

## Alfabetização e formação de professores/as alfabetizadores/as: a experiência do Grupo LEIAA

### Resumo

O texto discute, a partir de uma concepção discursiva, a experiência de formação professores/as alfabetizadores/as, efetivada no Grupo de Estudo e Pesquisa em Leitura, escrita e Alfabetização na Amazônia (LEIAA) e, ocorrida, em especial no período da Pandemia da Covid-19. Um grupo composto por diferentes pessoas: docentes do ensino superior, da educação básica, da educação infantil, futuros alfabetizadores, coordenadores pedagógicos, profissionais de Letras, estudantes bolsistas, vinculados ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, um mestrando e um doutorando do Programa de Pós-Educação da Universidade Federal do Pará, com trabalho na área temática da alfabetização. Nosso objetivo foi o de construir com os participantes um espaço formativo que possibilitasse redirecionamentos das experiências para análise do vivido de forma consciente e crítica, para quem sabe inverter a ordem do que já se vinha fazendo nos cursos aligeirados de formação e buscar a íntima relação entre teoria e prática. Os resultados dessa experiência indicaram que o grupo de pesquisa se constituiu como um importante espaço formativo marcado pela partilha, pelo inusitado, pela ausência de certezas e pela aprendizagem mútua entre formadores e professores alfabetizadores. Essa experiência tem nos ensinado que os professores são sujeitos da formação; são sujeitos com diversificadas experiências e cada uma delas relatada nos faz pesquisar, estudar, questionar, procurar juntos a melhor forma de compreendê-las. Os professores nos provocam e nos desafiam a desaprender e desapegar de nossas “verdades” construídas há tanto tempo em nossos processos formativos.

**Palavras-chave:** formação docente; alfabetização discursiva; fazer docente.

### Selma Costa Pena

Universidade Federal do Pará –  
UFPA – Belém/PA – Brasil  
selmacpena@gmail.com

### Viviane Gislaïne Caetano

Universidade Federal do Pará –  
UFPA – Belém/PA – Brasil  
vcaetano@ufpa.br

### Douglas Almeida Oliveira

Universidade Federal do Pará –  
UFPA – Belém/PA – Brasil  
biadouglas41@gmail.com

### Para citar este artigo:

PENA, Selma Costa; CAETANO, Viviane Gislaïne; OLIVEIRA, Douglas Almeida. Alfabetização e formação de professores/as alfabetizadores/as: a experiência do Grupo LEIAA. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 190-214, jan./abr. 2022.

DOI: 10.5965/1984723823512022190

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723823512022190>



## Literacy and the teachers education: the experience of a literacy research group

## Alfabetización y formación de los docentes/las literaturas: la experiencia del Grupo LEIAA

### Abstract

The objective of this article is to discuss, from the discourse perspective, the experience of training literacy teachers carried out in the Group of Study and Research on Reading, Writing and Literacy in the Amazonia (Grupo de Estudo e Pesquisa em Leitura, Escrita e Alfabetização na Amazônia-LEIAA) during the period of the Covid-19 Pandemic. The group, which is quite heterogeneous, is made up of teachers from higher education, basic education, early childhood education, future literacy teachers, pedagogical coordinators, literacy professionals, two graduate scholarship students linked to the Institutional Program for Scholarship Initiation to Teaching (a master's degree student and a doctoral student) from the Post-Education Program of the Federal University of Pará, conducting research in literacy-related areas. The goal was to build with the participants a formative space that would allow redirecting the experiences to analyze what was lived in a conscious and critical way in an effort to try to reverse the order of what was already being done in the short-term courses, besides trying to relate theory to practice. The results of this experience indicated that the research group was an important formative space marked by sharing, by the unusual, by the uncertainties and by the mutual learning between educators and literacy teachers. This experience showed that teachers are subjects of training, with distinct experiences and that each one of them can be object of research, study and questioning to better understand them. Thus, teachers in training provoke and challenge us to unlearn and change our beliefs built for so long during our own formative processes.

**Keywords:** teacher education; literacy; practice.

### Resumen

El texto aborda, desde una concepción discursiva, la experiencia de formación de docentes/alfabetizadores, realizada en el Grupo de Estudio e Investigación en Lectura, Escritura y Alfabetización en la Amazonía (LEIAA), que tuvo lugar, especialmente en el período de la Covid-19 pandemia. Un grupo integrado por diferentes personas: docentes de educación superior, educación básica, educación infantil, futuros alfabetizadores, coordinadores pedagógicos, profesionales de las Letras, becarios, vinculados al Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia, un estudiante de maestría y un doctorando. del Programa de Post-Educación de la Universidad Federal de Pará, con trabajo en el área temática de alfabetización. Nuestro objetivo fue construir con los participantes un espacio de formación que permitiera redirigir experiencias para el análisis de lo vivido de manera consciente y crítica, para quienes saben invertir el orden de lo que ya se venía haciendo en la formación aligerada. cursos y buscan la íntima relación entre la teoría y la práctica. Los resultados de esta experiencia indicaron que el grupo de investigación constituyó un importante espacio formativo marcado por el compartir, por lo insólito, por la ausencia de certezas y por el aprendizaje mutuo entre formadores y alfabetizadores. Esta experiencia nos ha enseñado que los docentes son sujetos de formación; son sujetos con experiencias diversas y cada una de ellas relatadas nos hace investigar, estudiar, cuestionar, buscar juntos la mejor manera de comprenderlas. Los docentes nos provocan y nos desafían a desaprender y soltar nuestras “verdades” construidas durante tanto tiempo en nuestros procesos de formación.

**Palabras clave:** formación docente; alfabetización discursiva; hacer un maestro.

## Introdução

Este artigo articula-se às ações do Grupo de Estudo e Pesquisa em Leitura, Escrita e Alfabetização na Amazônia (LEIAA). Criado no ano de 2018<sup>1</sup>, em decorrência de estudos e de pesquisas desenvolvidos na área de alfabetização e de processos formativos de professores/as alfabetizadores/as, atualmente o grupo trabalha com três linhas de pesquisa: alfabetização como prática discursiva, alfabetização para pessoas com deficiência intelectual e, letramento e formação docente, sendo um dos 27 grupos da região norte que realiza pesquisas sobre alfabetização.

Cumprе salientar que se constitui objeto de estudos e pesquisas do grupo LEIAA aspectos relativos ao lugar que a cultura escrita ocupa em diferentes espaços formativos com diferentes sujeitos (crianças, professores alunos de graduação etc.); questões teóricas e práticas envolvidas no processo de ensino e de aprendizagem da escrita a partir da perspectiva histórico-cultural no campo da psicologia e pela perspectiva bakhtiniana de linguagem. Assim, congrega pesquisadores de diferentes áreas (Letras, Pedagogia, Comunicação) com interesse na temática da alfabetização; discentes do curso de pedagogia; docentes dos anos iniciais das escolas de educação básica da região metropolitana de Belém e de alguns municípios do estado do Pará.

Desde o ano de 2018 nos dedicamos à leitura, estudos e pesquisas sobre alfabetização na tentativa de experienciar com as/os professores/as e futuro professores/as a complexa relação de ensinar/aprender a ler e a escrever. Essa dinâmica de estudos com pessoas em diferentes redes de formação tem contribuído sobremaneira para que pensemos a alfabetização apartada das normativas e do passo-a-passo dos históricos métodos de ensino, com suas famílias silábicas, palavras-chave e sentenças.

As experiências do grupo evidenciam que essas trocas são cada vez mais importantes e, por vezes, controversas, pois durante todo nosso processo formativo como alfabetizadores/as, e como alunos também, aprendemos, na maioria das vezes, que alfabetizar deve ter como parâmetro os métodos mecanicistas de alfabetização,

---

<sup>1</sup> O grupo já realizava pesquisa sobre processos de escrita, leitura e formação de leitores desde o ano de 2008, mas com o nome de ECOAMAZONIA. Seu público-alvo eram pessoas vinculadas às escolas do campo. Em 2018, o grupo passa a chamar-se LEIAA e centra suas pesquisas na temática da Alfabetização. O grupo faz parte do diretório de grupos de pesquisa do CNPq (link: [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9723082311499053](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9723082311499053)) e é certificado pela instituição.

sintéticos e/ou analíticos<sup>2</sup>, que por sua vez esvaziam o processo alfabetizador de perguntas pertinentes acerca da apropriação da leitura e da escrita, pois, centram-se no ensino das letras, dos sons, das sílabas ou palavras e frases, com ênfase em cópias, memorizações e repetições constantes das palavras das cartilhas, que prescrevem os conteúdos que deverão ser indicados às crianças.

Essas são, sem dúvida, perspectivas teórico-metodológicas de alfabetização ainda presentes nos cursos que formam professores/as alfabetizadores/as e, muitas vezes, apresentadas como possibilidades profícuas para o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética. É preciso salientar, ainda, que os professores estão sempre ávidos por saber com qual letra se inicia o ensino, quando devem introduzir as letras cursivas, etc.

Esse processo cheio de expectativas é, por vezes, dolorido e imbuído do sentimento de fracasso. Certa vez, uma professora alfabetizadora relatou que se sentia culpada por não saber “dessas coisas”. Essa “culpa” é bem apropriada à lógica neoliberal que, segundo Neves (2013), adentrou as subjetividades dos professores que se tornam seus próprios algozes, vivendo em situação de estresse permanente. Aliado ao exposto, os professores também demonstram, em suas poucas falas, que o processo de formação continuada que vivenciaram não priorizava momentos de análise e de crítica da realidade social, política, econômica e cultural e, muito menos, que isso pudesse se materializar nos espaços formativos por meio de seus dizeres, de suas dúvidas, de seus anseios e de suas análises.

Neste sentido questionamo-nos: quantas vezes, estivemos em cursos de formação de professores, em especial antes da década de 1980, e aprendemos que o processo de alfabetização deveria se iniciar com o ensino de palavras “mais simples”, com letras e sílabas ou grafemas e fonemas de fácil compreensão, em vez de palavras carregadas de significados, relacionadas ao mundo e ao contexto da criança. Muitas vezes, fomos orientados a ensinar outra letra ou sílaba somente após a “letra da semana” ter sido

---

<sup>2</sup> Métodos de marcha sintética são os que partem das partes menores para as maiores, como a letra (método alfabético), o som da letra (fonético) ou a sílaba (silábico). Nestes, primeiro se ensina exaustivamente essas partes para, posteriormente, formarem-se palavras ou pequenas frases com as famílias silábicas estudadas. Por sua vez, os métodos de marcha analítica partem das partes maiores, como palavra (palavração), frase (sentenciação) ou pequenas histórias (historieta) para chegarem à análise das partes menores da língua. Assim, o caminho percorrido por esses métodos é inverso (MORTATTI, 2000).

dominada pelas crianças. Então, se estávamos ensinando a letra B, tudo deveria girar em torno dela: o som, a grafia, a junção das sílabas, as palavras com as sílabas e depois as célebres frases “O boi baba”, “O boi bebe”, dos nossos clássicos livros/cartilhas de alfabetização. Aprendemos também que as palavras pensadas pelas crianças, não poderiam ser ensinadas por possuírem letras e sílabas consideradas “difíceis”, afinal essa complexidade só poderia ser ensinada bem depois, no decorrer do ano. Dessa forma, se a criança estava estudando a letra B, nenhuma outra letra poderia ser “apresentada”. O ensino de palavras escritas com “br”, “rr”, “lh”, “ç”, “ce”, “ci”, “cl”, “qu”, “gi”, etc. ficava sempre para depois, pois eram consideradas complexas demais para crianças que ainda não tinham maturidade para aprendê-las.

Acreditávamos que o melhor era conhecer muito bem o método de ensino, dominá-lo sem o risco de erro e assim garantiríamos o sucesso da alfabetização. Desse modo, a nós, professores, cabia o cumprimento do pensado por outras pessoas, autores das cartilhas, coordenadores pedagógicos, especialistas das secretarias estaduais e municipais da educação, que tomavam como orientação uma concepção de formação e de trabalho docente consubstanciada pela perspectiva epistemológica da “racionalidade técnica e instrumental<sup>3</sup>” (SCHÖN, 2000), os quais se utilizam muitas vezes de experiências bem-sucedidas, advindas de realidades adversas as nossas, elaboradas por outros sujeitos que propunham “respostas” a problemas complexos que julgavam serem comuns. A experiência, como bem sinalizou Larrosa, seja boa ou não, é “[...] algo que tem efeitos na subjetividade, ou a trans-forma ou a de-forma. Uma experiência que resulta em formação [...] experiência que implica em metamorfose” (LARROSA, 1999, p. 12) e ainda como uma prática de interação, de interlocução, como algo que é constantemente modificado pelos sujeitos que a utilizam. Por certo, esse não era e não é o caso dos cursos de formação que teimavam em mostrar as experiências de outros lugares e de outras pessoas tão somente como modelos a serem seguidos.

Contraditoriamente, nesses processos formativos, alguns professores, enquanto sujeitos da formação, com suas falas e ações foram dando uma nova face aos momentos formativos, pois ajudaram os formadores a desconfiar de suas “verdades e certezas”,

---

<sup>3</sup> Para Schön (2000, p. 37), “na perspectiva da racionalidade técnica [...] o profissional competente está sempre preocupado com problemas instrumentais”, procurando a aplicação de teorias e técnicas para a solução de problemas instrumentais da prática.

provocando-os com perguntas: há outros modos de pensar a alfabetização? Quais? É possível tornarmos-nos sujeitos da formação e de nossas próprias práticas? Essas questões, aos poucos, iam desestabilizando nossa forma de atuar como formadores de professores alfabetizadores, porque obrigava-nos a refletir sobre o currículo da alfabetização e também sobre nossa própria formação. A cada dia, incomodava-nos a possibilidade de continuar em uma prática formativa desprovida de criatividade e de autoria de nossos colegas professores alfabetizadores.

Dessa forma, pareceu-nos razoável, no grupo de pesquisa, o estudo de outras perspectivas epistêmico-teóricas e metodológicas de alfabetização. A psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985) já conhecíamos e com ela compreendemos outras facetas do ato de alfabetizar, mas foi na concepção de alfabetização como processo discursivo (SMOLKA, 1988), dentre tantas/os outras/os autores/as que centramos nossos estudos. Essa perspectiva de alfabetização fez-nos assumir como “professoras-pesquisadoras” (GARCIA; ALVES, 2002; ESTEBAN; ZACCUR, 2002) de nossa própria prática formativa. Passamos, então, desde 2018, a desenvolver projetos de pesquisa com diferentes professores, em sua maioria alfabetizadores, com os quais construíamos coletivamente as atividades do grupo de pesquisa.

De 2018 até então, temos vivido modos particulares e coletivos de pensar alfabetização em nosso grupo de pesquisa: participamos de congressos, de reuniões periódicas de estudos, escrevemos artigos e, de março de 2020 até o presente momento, temos nos desafiado a realizar formações no formato *online*<sup>4</sup>. Esse tem sido o desafio contemporâneo da alfabetização para nosso grupo de pesquisa.

A suspensão das aulas presenciais desde março de 2020, por consequência da pandemia da Covid-19, acarretou muitos desafios para coordenadores pedagógicos, gestores, professores e familiares. E não foi diferente para o grupo LEIAA, que tomou como opção acompanhar experiências de professores alfabetizadores, ainda que por meio virtual. Experimentar esse movimento, com os professores, tem instigado o desafio de estarmos cautelosos e cuidadosos aos seus diferentes modos de perceber e de

---

<sup>4</sup> Nosso grupo é formado por professores/as que atuam tanto na grande Belém, quanto em diferentes cidades do estado do Pará. Temos, inclusive, um professor que é de área ribeirinha, atuando em turma multisseriada. Dessa maneira, o formato remoto, ainda que não seja nosso ideal, nos favorece nos diálogos com esses/as professores/as.

praticar a alfabetização em sala de aula. Modos que, no processo de discussão no grupo, questionam compreensões hegemônicas sobre a prática alfabetizadora; que desestabilizam práticas formativas cristalizadas ao longo da história; que possibilitam outras formas de aprendizagens e de ensino da linguagem escrita, inclusive aquelas que consideram importantes as aprendizagens de leitura e de escrita dos professores, sua história leitora e escritora; que apresentam a leitura e a escrita em via de mão dupla – a de aprendizagem e a de ensino.

Desse modo, neste artigo, socializamos e colocamos em discussão aos leitores, a experiência formativa desenvolvida pelo grupo LEIAA nesse tempo de pandemia, em que as atividades têm sido 100% *online*. Um grupo, como antecipado inicialmente, composto por diferentes pessoas: professores alfabetizadores da educação básica, professores da educação infantil, futuros professores alfabetizadores, coordenadores pedagógicos, profissionais de Letras, estudantes bolsistas, vinculados ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, um mestrando e um doutorando do Programa de Pós-Educação da Universidade Federal do Pará, com trabalho na área temática da alfabetização e dois docentes do ensino superior, totalizando 20 (vinte) participantes que atuam ativamente.

Para nós, centrar a atenção sobre tais experiências formativas possibilita-nos uma vez mais problematizar se a atividade que desenvolvemos no grupo constitui em possibilidades que contribuam na (re) construção do conhecimento acerca da alfabetização, envolvendo um processo de continuidade, de parceria, de criação de vínculos que articule o desenvolvimento profissional com a realidade.

Para a presente discussão, organizamos o texto em mais duas seções; na primeira, centramos nas discussões sobre a formação docente como processo compartilhado; na segunda, discutimos os sentidos presentes nas práticas dos/as professoras/es como dispositivo de formação e, por fim, apresentamos as considerações finais, seguidas das referências bibliográficas que endossaram as nossas discussões.

## Formação docente: um processo compartilhado

Nosso trabalho com os professores no grupo LEIAA vem se desenvolvendo a partir de uma concepção discursiva de formação, que oferece condições de analisar diferentes situações de formação e de alfabetização, proporcionado a possibilidade de

[...] articular dados situados em diferentes níveis contextuais, em processos já designados como de recontextualização: desde as interações mais cotidianas, que consideramos o nível micro, alçando-se às interações e regulações institucionais, consideradas meso, como a escolar ou a de formação profissional docente, chegando ainda até um ponto de observação mais amplo, que é o das políticas educacionais, nas quais têm tido grande relevo as políticas de formação, um nível macro de ações e observação. (ANDRADE, 2014, p. 6)

Dessa forma, articulando o particular e o coletivo, temos dedicado atenção às práticas dos professores sempre em relação com os alunos, às perguntas que são feitas em sala, às dúvidas geradas, ao estudo de políticas de alfabetização e de formação e de como as concepções presentes em documentos sobre formação de professores refletem influências políticas, ideológicas, pedagógicas e históricas, que sucessivamente alteram o trabalho dos/as professores/as. Essa leitura contextualizada contribui para que a formação não seja um processo solitário e nem desvinculado de seu nível macro de observação.

No entanto, se já há uma considerada literatura que concebe a formação dessa maneira, cabe ainda refletir sobre as concepções de formação pelas quais vêm passando nossos professores e, nesse caso, nada melhor do que lembrar daquilo que nos informam os professores quando relatam sobre o aligeiramento dos cursos e que, na pandemia, passaram a ser realizados a distância, ocasionando a desarticulação da relação teoria e prática. Cursos, que independente de serem presenciais ou a distância imputam aos professores a culpabilização pelas mazelas da educação (MAGALHÃES, 2019). Os professores se comportam como seus próprios algozes quando relatam suas responsabilidades, por exemplo, pelo fracasso das crianças em leitura e em escrita e reivindicam nas formações a aquisição de técnicas por meio de treinamentos, desconsiderando a concepção neoliberal por trás disso.



Nossa relação com os professores no grupo de pesquisa, seja presencial e agora de modo *online*, sempre marcada pela partilha, pelas especificidades de cada integrante, pela ausência de certezas e pela aprendizagem mútua entre formadores e professores alfabetizadores, tem nos ensinado que os professores são sujeitos da formação; são sujeitos com diversificadas experiências e a cada relato nos fazem questionar, pesquisar, estudar e, por conseguinte, desaprender ou desapegar de nossas “verdades” construídas há tanto tempo em nossos processos formativos, com vista a superá-las.

Esse tem sido nosso maior desafio no grupo: estar com os professores ouvindo, falando, dialogando, planejando junto sobre questões que ambos trazemos e colocamos na mesa para discussão. Tem sido tarefa fácil? Não. Nem para nós e nem para eles/as. Ambos sofremos crises de abstinência: para nós fica a angústia pela falta de resultados mais rápidos, pela intensa vontade de fazer a pronta entrega, com as respostas “corretas”, pela suposta falta de interesse de os professores se dedicarem ao estudo de teorias mais sólidas para compreender as práticas. Para eles, fica o medo de errar, afinal estão fazendo junto, partilhando, publicizando a experiência e aprendendo com ela; fica também a angústia de ter vindo buscar o remédio e sair inicialmente com as mãos vazias. Além disso, alguns relatam sobre as lacunas em suas expectativas diante de tanta dificuldade com a alfabetização, apontando claramente a necessidade de um modelo teórico mais definido para lhe servir de baliza. O certo é que agora, após quase dois anos de formação de forma remota, o grupo parece entender melhor a necessidade de um modelo teórico de formação que o envolva de forma substancial nas ações desenvolvidas.

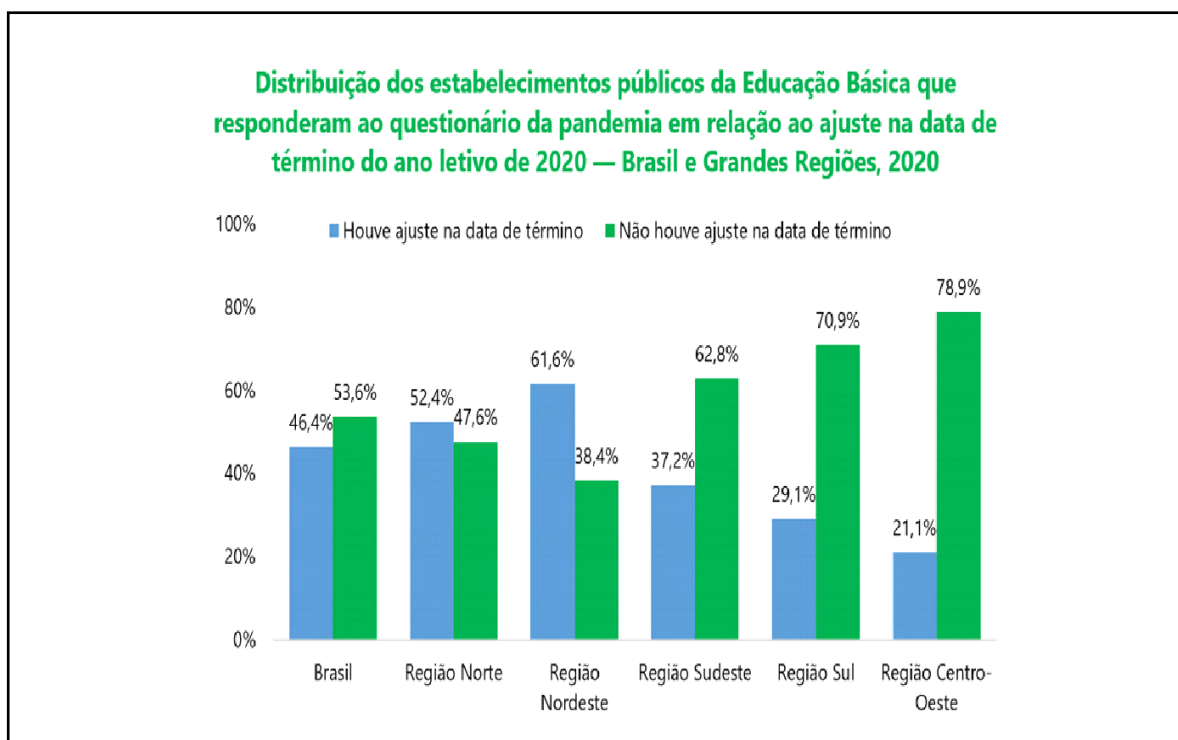
Entendemos que o trabalho que desenvolvemos no grupo de pesquisa intervém no trabalho docente em suas múltiplas faces: na sua atuação em sala com as crianças, nos cursos de formação inicial e continuada dos quais participam, nos planejamentos que realizam com seus pares nas escolas. Dessa forma, entendemos que

o cuidado com a identidade docente em jogo nas representações produzidas por nosso discurso de pesquisa serve à nossa decisão metodológica de buscar a melhor formulação para abordar o *fazer docente*. Torna-se imprescindível uma ideia clara a respeito da identidade do professor que produzirá discursos sobre o seu próprio fazer pedagógico. (ANDRADE, 2014, p. 11)

Nesse sentido, continuamos nossas atividades no grupo de forma *online* e as decisões metodológicas para abordar o *fazer docente* têm se prolongado até então. Importante situar o leitor de que 2020 foi um ano marcado, no cenário mundial, pela pandemia Covid-19. Diante disso, tivemos o seguinte cenário que precisa ser considerado: em 6/2/2020, tivemos a Lei nº 13.979, posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 10.282, de 20 de março de 2020, que dispunha sobre as medidas para enfrentamento da Covid-19, além de definir os serviços públicos e as atividades essenciais. Em 11/3/2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou situação de pandemia no que se refere à Covid-19. Naquela época, apresentou como consequência no mundo 118 mil infecções; 4.291 mortes, a maioria na China, mas com alcance em 114 países. No Brasil, se contabilizavam 52 casos confirmados de infecção por coronavírus. E ainda hoje, em 2022, estamos em meio à explosão de casos de Covid-19 no Brasil, com pico da variante Ômicron.

Segundo pesquisa publicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), divulgada em julho de 2021, 99,3% das escolas brasileiras suspenderam as atividades presenciais durante a pandemia da Covid-19. Se os efeitos foram desastrosos para todo nosso país, pior ainda foi para a região Norte, que junto à região Nordeste somaram os piores índices. Em relação à região Norte, a pesquisa informa que 52,4% das escolas públicas da região implantaram o ensino remoto e se considerarmos somente os estabelecimentos públicos que informaram não terem adotado o ensino remoto, mais de 88,4% encontram-se em nossa região Norte. Ou seja, tais estabelecimentos não utilizaram nenhuma estratégia de ensino-aprendizagem durante o ano letivo de 2020, mesmo que as atividades presenciais tivessem sido suspensas, o que significa dizer que 1.185 crianças ficaram sem nenhuma forma de aprendizagem escolar. O gráfico 1 apresenta os dados desse desastre.

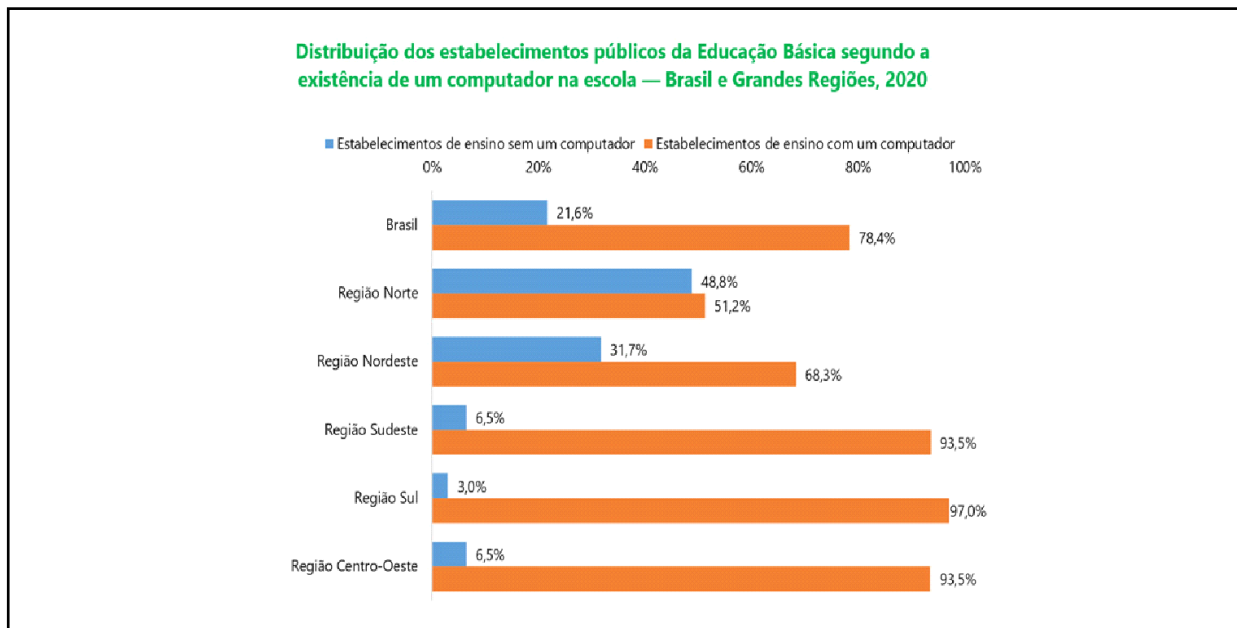
Gráfico 1 – Distribuição dos estabelecimentos públicos da Educação Básica que responderam ao questionário da pandemia em relação ao ajuste da data de término do ano letivo de 2020- Brasil e Grandes Regiões



Fonte: Ministério da Educação (MEC)/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)/ Diretoria de Estatísticas Educacionais (Deed), 2020

Quando o assunto é acesso à internet, das 29,9 mil escolas públicas que não têm um computador disponível, 26,3 mil estão localizadas nas regiões Norte, totalizando 48,8% de escolas sem computador, ficando o restante, 51,2%, com apenas um computador (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Distribuição dos estabelecimentos públicos da educação Básica segundo a existência de um computador na escola, Brasil e grandes Regiões, 2020



Fonte: Ministério da Educação (MEC)/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)/ Diretoria de Estatísticas Educacionais (Deed), 2020.

Em relação à rede de internet para os alunos assistirem às aulas remotas, na região Norte, a pesquisa do INEP (2021) aponta que “[...] mais de quatro em cada cinco (81,5%) escolas públicas não acessa à internet para esta forma de uso”<sup>5</sup>. Quando se trata de estratégias e ferramentas para o desenvolvimento das aulas, a elaboração e distribuição de materiais impressos para envio aos pais e mães ou para retirada na escola aparece, na pesquisa como a mais utilizada em todas as regiões.

As consequências desse cenário são avassaladoras para a educação pública de nosso país e, em especial de nossa região, a saber: aumento da evasão e comprometimento do calendário escolar, prejuízos na aprendizagem dos alunos, etc. (INEP, 2021). Os desafios são enormes quando se pensa no que irá ser feito a essas crianças com tamanho prejuízo ao seu processo de aprendizagem.

Diante desse cenário, continuamos com Franco (2019), Magalhães (2019), Imbernón (2009) e Andrade (2014), na luta pela defesa de uma **concepção de formação**

<sup>5</sup> Cabe ressaltar, entretanto, que a ausência deste modo de uso da rede internet é a realidade média de pouco mais de um terço das escolas das regiões Sudeste (38,2%), Sul (30,3%) e Centro-Oeste (36,9%).

que prime pela parceria com os docentes sempre pesquisando com os professores, materializando aquilo que Imbernón (2019) chamou de “Comunidades de aprendizagem” e de uma **concepção de alfabetização** como processo discursivo (GOULART, 2000; SMOLKA, 1988, 2017) em que o cerne do trabalho com alfabetização sejam os enunciados orais e escritos, produzidos pelas crianças de forma significativa, mediados pelo professor, que juntos “[...] vão cada vez mais travando diálogos com escritas variadas, aprendendo a escrever e, no processo, modificando seus modos de olhar a realidade” (GOULART, 2019, p. 61).

Com esses princípios formativos no decorrer de 2020 e 2021, insistimos na formação dos professores discutindo o que julgávamos grandes desafios para uma prática formativa: de que maneira lançar um olhar para aquela formação que aconteceria em um grupo de pesquisa, de forma *online*, possibilitando redirecionamentos das experiências, para análise do vivido de forma consciente e crítica? Como fazer para inverter a ordem do que já se vinha fazendo nos cursos aligeirados de formação e buscar a íntima relação entre teoria e prática, ao invés da insistente tentativa de aplicar a teoria, na prática?

Para isso, era imperioso pensar as relações de ensino como relações dialógicas (SMOLKA, 1988), que envolvem discutir questões do âmbito da formação e as ações no âmbito das práticas das salas de aula. Essa relação é importante porque os modos de aprender das crianças estão intimamente ligados aos modos de ensinar dos professores e não podemos discutir alfabetização dos alunos “[...] sem se tratar de seus professores também, que estão com eles, constituindo-os, mediando os processos pedagógicos de apresentação da língua escrita” (ANDRADE, 2014, p. 05). É a partir dessa concepção discursiva, envolvendo relações de ensino e de aprendizagem, que lançamos nosso olhar para as práticas de alfabetização na escola.

## Os sentidos presentes nas práticas dos/as professores/as como dispositivo de formação

Inicialmente, gostaríamos de esclarecer que potencializar as experiências alfabetizadoras dos/as professores/as para atribuir-lhes outros significados não foi e nem tem sido tarefa das mais simples para uma prática formativa que historicamente se firmou com regulações, prescrições e manipulações dessas práticas. Isso foi difícil para os/as professores/as alfabetizadores/as assim como para nós formadores/as. Exigiu tempo, maturação, disposição ao diálogo constante, paciência, respeito às subjetividades, escuta sensível, negociações etc. Desestabilizar uma concepção mercantilista de formação para iniciar uma prática emancipatória tem sido quase uma revolução porque nos tirou de nossas zonas de “conforto”, com os roteiros prontos a serem colocados para execução.

Em 2021, de forma mais efetiva, investimos no que Franco (2019) denominou de **Conversas Pedagógicas**: momentos de trocas sobre nossos avanços e desafios como docentes, nossas dúvidas, sobre o que era feito nas escolas e por que eram feitas determinadas práticas e o que fazia cada um estar ali para discutir sobre essas questões no grupo de estudo e pesquisa.

Após momentos de discussão, sentimos a imediata necessidade de realizar vários estudos, conhecer os modelos teóricos de alfabetização surgidos a partir da década de 1980, sem deixar de lançar nosso olhar aos métodos de ensino (inclusive esse foi um dos importantes tópicos de estudo); realizar discussões internas e externas ao grupo; buscar conhecer a produção acadêmica da região Norte por meio do estudo em teses e dissertações advindas dos membros dos grupos de pesquisa; estudar sobre políticas de formação de professores, elucidando seus contextos de produção e suas formas explícitas e implícitas de lidar com as questões próprias da docência, entre outras coisas.

Em meio a isso tudo, fomentamos nossa inserção na Associação Brasileira de Alfabetização por meio de participação nas discussões dos grupos, da organização do Congresso Brasileiro de Alfabetização, das diferentes publicações, resultantes do nosso processo formativo no grupo. Outras questões surgiam a partir do que líamos e do que discutíamos: como, cada um de nós, se sentia em meio a essa drástica mudança no processo de ensino e de aprendizagem advindo da pandemia? Como manter vínculos com

as crianças em condições tão adversas e precárias? Como articular conhecimento da realidade e conhecimento linguístico nas ações de alfabetização? Como lidar, sobretudo com as crianças do primeiro ano, que requerem, por suas especificidades infantis e pela condição de ainda não alfabetizadas, maior atenção e acompanhamento pedagógicos diferenciados? Essas e outras questões foram objeto de discussão nas reuniões quinzenais do grupo enquanto espaços de diálogo sobre a alfabetização no contexto da pandemia.

Essa foi uma fase muito difícil porque no Estado do Pará, especificamente em Belém, as escolas trabalhavam os assuntos de alfabetização utilizando-se de materiais impressos, que os pais e mães recebiam, levavam às crianças e, quando era possível, esse material era devolvido à professora, muitas vezes, pelo celular, por meio de fotografia. Isso se prolongou por mais de um ano.

Após quase dois anos consumidos pela pandemia, o ano letivo híbrido teve início no estado do Pará em meados de setembro de 2021. Isso não se deu em todas as cidades, algumas permaneceram de forma remota e outras sequer tiveram quaisquer contatos com as crianças. O contexto desse retorno híbrido era muito desfavorável: escolas sem computadores e internet, crianças evadidas, professores sem formação continuada, protocolos de segurança insuficiente etc. Isso tudo provocou nas crianças e nos professores ansiedade e receio pelo retorno à escola. Foi nesse contexto totalmente desfavorável que intensificamos no grupo as discussões formativas porque aquele era também um momento de acolhimentos dos/as professores/as alfabetizadores/as, que declaravam o tempo todo que não saberiam o que fazer em meio a tantas dificuldades intensificadas pela pandemia. Fomentamos, ainda mais como objeto de discussão da formação, o fazer docente de cada um que ali se encontrava.

Não queríamos apenas tomar o plano dos professores para ver como faziam e, a partir de então, “consertar” o que julgávamos errado, afinal. Nossa intenção, era “passar do plano das interações entre atores para o das práticas sociais dos professores” (ANDRADE, 2014, p. 8), o que se daria se discutíssemos a prática individual de cada professor acerca da atividade com essa temática. Tomamos, assim, “[...] os gestos, o seu desempenho, como inscritos em formas institucionais de lidar com as situações” (ANDRADE, 2014, p. 8). Isso tudo implicava em construir propostas de trabalho coletivo,

considerando o que cada um trazia de experiência, envolvendo responsabilidade, engajamento por parte tanto dos/as professores/as quanto dos/as formadores/as.

O retorno às aulas chegou bem próximo do famoso dia das crianças e as escolas, sem considerarem as mazelas deixadas pela pandemia e sem realizarem nenhuma forma de sondagem e/ou diagnóstico ou qualquer outra forma de conhecimento acerca de como estavam chegando ali professores e crianças, se preocuparam apenas com aquele movimento de fazer os brindes e presentes para festejar o grande dia das crianças. Podemos dizer que essa situação trazida ao grupo foi a provocadora de novas discussões porque havia a angústia da chegada das crianças, dos medos, da ausência de uma estratégia metodológica mais eficiente, juntando-se à preocupação com problemas instrumentais, característica marcante “da perspectiva da racionalidade técnica [...]”, como aponta Schön (2000, p. 37).

Nossa primeira ação foi a de questionar sobre a origem do dia das crianças. Em pesquisa realizada pelo grupo, evidenciamos que, originariamente, o dia das crianças celebra **os direitos das crianças e adolescentes**<sup>6</sup>, contribuindo para que se entendam sobre os cuidados necessários dedicados a essa fase da vida, mas esse objetivo sofreu deturpações ao longo dos tempos, passando, a partir da década de 1960, a ser uma data marcada pela oferta de presentes às crianças, principalmente brinquedos e, ao que parece, foi essa deturpação que foi cristalizada pela escola em suas práticas. Aqui em Belém, há um vendedor com um bordão que exemplifica muito bem essa deturpação quando grita pelas muitas entradas que existem no mercado Ver-o-Peso<sup>7</sup> nessa época de

---

<sup>6</sup> A proposta para a criação desta data é de autoria do deputado federal fluminense Galdino do Valle Filho. Após a sua aprovação, surgiu o **Decreto nº 4867**, de 5 de novembro de 1924, que oficializou o dia 12 de outubro como o Dia das Crianças. No entanto, o dia ganhou maior popularidade a partir de 1960, quando a Fábrica de Brinquedos Estrela fez uma promoção com a *Johnson & Johnson* e criou a "Semana do Bebê Robusto" a fim de aumentarem suas vendas. A partir desse momento, **a data passou a ser marcada pela oferta de presentes às crianças**, principalmente brinquedos (<https://www.calendarr.com/brasil/dia-das-criancas>). Pesquisado em 25/02/2022.

<sup>7</sup> O **Mercado Ver-o-Peso** (inicialmente chamado **Casa de Haver o Peso**), é um mercado público brasileiro, inaugurado em 1901, pertencente ao Complexo do Ver-o-Peso (1625), situado na cidade paraense de Belém, na avenida Boulevard Castilhos França, no bairro da Campina, às margens da baía do Guajará. É considerado um dos mercados públicos mais antigos do País, uma das maravilhas do Estado sendo eleito uma das Sete Maravilhas do Brasil. Ponto turístico, cultural e econômico da cidade de Belém, formado pelo Mercado de Ferro, Praça do Pescador, Doca das Embarcações, Pedra do Peixe e feira-livre (considerada a maior feira aberta da América Latina) que abastece a cidade com variados tipos de gêneros alimentícios e ervas medicinais, vindos das ilhas circunvizinhas à capital e dos municípios do interior, fornecidos por via fluvial. ([https://pt.wikipedia.org/wiki/Mercado\\_Ver-o-Peso](https://pt.wikipedia.org/wiki/Mercado_Ver-o-Peso)).



festejo do dia das crianças: “Choooooora que tua mãe compra”, dando início à “perseguição” que as crianças fazem aos seus responsáveis na busca por um presente.

A partir daí, continuamos discutindo sobre a necessidade que tem nossa sociedade de manter um gesto escolar que foi se transformando ao longo da história. De um objetivo que buscava conscientizar as pessoas, em especial pais e mães, acerca dos cuidados necessários às crianças e aos adolescentes, passamos a repetir anualmente em nossas escolas, a confecção de cartazes e brindes para festejar o dia das crianças, muitas vezes listando nomes de brinquedos que as crianças gostariam de ganhar, sem considerar que a maioria de nossas crianças é de classes populares.

Isso posto, retomar a origem dessa celebração se fazia necessário. Todos foram convidados a pesquisar sobre essa origem da temática. Muitos materiais foram coletados: O Estatuto da Criança e do Adolescente e sua origem, dois vídeos: um intitulado “Turma da Mônica - Estatuto da Criança e do Adolescente ECA”<sup>8</sup> e outro, “ O menino urubu”<sup>9</sup>, o Quadrinho Turma da Mônica “Toda criança quer brincar”<sup>10</sup>, um clipe, “Criança não trabalha”<sup>11</sup>, assim como imagens que contrastavam cenas de crianças brincando, estudando com outras em situações de trabalho.

Nesse sentido, listamos nossas necessidades para aquela tarefa e concordamos que a responsabilidade e o engajamento exigiriam de nós retomar conceitos teóricos já discutidos no grupo, isso porque, na concepção de formação defendida pelo grupo, não interessava apenas que o professor descrevesse sua prática, mas que conseguisse defender aquilo que fez/faz, apresentando os motivos que o levaram a tal realização e, para tais argumentações, o estudo seria uma ferramenta fundamental. Obviamente que tal aspecto sinalizava para o esforço de não tentar fazer enquadramento da teoria na prática, mas articulá-las, sem ajuste entre uma e outra, descartando hierarquias ou tensões entre ambas, como estamos acostumados a fazer. Esse, possivelmente, foi o momento mais difícil e que tem tomado maior tempo de discussão porque a teoria aparecia como algo solto nos relatos dos docentes e não conseguíamos identificar a(s)

---

<sup>8</sup> Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=l1gR1YxsbUs>

<sup>9</sup> <https://filmow.com/menino-urubu-t25494/ficha-tecnica/>

<sup>10</sup> Fonte: [https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/turma\\_da\\_monica/monica\\_trabalho\\_infantil.pdf](https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/turma_da_monica/monica_trabalho_infantil.pdf)

<sup>11</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=toQo6AjkDI8&ab\\_channel=PalavraCantadaOficial](https://www.youtube.com/watch?v=toQo6AjkDI8&ab_channel=PalavraCantadaOficial)

teoria(s) das práticas apresentadas. Se é na relação com a prática que se inaugura a existência de uma ou mais teorias, quais teorias estão presentes na minha prática? E como articular isso a contextos interpretativos mais amplos? Essas eram questões que se colocavam para a discussão.

Sob esses prismas, ouvir as falas dos/as professores/as durante os momentos de formação foi revigorante. Interessou-nos buscar as representações correntes, atribuir-lhes significações e colocá-las em conexão com outras representações, com outros significados e outras visões tradicionalmente ligadas aos materiais, sujeitos e ações. Por meio da apresentação de algumas atividades foi possível discutir a inserção das práticas em contextos maiores na história da humanidade, mostrando que há um sentido social e histórico para todas as práticas que realizamos em sala de aula e que, muitas vezes, essas práticas coexistem no processo de alfabetização.

Nesses momentos de conversas com os professores, percebemos o quanto as manifestações de trabalho com a leitura e a escrita em suas turmas estavam ligadas aos seus processos de aprendizagem em diferentes contextos sociais. Traziam desses contextos a valorização da escola, como o melhor lugar de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Foi preciso então indagar o papel dos segmentos sociais, tais como a família, a escola e a Igreja na mediação e apropriação do ato de ler: qual o papel de cada uma delas nessa apropriação? Investigar as práticas sociais de leitura/escrita, vivenciadas em diferentes instâncias sociais, tomando como pano de fundo reflexões advindas de professores acerca de seus processos de aprendizagem construídos em diferentes ambientes de socialização, tornou-se elemento importante na formação. Nesse sentido, demos um salto qualitativo nas discussões porque a leitura e a escrita passaram, assim, a ser pensadas pelo ângulo da aprendizagem de quem também é leitor/escritor, o professor.

No início, alguns professores falaram mais, outros, menos; outros ficaram apenas observando o movimento da discussão. Mas, as falas indicavam as táticas utilizadas no fazer docente e nos faziam pensar sobre o processo de formação que estávamos experienciando no grupo. Combinamos também sobre o desejo de registrar, por escrito, o trabalho desenvolvido para futuras publicações.

Continuamos nossas sessões de conversas pedagógicas, discutindo agora que a apropriação da escrita pela criança, em qualquer etapa dos anos iniciais do ensino fundamental, está intimamente articulada à forma como este objeto cultural lhe é apresentado, do mesmo modo, ao tipo de atividade desenvolvida e às relações estabelecidas pela criança com a escrita. Baseados nesse pressuposto, continuamos a discussão sobre as atividades referente ao dia das crianças considerando o fato de que as crianças deveriam ter a oportunidades de sucessivas aproximações, de modos variados, com práticas sociais de escrita, possibilitando-lhes a apropriação do texto escrito em sua funcionalidade, isto é, em seus usos sociais, em diferentes suportes e gêneros. Para isso, acordamos sobre diferentes etapas a serem desenvolvidas, que aos olhos do grupo, trariam novas formas de trabalhar com a temática, a saber:

- O primeiro momento seria aquele em que o docente **levantaria o conhecimento espontâneo da criança sobre o conteúdo que deseja trabalhar** (o que pode se efetivar por meio de uma roda de conversa, com algumas perguntas norteadoras; jogos; brincadeiras; produção espontânea de texto, ou seja, toda e qualquer atividade que permita que o docente resgate o conhecimento espontâneo da criança sobre o conteúdo que deseja trabalhar). Para a primeira etapa, algumas questões foram colocadas como importantes:
  - a) Considerando que a criança chega à escola com uma experiência de escrita, é preciso compreender primeiramente como ela concebe e significa o objeto escrita, para planejar um ensino intencional que promova seu desenvolvimento de maneira integral; apresentar à criança a história da escrita para as civilizações parecia pertinente, declarou uma professora. Foi sugerido como leitura os livros “Pequena história da escrita”, de Sylvie Baussier e o livro de Lia Zatz, “Aventura da escrita: história do desenho que virou letra”;
  - b) Atentar ao grupo de crianças que está na sala de aula. O que sabem e o que desejam? Considerando a fala das crianças como um ponto de partida (e de chegada também) importante para os processos de ensino-aprendizagem;
  - c) Deixar circular a palavra, provocar as crianças, atentar às suas perguntas, compartilhar ideias; negociar os tipos de atividades com as crianças; planejar

considerando esse conhecimento de mundo das crianças; conhecer a vida familiar, social e cultural de cada uma das crianças;

- d) Abandonar as antigas reuniões protocolares de pais e mestres cujo objetivo era o de “falar mal das crianças”, como bem retratou uma professora, e passar para outro patamar, o de compartilhar interesses tendo em vista a formação das crianças;
- e) O discurso se materializa em forma de texto, seja ele verbal ou não verbal. Dessa forma, seria importante considerar o texto como unidade de ensino, lembrando que muitos deles entram nas salas de aula por meio das diferentes vozes das crianças, dos familiares, dos professores etc. Todavia, isso ainda soou estranho, naquele momento, pelo menos por dois motivos: 1) quando pensamos em texto, nos voltamos apenas ao que é escrito, ao que está no livro didático e; 2) a escola sempre defende que a comunidade participe das atividades escolares e, para isso, reivindica a necessidade de trazer a comunidade para a escola. No entanto, se pararmos para pensar, isso já está posto; a “comunidade” está sentadinha em nossas salas todos os dias, representada por cada criança que ali está trazendo de sua comunidade os valores, as habilidades, os costumes, as ideias cristalizadas etc. O problema é que ao longo da história essa obviedade se tornou invisível e, assim sendo, sem legitimidade.

- No segundo momento, o docente, de posse da primeira etapa e, portanto, agora sabendo o que as crianças já conhecem sobre o conteúdo a ser trabalhado e o que ainda precisam/gostariam saber, **propõe um conjunto de atividades para mediar os conceitos dos quais as crianças ainda precisam se apropriar** (o que pode se efetivar por meio de jogos, brincadeiras, atividades de escrita coletiva e/ou individual, ou seja, toda e qualquer atividade que permita que o docente trabalhe/ensine/mediate o conteúdo objeto de ensino). A considerar:

- a) Que as crianças aprendem a falar, falando; a ler, lendo; a escrever, escrevendo. A criança vai aprender sobre a escrita, escrevendo, testando, acertando, errando, revisando, tirando suas dúvidas;
- b) Que, após longo período sem aulas presenciais, muitas crianças dos anos iniciais não chegarão às escolas lendo e escrevendo convencionalmente; isso significa

que elas apresentarão diferentes conceitualizações sobre a escrita e que isso vem simultaneamente; os resultados serão também diversificados. Nesse aspecto, provocar a escrita espontânea/inventada poderia ser uma excelente metodologia de trabalho, isso porque

A criança aprendiz da escrita vê-se no direito de preencher conforme seus conhecimentos permitam a folha em branco. Por ser um espaço pragmático de liberdade, não deve ser controlado, para que se dê como um início de processo, momentos necessários para se estenderem em outras etapas de trabalho. Ensina-se, com essa priorização, que a prática da escrita deve passar por um momento de criação, de querer dizer, que deve ser espontâneo: diante da folha em branco, cada um encontrará os próprios percursos singulares. (ANDRADE, 2018, p. 82)

c) Envolver as crianças na leitura de diferentes gêneros textuais; deixar que negociem, planejem as atividades junto com o professor e que ambos verifiquem a melhor forma de publicizar toda a trajetória da atividade.

- No terceiro momento, o docente verificará se os alunos se apropriaram dos conteúdos e, por conseguinte, se avançaram na aprendizagem (o que pode se efetivar por meio de um jogo, uma brincadeira, atividade de escrita coletiva e/ou individual, ou seja, toda e qualquer atividade que permita que o docente compreenda se o conteúdo, objeto de ensino foi apropriado pela criança). Neste momento, deve-se considerar:

a) O papel do professor: aquele que orienta, instiga e é instigado, cresce e faz crescer. É aquele que “dá as cartas do jogo”, mas sabe que o jogo só pode ser parcialmente controlado; é preciso estar junto com a criança para perceber o momento de intervir, de dar informações, de propor tarefas, de provocar conflitos e de apontar saídas (GOULART, 2000). Nessa fase, discutimos sobre a importância de alguns outros conhecimentos que devemos ter para alfabetizar, isso porque “O processo de ensino da escrita para as crianças exige que o professor conheça como ela se desenvolve, para assim, realizar mediações significativas para que a criança se aproprie do sistema de escrita alfabética” (BORDIGNON; PAIM, 2022). Rompemos aqui com aquelas discussões que ficam por horas decidindo sobre

a importância ou não de ensinar os aspectos notacionais no processo de alfabetização. Ora, todos esses aspectos vêm à tona na escrita espontânea das crianças e no processo de apropriação da escrita convencional. A nós, interessava buscar formas de romper com esse ensino por meio do treino, da cópia enfadonha, dos cansativos deveres de casa;

- b) A importância da socialização e divulgação das experiências e a apropriação de novos gêneros textuais. Esse tópico é muito importante, pois as atividades deveriam trazer como consequência a circulação de um texto pronto que

[...] deveria constar como horizonte de possibilidades durante todas as etapas anteriores de sua preparação, orientando os investimentos a serem feitos sobre os aspectos materiais do suporte do texto em prol de sua transformação em objeto de leitura e sua mais ajustada inscrição em instâncias de socialização ou em eventos de letramento. Para que a circulação ocorra, tomam-se por supostos interlocutores os atores implicados no interior do espaço escolar, tais como diretor, pais, funcionários, professores e crianças de outras turmas. Pode-se também supor, com muito proveito, o estabelecimento de novas interlocuções, para fora do espaço escolar, como, por exemplo, com as famílias, crianças de outras escolas e políticos locais. (ANDRADE, 2018, p. 84-85)

- c) Por fim, após a atividade elaborada coletivamente entre professores e formadores, e ainda fomentada pelas vozes e ações das crianças, que avaliação fazemos do trabalho realizado?

Os resultados dessa ação formativa e do planejamento realizado coletivamente estão chegando aos poucos para discussão no grupo de pesquisa. Os dados estão sendo sistematizados por meio da escrita dos professores para futuras publicações, mas não com o objetivo de apresentar experiência bem-sucedida que sirva de modelo a outros grupos de pesquisa, mas sim de colocar em discussão outros processos formativos em que se coloque a prática do professor como sistemático processo de reflexão crítica a partir da relação dialética entre teoria e prática.

## Considerações finais

Contar é muito dificultoso. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares. A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos; uns com os outros, acho que nem se misturam. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo coisas de rasa importância [...] Tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras de recente data. O senhor sabe; e se sabe, me entende. Toda saudade é uma espécie de velhice.  
(Guimarães Rosa, 2001, p. 139)

O limite deste texto não nos permitiu abordar de forma mais ampla os resultados preliminares que já estão chegando ao grupo LEIAA acerca desse processo formativo e do planejamento que construímos coletivamente. Contar o percurso e mostrar seus percalços também constitui parte importante no processo do relato e foi essa nossa opção, pois como diz Guimarães Rosa “Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo coisas de rasa importância”.

No texto foram expressas algumas de nossas interpretações que sinalizam para a legitimação de trabalho no grupo de estudo e pesquisa, envolvendo processos formativos de professores alfabetizadores que reajam, subvertam, se contraponham às perspectivas da racionalidade técnica, em defesa de uma perspectiva crítica de formação. Nessa perspectiva mais discursiva, compartilhada de saberes, está evidente uma estreita relação entre teoria e prática docente, embasada na relação de diálogo, na perspectiva bakhtiniana, que o apresenta como um espaço aberto ao debate, à crítica, à luta (BAKHTIN, 2010). No grupo de estudo e pesquisa, materializamos de certo modo esse conceito, quando diante dos diferentes conflitos apresentados pelos/as professores/as, nos colocamos na posição de acolhê-los e repensá-los de forma a contribuir na compreensão das complexas situações que se apresentavam.

Estar com os professores, ouvi-los em seus conflitos, anseios, curiosidades e provocações tem modificado nossa forma de atuar enquanto formadores/as na Universidade. Sem dúvida, essa formação foi uma via de mão dupla: formamos e nos formamos nesses encontros quinzenais do grupo LEIAA que tem se constituído como um espaço de trocas de conhecimentos e fazeres docentes desenvolvidos no entrecruzamento entre universidade

e escolas de educação básica. Sem dúvida, perduram grandes e complexos desafios que ainda nos acompanharão na continuidade do trabalho, mas para nós ficou o aprendizado de que conhecimentos e saberes de professores, sejam eles os da educação básica, sejam os da universidade, quando colocados em uma perspectiva discursiva, que propõe o diálogo, podem ser pontos de partida para uma reflexão crítica, nos dando pistas sobre nosso fazer pedagógico, sobre nossa própria prática e sobre novos percursos organizativos da formação, tanto inicial, como continuada.

## Referências

ANDRADE, Ludmila. T. de. Entre fazer e dizer: atividade docente e práticas pedagógicas escolares, nos atos de escrita na formação. **Revista Raído**, Dourados, MS, v. 8, n. 16, p. 157-175, jul./dez. 2014.

ANDRADE, Ludmila. T. de. Múltiplos discursos, práticas e políticas na/da educação. **Revista Communitas**, Rio Branco, Acre. v. 2, n. 3. p. 75-86. Jan/Jul. 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 5. ed. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BORDIGNON, Lorita. H. C; PAIM, Marilane, M. W. **O processo de aquisição da escrita pela criança: dialogando com Alexander Romanovich Luria** [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21008\\_9578.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21008_9578.pdf) 15/02/2022 e a incerteza. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Diretoria de Estatísticas Educacionais** (Deed), 2021. Disponível em: [www.fadc.org.br/noticias/entenda-como-a-pandemia-impactou-a-educacao-no-brasil](http://www.fadc.org.br/noticias/entenda-como-a-pandemia-impactou-a-educacao-no-brasil). Acesso em: 11 de março de 2022.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRANCO, Maria Amélia. Formação continuada de/para/com docentes: para quê? Para quem? In: IMBERNÓN, Francisco; NETO, Alexandre; FORTUNATO; Ivan (org.). **Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas**. São Paulo: Edições, Hipótese, 2019. p. 96-109.

GARCIA, Regina; ALVES, Nilda. Conversa sobre pesquisa. In: ESTEBAN, Teresa; ZACCUR, Edwirges, (orgs.). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 15-31, 2002.



GOULART, Cecília M. A Alfabetização em perspectiva discursiva: a realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo de ensino-aprendizagem da escrita **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**, Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 9, p. 60-78, jan./jun. 2019.

GOULART, Cecília M. A. Perspectivas de alfabetização: lições da pesquisa e da prática pedagógica. **Revista Raído**, Dourados, v. 8, n. 16, p.157-175, 2014.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Formação continuada de professores: uma análise epistemológica das concepções postas no Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 184-204, maio/ago. 2019.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo 1876/ 1994. São Paulo: UNESP, 2000.

NEVES, Lúcia M. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36, Goiânia, 2013. **Anais [...]**. Goiânia: ANPED, 2013. p. 1-15.

SCHÖN, Donald. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SMOLKA, Ana. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 12. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 1988.

SMOLKA, Ana. L. B. Da alfabetização como processo discursivo: os espaços de elaboração nas relações de ensino. In: GOULART, Cecília. M. A.; GONTIJO, Cláudia. M. M.; FERREIRA, Norma. S. de A. (orgs.). **A alfabetização como processo discursivo**: 30 anos de “A criança na fase inicial da escrita”. São Paulo: Cortez, 2017. p. 23-46.

Recebido em: 10/02/2022

Aprovado em: 19/03/2022

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC  
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Revista Linhas

Volume 23 - Número 51 - Ano 2022

revistalinhas@gmail.com