conhecimento básico no interior de um Brasil agrário da primeira metade do século XX e um pouco mais depois, em um Nordeste esquecido pelo poder público. Comprovamos, sobremaneira, como essas professoras desprendidas impingiram uma marca indelével na memória afetiva de seu alunado - assertiva que ilustra a importância de Maria Nazaré Saraiva Rabelo para esses seus dez ex-alunos, hoje todos idosos ou quase, mas unanimemente de acordo a respeito da importância dessa educadora, a primeira de suas longevas vidas.

Por último, destacamos que as professoras leigas rurais do século passado (como o foi a que nesse trabalho biografamos brevemente e que, por desventura, foram esquecidas pelas gerações subsequentes) merecem ser conhecidas e reconhecidas pelo trabalho que realizaram em um período crítico de nossa história, que ultrapassando esses obstáculos e comprometidas com sua profissão e com a causa que abraçaram, levaram adiante sua missão de contribuir para com a erradicação do analfabetismo em seu entorno. A todas as elas, e em especial, a Maria Nazaré Saraiva Rabelo, o nosso muito obrigada!

Maria Nazaré Saraiva Rabelo - educadora leiga do sertão cearense, professora primária de Juazeiro de Baixo. Maria Nazaré Saraiva Rabelo - filha, irmã, afilhada, sobrinha, mãe, esposa, tia, avó, bisavó, comadre, madrinha, vizinha, amiga, líder. Maria Nazaré Saraiva Rabelo - a mulher que selou sua marca indelével nos corações dos que tiveram o privilégio de conhecê-la, dos que com ela aprenderam e, muito por influência dela, como sua primeira docente, na vida prosperaram. Maria Nazaré Saraiva Rabelo,

nossa “Teté”, nossa eterna “Vozinha linda”, nossa amada, presente, agora e sempre!

## REFERÊNCIAS

ANTONIO, C. A.; LUCINI, M. *Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. Educação do Campo - Cadernos do Cedes, Centro de Estudos Educação Sociedade*, v. 27, n. 72, p. 177-195, São Paulo, 2007.

ARAÚJO, F. M. L. *Educação Rural e Formação de Professores no Brasil: gênese de uma experiência pioneira. Cadernos de História da Educação*, v. 10, n. 2, p. 237-255, jul./dez., 2011.

ARAÚJO, F. M. L.; SILVA, M. G. F. Professora Leiga no Estado da Paraíba: ditos e não ditos. *Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação*. “História e Memória da Educação Brasileira”, 8 f., 2002.

BUENO, B. O.; SOUSA, C. P. de; CATANI, D. B. *et al.* Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 2, p. 385-410, São Paulo, maio/ago., 2006.

CALAZANS, M. J. Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (Coords.). *Educação e escola no campo*, p. 172-184, Campinas: Papirus, 1993.

DA COSTA, L. R. F. O Desenhar de uma Educação Interiorana: uma análise do processo educativo e do cotidiano escolar na cidade de Bananeiras-PB no início do século XX. TCC. Curso de Especialização da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba. 44 f., 2014.

FERREIRA, M. M.; AMADO, J. *Usos & Abusos da história oral*. 8 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

MEHMY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. *História oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, J (org.). *A Formação do professor leigo: operação de guerra*, 2 ed. Sobral: Ed. UVA, 1999.

TORRES, M. R.; SIMÕES, W. Educação no Campo: por uma superação da Educação Rural no Brasil. *UFPR Litoral*, p. 1-15, 2018.



## SOBRE AS AUTORAS E AUTORES

### *Ana Paula Poli*

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1887016240177356>

E-mail: [anapaulapoli@live.com](mailto:anapaulapoli@live.com)

Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP).

### *Carlos Rochester Ferreira de Lima*

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9089532730779463>

E-mail: [rochesterlima@hotmail.com](mailto:rochesterlima@hotmail.com)

Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Doutorando em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará – UFC.

### *Daniela Kleinfelder*

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6614396400024623>

E-mail: [dani\\_kleinfelder@hotmail.com](mailto:dani_kleinfelder@hotmail.com)

Mestranda em Educação na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

### *Fabiano Sales de Aguiar*

E-mail: [filosofia1978@hotmail.com](mailto:filosofia1978@hotmail.com)

Mestre em Educação do Programa Pós-graduação *Scripto Sensu* em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia-UNIR.

### *Jonathan Aguiar*

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7643847046082359>

E-mail: [escritorjonathan@gmail.com](mailto:escritorjonathan@gmail.com)

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela UFRJ. Mestre em Educação. Psicopedagogo. Pedagogo.

*Mellina Silva*

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6964226706638359>

E-mail: [mellina@unicamp.br](mailto:mellina@unicamp.br)

Mestranda em Educação na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

*Pricila Suarez Carvalho*

Email: [vpricillasuarez23@gmail.com](mailto:vpricillasuarez23@gmail.com)

Mestra em Educação do Programa Pós-graduação Scricto Sensu em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia-UNIR.

*Rebeca Szezerbaty de Moraes*

Acadêmicas do curso de Pedagogia da Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari – FAFIMAN.

*Rosely Furtado Roca*

E-mail: [rosefomademais@hotmail.com](mailto:rosefomademais@hotmail.com).

Mestra em Educação do Programa Pós-graduação Scricto Sensu em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia-UNIR.

*Sidmar da Silva Oliveira*

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3991244600004639>

E-mail: [sydy.oliveira10@gmail.com](mailto:sydy.oliveira10@gmail.com)

Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Especialista em Educação do Campo pela Universidade Candido Mendes (UCAM); Especialista em Alfabetização e Letramento e Graduado em Pedagogia pela Faculdade do Sertão Baiano (FASB). Professor da Rede Municipal de Ensino de Monte Santo-BA. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em (multi)letramentos, Educação e Tecnologias, vinculado ao CNPq/CAPES.

*Sidney Lopes Sanchez Júnior*

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9745765597592374>.

E-mail: [sid.educacaocp@gmail.com](mailto:sid.educacaocp@gmail.com)

Docente da Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari - FAFIMAN; Pedagogo na Universidade Federal do Paraná – UFPR. Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP; Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Londrina – UEL.

*Táís Aparecida de Moura*

E-mail: [tais.moura@uemg.br](mailto:tais.moura@uemg.br)

Docente da UEMG, unidade acadêmica de Passos/MG, curso de Pedagogia. Doutoranda em Educação pela UNICAMP. Mestra em Educação Escolar pela UNESP, campus Araraquara. Pedagoga pela UFSCar. Link

*Yls Rabelo Câmara*

E-mail: [yls.camara@uece.br](mailto:yls.camara@uece.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6496730755775148>

Pós-Doutora em Educação, Doutora e Mestra em Filologia Inglesa – FECLESC / UECE

## **SOBRE A ORGANIZADORA**

*Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza* é pedagoga e mestra em Educação Escolar pela UNESP e doutoranda em Educação na UNICAMP. Sempre esteve engajada em pesquisas e iniciativas que envolvem a formação inicial e continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Foi professora de ensino superior, lecionando para o curso de Pedagogia, tutora presencial de cursos de licenciatura, diretora escolar, professora conteudista de cursos na área da educação e formadora no programa federal Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) entre os anos de 2014 e 2018. Atualmente é membro de três grupos de pesquisa que investigam a formação docente (ALLE/AULA – FE/UNICAMP, Letramento do Professor IEL/UNICAMP e GEPFEC – FCLAr/UNESP) e trabalha como professora alfabetizadora na escola SESI de Araraquara.



EDITORA  
**BORDÔ**  
**GRENA**