

DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229v33n1e27548>

Prática Pedagógica Alfabetizadora: aspectos constitutivos no processo de ensinar e aprender no contexto Pandêmico e Pós-Pandêmico

Literacy Pedagogical Practice: constitutive aspects in the teaching and learning process in the Pandemic and Post-Pandemic context

Práctica Pedagógica de la Alfabetización: aspectos constitutivos del proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto de Pandemia y Postpandemia

Lucimar Gracia Ferreira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2152-735X>

Giovana Cristina Zen

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6405-9843>

Resumo: O estudo objetivou identificar os aspectos constitutivos das práticas pedagógicas alfabetizadoras de professores no contexto pandêmico e pós-pandêmico. Foram participantes desta pesquisa 3 professoras alfabetizadoras do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas do município de Itapetinga (BA). Para a produção dos dados foi utilizado como instrumento a entrevista semiestruturada para exploração da temática em estudo. A análise de dados deu-se da Análise de Conteúdo. Os resultados revelaram que as práticas pedagógicas alfabetizadoras foram modificadas no período da pandemia e “pós-pandemia”, tais práticas herdaram limitações e negação de construção de conhecimentos por parte dos alunos, prejudicados pelos modos de escolarização possíveis no momento da crise sanitária, pois foram direcionadas conforme ordenamento dos aspectos cognitivos dos estudantes. As aprendizagens da docência oriunda da formação, da prática, da experiência, têm lugar diário na sala de aula, por meio da cultura, diversidade e da transformação. Por isso, é preciso investimentos na formação, na prática pedagógica do professor alfabetizador, pois estes possuem a responsabilidade de ensinar a ler e escrever perspectivando a leitura de mundo.

Palavras-chave: aprendizagem da docência; contexto pandêmico e pós-pandêmico; práticas pedagógicas; processo de ensinar e aprender; professoras alfabetizadoras.

Abstract: This article aimed to identify the constitutive aspects of teachers' literacy pedagogical practices during the pandemic and post-pandemic context. Three literacy teachers from 1st and 2nd grades of public elementary schools in the municipality of Itapetinga (BA), participated in this research. Semi-structured interviews were used to explore the topic under study. Data analysis was performed using content analysis. The results revealed that literacy pedagogical practices were modified during the pandemic and post-pandemic periods. These practices inherit limitations and denial of knowledge construction by students, hampered by the schooling methods available during the health crisis, as they were directed according to the ordering of students' cognitive aspects. Teaching learning, derived from training, practice, and experience, takes place daily in the classroom, through culture, diversity, and transformation. Therefore, investment is needed in training and in the pedagogical practice of literacy teachers, as they have the responsibility of teaching reading and writing from the perspective of reading the world.



Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original.

Keywords: teaching learning; pandemic and post-pandemic context; pedagogical practices; teaching and learning process; literacy teachers.

Resumen: Este artículo tuvo como objetivo identificar los aspectos constitutivos de las prácticas pedagógicas de alfabetización de los docentes durante el contexto pandémico y pospandémico. Tres docentes de alfabetización de 1.º y 2.º año de escuelas públicas de primaria del municipio de Itapetinga (BA), participaron en esta investigación. Se utilizaron entrevistas semiestructuradas para explorar el tema en estudio. El análisis de datos se realizó mediante análisis de contenido. Los resultados revelaron que las prácticas pedagógicas de alfabetización se modificaron durante los períodos pandémico y pospandémico. Estas prácticas heredan las limitaciones y la negación de la construcción de conocimientos por parte de los estudiantes, obstaculizadas por los métodos de escolarización disponibles durante la crisis sanitaria, ya que se orientaron según el ordenamiento de los aspectos cognitivos de los estudiantes. El aprendizaje de la docencia, derivada de la formación, la práctica y la experiencia, tiene lugar diariamente en el aula, a través de la cultura, la diversidad y la transformación. Por lo tanto, se necesita invertir en la formación y en la práctica pedagógica de los docentes de alfabetización, ya que tienen la responsabilidad de enseñar a leer y escribir con la perspectiva de lectura del mundo.

Palabras clave: enseñanza-aprendizaje; contexto pandémico y pospandémico; prácticas pedagógicas; proceso de enseñanza y aprendizaje; profesores de alfabetización.

1 Introdução

Somos parte de uma educação pautada na realidade social, pois é nesse *lôcus* que estão imersos nossos conhecimentos e saberes educacionais; é neste lugar que o processo ensinar-aprender-pesquisar é concretizado através da prática pedagógica, imbricada nas ações dos professores, eixo propulsor do contexto educativo, cujos efeitos podem contribuir ou não para que a aprendizagem aconteça na sala de aula. E para que esses resultados sejam percebidos, é necessário refletir sobre a prática, pois esta é repleta de intencionalidades que focam na aprendizagem do aluno.

Nesse contexto, os aspectos relacionados à prática pedagógica expandem-se neste estudo como aqueles referentes à alfabetização e aos professores que atuam nesta etapa, que tem suas bases advindas da formação, da experiência, da docência e dos saberes que são de diversas fontes. Assim, as práticas pedagógicas que envolvem o professor alfabetizador destacam-se nas discussões educacionais, principalmente quando pautada nas concepções de alfabetização transcritas nos vários documentos oficiais brasileiros (Brasil, 2001; 2007; 2012; 2014; 2018; 2019; 2020), quando se refere a qual proposta pedagógica utilizar na sala de aula no processo de ensino e aprendizagem do aluno, concernente a leitura e a escrita.

Nessa perspectiva, as mudanças nas práticas pedagógicas alfabetizadoras precisarão repertoriar-se de conhecimentos e saberes específicos da alfabetização, pois o professor que alfabetiza ensina uma língua, a língua materna. Dessa forma,

“[...] a língua se faz pela interação. [...] o ensino de uma língua deve abarcar aspectos relacionados aos contextos sociais e a diversidade neles existentes para promoção de reflexões nos participantes desse processo” (Ferreira, Lucimar; Ferreira, Lúcia; Zen, 2020, p. 284). É no contexto do exercício da profissão que as aprendizagens da docência também são reveladas e visibilizadas, destacando suas origens: da vida pessoal, da vida profissional, do cotidiano da sala de aula, do planejamento, entre outros.

O objetivo desta pesquisa foi identificar os aspectos constitutivos das práticas pedagógicas alfabetizadoras de professoras no contexto pandêmico e pós-pandêmico. O percurso metodológico para esta investigação foi à abordagem qualitativa/exploratória, sendo realizada no município de Itapetinga (BA) professoras do 1º e 2º Ano do Ensino Fundamental de escolas públicas.

Nesse contexto, as professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa foram identificadas como: Maria Montessori, Emília Ferreiro e Antonieta de Barros. Destacamos que todos os nomes mencionados (atribuída por nós) fazem uma homenagem a três mulheres que fizeram história no âmbito da educação, deixando um legado de lutas e conquistas.

Duas escolas que atendiam turmas de alfabetização foram visitadas e as professoras convidadas a participar da pesquisa. Estas deveriam estar atuando em classes de alfabetização e terem mais de cinco anos de atuação na docência. Cinco atenderam este perfil e contribuíram com esta investigação, aqui apresentamos os dados de três delas. O instrumento utilizado para produção dos dados foi a entrevista semiestruturada. Como técnica de análise optou-se pela Técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2010).

Assim, esse texto se estrutura da seguinte forma: primeiramente, é realizada uma apresentação inicial do tema e da metodologia; posteriormente, é levantada uma discussão teórica referente a prática pedagógica e a alfabetização na pandemia. Em continuação, “Aprendizagem da Docência na Alfabetização” passa a ser o foco, com perspectivas a respeito da formação e da prática docente. Em seguida são apresentados os resultados da pesquisa na seção “Características e transformações das práticas pedagógicas”. Por fim, as considerações finais, com uma síntese dos achados e recomendações.

2 Prática Pedagógica e Alfabetização

Desde os primórdios da Educação brasileira em que a escolarização era pensada apenas para a elite, excluindo a maioria da população, muitas mudanças ocorreram no sistema educacional. Assim, os métodos tradicionais deram lugar a outras propostas que inovaram/inovam a prática pedagógica, além da inserção da tecnologia no espaço escolar.

Nesse contexto, destacamos o período da pandemia como aquele que provocou mudanças profundas e radicais no mundo e, principalmente, na educação (Nóvoa; Alvim, 2021). O distanciamento social nos obrigou há ficarmos mais tempo em casa, impactou diretamente no sistema educativo, por ser a escola, por exemplo, um espaço de contato físico e pessoal e, também, bastante propício para proliferação e propagação do vírus. Como afirmam Nóvoa e Alvim (2021, p. 36, tradução nossa):

No início de 2020, o mundo foi surpreendido pela COVID-19. De repente, em poucos dias, o que era considerado impossível tornou-se possível: o espaço intocado da sala de aula deu lugar a uma diversidade de espaços de aprendizagem, especialmente em casa; os horários escolares, que não podiam ser alterados devido à organização da vida familiar e do trabalho, tornaram-se voláteis; os métodos de ensino centrados na sala de aula desapareceram e ocorreu uma diversificação de abordagens, principalmente por meio do ensino remoto, e assim por diante. A necessidade prevaleceu sobre a inércia, ainda que com soluções frágeis e precárias.

A mudança da educação aconteceu sem planejamento prévio, perspectivando uma nova forma de ensinar, ainda precária, sem acesso das tecnologias a todos, causando desigualdade social. A ruptura do espaço escolar exigiu reconfigurações, o que implicou na construção de uma nova ordem social, econômica, pedagógica e técnica. Ainda, observamos a exigência de “[...] novas formas de relação pessoal, práticas inéditas de interação, condições diferenciadas de aprendizagem e, sobretudo, uma estrutura até então impensável de funcionamento escolar” (Colello, 2021, p. 4). Logo, com a suspensão das aulas presenciais, a única alternativa encontrada para dar prosseguimento à escolarização de milhares de estudantes foi à implantação do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Dessa forma, a pandemia provocou mudanças no âmbito das políticas sociais e culturais que desencadearam reflexões no espaço escolar, o qual recepcionou e protagonizou a (re)construção e mobilização de saberes sistematizados. Assim, o processo ensino e aprendizagem abrangeu comportamentos instituídos na relação

professor-aluno, pois ensinar e aprender são processos individuais e intrínsecos de cada sujeito que internaliza os conhecimentos e saberes, inerentes à condição de ser e estar no espaço que ocupa (Kubo; Botomé, 2001).

Por isso, ensinar no contexto educacional é um processo complexo que vai exigir do professor especificidades do saber ensinar, que começa com a formação inicial e desenvolve-se no espaço da sala de aula, através de planejamento prévio no que concerne à orientação do ensino. Diante dessa compreensão, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém” (Freire, 2020, p. 25). Portanto, todo o processo de ensinar vai emanar da prática pedagógica do professor e do seu próprio ponto de vista relacionado à sua profissão.

Nesse contexto, as mudanças no modo de pensar criticamente acerca do saber construído e sistematizado ao longo da carreira docente permite identificar situações objetivas e subjetivas da prática pedagógica, validando seus conhecimentos sempre que se revelarem significativos para professor-aluno (Veiga, 2008). Conforme Franco (2012), as práticas pedagógicas são práticas sociais realizadas com intenção de materializá-las no processo pedagógico. Ainda, conforme a autora, a Pedagogia está relacionada diretamente às práticas pedagógicas, pois estão envoltas de práticas sociais, que:

[...] procura organizar/compreender/transformar as práticas sociais educativas que dão sentido e direção às práticas educacionais. [...] o conceito de práticas pedagógicas, considero-as práticas que organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social (Franco, 2012, p. 153-154).

Por outro lado, as práticas pedagógicas são afligidas com os impasses que ocorrem no meio social que o representa, intermediando suas definições coletivamente. Assim, de forma coletiva, a prática pedagógica é (ou pelo menos deveria ser) organizada para atender as demandas impostas pela sociedade, pois no caso dessas práticas não serem percebidas e compreendidas na perspectiva da totalidade, ela se torna insuficiente e perde o sentido do processo ensino e aprendizagem que acontece entre educador/educando (Franco, 2012).

Nessa perspectiva, “a prática pedagógica é, na verdade, atividade teórico-prática, ou seja, formalmente tem um lado ideal, teórico, idealizado enquanto formula

anseios onde está presente e subjetividade humana, e um lado real, material, propriamente prático, objetivo” (Veiga, 2008, p. 17). Por isso, para que a prática pedagógica se torne uma prática docente, ela precisa ser alimentada diariamente, através de formação constante que aprimore e inove a profissionalização docente, seus conhecimentos, saberes e sua prática.

Além disso, “o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (Freire, 2020, p. 40). Isto é importante, pois muitos desafios da docência precisam ser superados no exercício da profissão, portanto, o fazer docente precisa envolver ações que devem proporcionar ao professor uma prática pedagógica reflexiva.

Desse modo, uma prática reflexiva coaduna com as práticas pedagógicas alfabetizadoras, quando essas práticas estão relacionadas a “[...] decisões que antecedem a prática da sala de aula” (Franco, 2012, p. 155), ou seja, envolve um planejamento, este que explicita conhecimentos e materiais didáticos que serão utilizados e que darão sustentação a proposta pedagógica. Em outras palavras, são decisões que os professores devem tomar *a priori* para ultrapassar e ir além dos limites da sala de aula.

Diante disso, entendemos que falar de práticas alfabetizadoras é rememorar os aspectos históricos pelos quais passamos, e as mudanças de concepção e proposta pedagógica a ela direcionada. Além das mudanças de concepções, mudam-se também as práticas pedagógicas alfabetizadoras, envolvendo a leitura e escrita no contexto social. Conforme Freire (2020, p. 26):

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a serenidade.

Com isso, há um entendimento que é necessário ao professor vivenciar a realidade da prática, tendo acesso a novos conhecimentos, articulando teoria-prática e o processo ensinar e aprender, constituindo a prática educativa como a perfeição de um pensar certo e a forma de ver o mundo (Freire, 2020). No entanto, “[...] as discussões sobre a prática alfabetizadora têm se centrado na polêmica sobre os métodos utilizados: métodos analíticos *versus* métodos sintéticos; fonético *versus* global etc.” (Ferreiro, 2011a, p. 31). Assim, a mobilização de qual método era o melhor para alfabetizar, focava nos modos de como ensinar e não a quem ensinar. Conforme

a autora deu-se muita ênfase às discussões sobre as práticas alfabetizadoras, mas, não se levou em consideração “[...] as concepções das crianças sobre o sistema da escrita” (Ferreiro, 2011a, p. 32).

Dessa forma, para que os professores conheçam a realidade de seus alunos, é preciso dialogar e interagir, pois se trata de práticas alfabetizadoras que possibilitam conhecer o que a criança sabe sobre a leitura e a escrita, uma vez que é o “[...] ponto de partida do processo de aprendizagem” (Cagliari, 1998, p. 53), considerando que a criança não é um papel em branco, uma tábula rasa, ela aprende no espaço familiar e social. Daí a importância da prática estar vinculada à dimensão social (sociedade, educação, sujeitos).

Conforme Cagliari (1998, p. 34), “[...] nenhum método educacional garante bons resultados sempre e em qualquer lugar; isso só se obtém com a competência do professor”. Com este entendimento, Ferreiro (2011a) discursa coerentemente sobre a prática alfabetizadora:

É útil se perguntar através de que tipo de *práticas* a criança é introduzida na língua escrita, e como se apresenta esse objeto no contexto escolar. Há práticas que levam a criança à convicção de que o conhecimento é algo que os *outros* possuem e que só se pode obter da boca de *outros*, sem nunca ser participante na construção do conhecimento. Há práticas que levam a pensar que ‘o que existe para se conhecer’ já foi estabelecido, como um conjunto de coisas fechado, sagrado, imutável e não-modificável. Há práticas que levam a que o sujeito (a criança neste caso) fique de ‘fora’ do conhecimento, como espectador passivo ou receptor mecânico, sem nunca encontrar respostas aos ‘porquês’ e aos ‘para quês’ que já nem sequer se atreve a formular em voz alta (Ferreiro, 2011a, p. 32-33).

Nessa perspectiva, o professor que conduz o processo de alfabetização com práticas enraizadas em concepções tradicionais, torna-se prisioneiro de suas próprias incertezas, não oportunizando abertura para refletir sobre as mudanças, e ainda, não se permitindo compreender como a criança aprende, limitando seus saberes e se colocando no centro do processo do ensino. Além disso, “nenhuma prática pedagógica é neutra, todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto do conhecimento” (Ferreiro, 2011a, p. 33). Por isso, limitar-se a uma única concepção pedagógica, e ainda que não coadune com a realidade do aluno, é construir para si âncoras que refletirá na sua própria atuação em sala de aula.

Os aspectos que contornam a prática pedagógica alfabetizadora discutida aqui estão relacionados à formação (inicial e continuada) dos professores que abrange saberes e competências específicas para o processo de ensinar e aprender

que envolve os conhecimentos linguísticos da aquisição da língua escrita (Poersch, 1990; Pires; Ferreira; Lima, 2010; Cagliari, 1998; Ferreira, 1990; 1999; 2011a; 2011b; 2013). Diante disso, relacionar os aspectos do processo formativo e a especificidade da alfabetização vai requerer uma “[...] articulação entre teoria e prática, bem como valorização da atitude crítico-reflexiva no âmbito da prática pedagógica alfabetizadora” (Santos; Brito, 2012, p. 3). Assim, conforme Ferraz, Ferreira e Ferreira (2019, p. 223):

É através da sua prática educativa que o professor também produz a si próprio, mediante as relações estabelecidas, principalmente as com os alunos. Essa transformação no olhar do professor requer uma formação continuada que permita a construção de experiências inovadoras provocando mudanças na escola, no projeto pedagógico e no próprio docente, logo, o investimento na pessoa do professor e na sua profissão deve buscar uma valorização do seu desenvolvimento pessoal-profissional. Essa mudança deve, no entanto, privilegiar as condições histórico-culturais desse desenvolvimento, pois se entende que a subjetividade é formada por sujeitos concretos que apesar da singularidade são constituídos histórica e culturalmente.

Pensar a formação continuada do professor alfabetizador na perspectiva da prática cotidiana significa considerar os saberes construídos no âmbito das diversas experiências, necessárias para atender as mudanças socioculturais para reconstrução-construção das práticas. Por isso, é preciso lembrar sempre que o professor é um profissional ativo e deve estar em constante aprendizagem formativa, pois a todo o momento lidam com desafios que surgem dos contextos políticos, sociais, educacionais e culturais que acabam por reverberar na atuação da sala de aula concernente a sua prática pedagógica. Essas mudanças contemporâneas e contextuais, vão exigir do professor reflexão crítica sobre sua formação e atuação do processo ensinar e aprender que permeiam nos espaços escolares, além da sua experiência para enfrentar os contextos de crises profissionais educacionais.

3 Aprendizagem da Docência na Alfabetização

Refletir sobre a educação no Brasil implica considerar novas perspectivas de ensino e práticas pedagógicas que busquem fundamentos concretos para promover conhecimentos e saberes a partir da experiência com foco na aprendizagem da docência. Nesse contexto, as bases de conhecimento necessárias para o exercício profissional dos professores têm se destacado nas últimas três décadas com estudos que evidenciam sua importância (Mizukami, 2004; Cardoso; Reali, 2016).

Desse modo, para entender como se materializa a base de conhecimento para o ensino, é preciso compreender seus vários significados, suas “[...] habilidades e disposições que são necessárias para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino” (Mizukami, 2004, p. 38) e para isso, é necessário à experiência profissional e a reflexão sobre a prática, como meio e fim. Assim, conforme Cardoso e Reali (2016, p. 224):

[...] a base de conhecimento envolve todo o conjunto de habilidades, conhecimentos, vivências e relações considerados necessários para o exercício da docência em situações específicas do processo de ensino e aprendizagem. Abrange, ainda, três conceitos fundamentais: o conhecimento do conteúdo específico (conhecimento básico de uma determinada disciplina); o conhecimento pedagógico geral (conhecimento que engloba aspectos mais gerais, como objetivos, metas, manejo de classe, propósitos educacionais, conteúdos, ensino e aprendizagem); e o conhecimento pedagógico do conteúdo.

Vale destacar que a base de conhecimentos para construção da aprendizagem da docência não se constitui de uma hora para outra, ou/e somente através da formação inicial e continuada, é uma produção que envolve processos formativos contínuos relacionados à atuação do professor. Ressaltamos que apropriar-se de conhecimentos específicos para alfabetizar se constitui em um processo de desenvolvimento profissional e de aprendizagem a longo prazo e contínuo, que vai requerer do professor alfabetizador responsabilidade ímpar,

[...] pois é ele que viabiliza a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças em todas as suas dimensões: física, moral, intelectual, ou seja, ensina língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, arte, educação física, ler, escrever, solucionar problemas, conhecer a realidade que nos cerca, além de ensinar os alunos a pensar, a saber se expressar, a ter opiniões sobre as coisas e os fatos, a conhecer a cultura que os cerca e as que estão mais distantes. Sob esse prisma, o professor alfabetizador precisa mediar as suas ações e os conhecimentos para que as crianças/alunos(as) se desenvolvam integralmente, visando torná-las cada vez mais humanizados (Radvanskei; Hagemeyer, 2022, p. 472).

A aprendizagem da/na docência no contexto da alfabetização implica em redefinição das práticas pedagógicas direcionadas à atuação na sala de aula. As atividades desenvolvidas neste espaço vão exigir do professor alfabetizador autonomia para tomadas de decisões dos quais, poderão ocorrer de forma individual e coletiva para sua concretização. Envolve também refletir sobre o que ensina e para

quem ensina, como se ensina e como se aprende, e como o ensino irá repercutir no âmbito educacional e social, a partir do que foi aprendido na escola.

Dessa forma, é sabido que a escola é um espaço de formação, portanto, não é único. A aprendizagem da docência perpassa por este, e também por outros espaços para construção de conhecimentos, portanto, remetê-la somente ao processo formativo é limitá-la, “[...] desconsiderando todas as outras condições que possibilitam a construção do ser professor e de estar na profissão docente” (Ferreira, 2021, p. 63), mas, é necessário reconhecer que é na sala de aula que a aprendizagem da docência é mais desvelada.

Todavia, “[...] atribuir à escola o lugar de construção de conhecimentos requer a compreensão de que esse lugar somente irá se concretizar a medida que considerarmos a atividade compartilhada como promotora de aprendizagens significativas” (Bolzan; Millani, 2013, p. 192). Por isso, não podemos romantizar as aprendizagens tecidas nesses espaços, pois são repletas de desafios, incertezas, contextos de crises que são inerentes da prática e atuação, mas que refletem na prática pedagógica do professor alfabetizador, como aquelas oriundas das esferas políticas, curriculares, econômicas, sociais e culturais.

Para, além disso, os aspectos diários/rotineiros que proporcionam a construção da aprendizagem da docência alfabetizadora podem ser vistos de forma detalhada no planejamento escolar, na partilha e troca de conhecimentos, no diálogo com seus pares mais experientes na profissão docente. Ainda, o espaço escolar, mesmo não sendo único, é um dos que se constitui como formativo, pois permite “[...] socializar – aprender a ensinar, aprender sobre ser professor, sobre as crenças e valores da profissão, sobre a cultura profissional” (Ferreira, 2021, p. 68). A aprendizagem da docência envolve os saberes necessários para a atuação docente, a formação inicial e continuada, abarcando o desenvolvimento profissional.

Assumir turmas de alfabetização requer conhecimentos que vão além do ensino da língua e dos recursos pedagógicos. Por ser uma tarefa desafiadora e um dos problemas permanentes da educação no Brasil, é fundamental contar com professores experientes. Isso se deve ao fato de que essa função envolve tarefas complexas que um professor iniciante pode não estar suficientemente preparado para enfrentar, como “[...] atendimentos aos estudantes, explicações aos pais, opção por metodologias, planejamento das aulas, avaliações, organização curricular, entre

tantas demandas” (Bolzan; Millani, 2013, p. 190). Essas são algumas das tarefas explícitas das quais os professores alfabetizadores terão que dar conta cotidianamente, isto sem contar com aquelas ocultas, que se mostram conforme vão surgindo e emergindo das demandas da profissão docente.

Portanto, é fundamental compreender a aprendizagem da docência alfabetizadora dentro de um contexto formativo contínuo, que integre teoria e prática por meio de ação e reflexão. Além disso, é necessário buscar autonomia na construção de situações didáticas e na tomada de decisões que exijam posturas e mudanças intencionais nas metodologias da prática alfabetizadora, com o objetivo de promover tanto o desenvolvimento profissional dos docentes quanto a aprendizagem das crianças.

4 Características e transformações das práticas pedagógicas

A profissão de professor é uma das mais antigas do mundo. Em nosso país, remonta desde a colonização, quando os padres jesuítas aqui se instalaram para catequizar os índios e convertê-los à doutrina católica. Desde então, houve várias mudanças na profissão de professor, a contar com sua regularização, conquistando seu espaço no contexto educacional e social.

Dessa forma, segundo Nóvoa (2009), nos últimos anos, o professor reassumiu um papel de destaque na educação que havia se tornado invisível devido a outros problemas que marginalizavam esses profissionais no processo educacional. O autor afirma que somente no final do século XX, após estudos internacionais sobre a aprendizagem, houve um despertar para a importância da profissão docente.

Em termos concretos, ser professor no século XXI é lidar com as incertezas das mudanças políticas, sociais, educacionais, econômicas e culturais. Além disso, é preciso lidar também com os desafios e dificuldades que envolvem a profissão docente, o ensino, as práticas, os conhecimentos, os saberes e os momentos de crises. É um profissional que está em constante desenvolvimento no meio educacional e social, isto implica também, a construção do processo identitário, oriundo também do fazer docente. Assim, “[...] é fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa” (Nóvoa, 2009, p. 39), para que as transformações que ocorreram/ocorrem na educação sirvam de base para que a construção da identidade do professor siga por processos de tornar-se professor.

Neste contexto, todas as práticas pedagógicas aqui descritas se referem ao período da pandemia e pós-pandemia. As professoras alfabetizadoras participantes desta pesquisa remetem a aspectos do cenário educacional, marcado, principalmente pelas limitações e transformações das práticas. Os aspectos constitutivos das práticas alfabetizadoras são tomados neste texto, como fruto das mudanças cotidianas da realidade, e tem a intencionalidade de serem promissoras para perspectivar avanços a partir delas. Esses aspectos constitutivos serão aqui categorizados mediante as narrativas das docentes.

Cada aluno tem o tempo dele, eles não aprendem de maneiras iguais, cada um tem um jeito de aprender e um tempo diferente de aprender. A gente precisa respeitar. Embora o sistema não dê este tempo que eles precisam, o sistema é cruel, porque tem as unidades a cumprir, tem o ano letivo que inicia e encerra. Mas assim, dentro das minhas possibilidades na sala, eu procuro trabalhar por nível. Minha prática é essa. Eu faço. Através de atividades avaliativas faço um diagnóstico, aí vejo como estão os níveis de aprendizagem e os níveis de escrita da minha sala de aula. Eu não posso fechar os olhos para isso e trabalhar só com a turma que é bem desenvolvida e esquecer dos outros, porque vou estar gerando, vou estar contribuindo para que o menino não aprenda e passe de um ano para o outro sem aprender, eu tenho que tomar pé da situação. Eu não posso focar só naquele que não sabe, porque aquele que já dominou o conhecimento de alfabetização e letramento vai se sentir desmotivado. Então eu preciso trabalhar com atividades diferentes na sala de aula, atividades voltadas para cada nível de aprendizagem, nível de leitura e escrita, preciso trabalhar atividades assim. A minha sala mesmo foi dividida em três níveis, porque eles estavam naqueles três níveis: um nível avançado que meninos que já dominavam leitura e escrita; outro nível que ainda estava e que já sabia o alfabeto, dominavam a leitura do alfabeto e a escrita; e o outro que ainda não tinha feito a aquisição de dominar uma leitura escrita do alfabeto. Então, eu fui trabalhando assim, trazendo atividades que desenvolvesse (Emília).

A fala de Emília remete a separação dos grupos de alunos por níveis de aprendizagem. É esta uma característica da prática pedagógica? Não consideramos que seja, mas compreendemos que é a narrativa sobre a ação de separar os grupos que nos revelam estas características; ela lê o mundo para dar conta das diferenças. Para Ferreira (2012, p. 91):

Transformar a diversidade conhecida e reconhecida numa vantagem pedagógica: esse parece ser o grande desafio para o futuro. Estamos aprendendo a fazê-lo no caso da alfabetização, mas é preciso levar isso às últimas consequências nas situações críticas: alfabetizar transformando em vantagens pedagógicas as diferenças de idade num mesmo grupo, as diferenças dialetais, as diferenças de língua e de cultura.

Emília (professora) chama a atenção para a questão da diversidade real e concreta da sala de aula como uma vantagem pedagógica, mas, a princípio, o que ela

fala/faz não é para ser concebida como uma vantagem da qual a autora (Ferreiro, 2012) propõe. Essa não é a vantagem pedagógica se não olharmos nas entrelinhas e para o entre-lugar, podemos nos enganar com tais práticas direcionadas pela professora como melhoria da aprendizagem.

Assim, segundo Nóvoa (2017, p. 1127), “[...] ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana”, ou seja, é utilizar-se do entre-lugar, da ação que não é percebida, mas é realizada. O lugar que está entre uma coisa e outra, nem sempre a vista, mas existe. Então, ao separar os grupos, renunciamos à interação que é um dos princípios da vantagem pedagógica, da socialização e da inclusão. Mas, como encontrar este entre-lugar numa situação como está exposta na narrativa? É preciso um amadurecimento pedagógico para enxergar isso.

Como isto se revela na narrativa de Emília? Revela-se no hibridismo, entre o que é realizado e não realizado. A característica da prática está na compreensão, naquilo que Emília acredita que está fazendo com a melhor das intenções, mas que têm equívocos. E onde intervir em situações como estas? Na prática que separa os grupos de alunos tomados como possível pela professora, proporcionando aos alunos que aprendam na perspectiva das ausências (de interação, de socialização e de inclusão). Na verdade, uma possível intervenção deve ocorrer exatamente na especificidade, no entre-lugar revelado por ações práticas que nos possibilita enxergar acertos e equívocos, aspectos positivos e negativos, ausências e permanências, distanciamentos e aproximações.

Diante disso, alfabetizar não é uma tarefa fácil, pois envolve um processo repleto de tensões e especificidades, individualidades e coletividades, concretude e ausências, objetividades e subjetividades. No entanto, mesmo diante das limitações relacionadas à formação de professores, às condições de atendimento aos alfabetizando e os recursos materiais disponíveis, a alfabetização tem ocorrido.

Ademais, alfabetizar deve ser mais do que apenas aprender a ler e escrever; deve incluir a capacidade de interpretar o mundo para a vida, transformando realidades, afinal, “o que se aprende na escola precisa ser significativo para a vida. Ler o mundo para dar conta do mundo, eis aí o grande desafio” (Demo, 2007, p. 19). Sob essa perspectiva, a professora Emília orienta suas práticas.

Emília valoriza o tempo e o jeito de cada aluno aprender. No entanto, a forma como ela conduz sua prática, separando os alunos em grupos para alcançar os níveis de aprendizagem desejados para aquele ano, não se alinha com a equidade no ensino, pois não proporciona pluralidade nem valoriza as diferentes maneiras de aprender de cada um. Esse modo de ensinar remete a Certeau (2009) e as invenções do cotidiano, em que o professor vai orientando suas práticas pelos aspectos da realidade em que atua e construindo sua ação conforme as necessidades dos alunos. Estas, que são de diversas ordens, induzem os modos de aprender, portanto, também, os modos de ensinar. Trabalhar com grupos separados por níveis de aprendizagem não possibilita a inclusão no contexto da sala de aula. Segundo Ferreira, Barreto e Souza (2020, p. 92), as “[...] práticas inclusivas são práticas sociais, portanto, instrumentos de intervenção”. Com a prática inclusiva, alunos e professores aprendem. As autoras ainda ressaltam que “incluir implica também mudanças de valores, de atitudes, de postura, do modo de pensar e agir. Implica em transformações sociais e valores” (Ferreira; Barreto; Souza, 2020, p. 92).

Diante dessa compreensão, trabalhar o ensino a partir da diversidade põe em evidência o que cada aluno sabe e não sabe e o que precisa aprender para avançar no seu processo de alfabetização. Emília, sendo atenta, conseguiu identificar o que as crianças sabiam da escrita e o que elas precisavam aprender. Por que Emília conseguiu? Por ter leitura de mundo, o que possibilitou ressignificação e reconstrução da sua prática de ensinar e aprender. Dessa forma, na melhor das intenções, ela tentou organizar, fazer agrupamentos, só que, nestes momentos, a professora ainda não dava conta de colocar a heterogeneidade a serviço da aprendizagem. É exatamente nesse ponto em que reside a especificidade da prática. A sala de aula heterogênea é produtora de cultura e a diversidade presente nela precisa ser incentivada com modos de ensinar e aprender.

Marques (1999) fala do conhecimento como sendo um capital simbólico de grande importância, aqueles que os alunos já trazem, precisam ser valorizados e considerados para aprendizagem de conteúdo. A sala de aula é um espaço de construção de saberes e também de conhecimento que é “[...] construído mediante uma rede de relações complexas, que perpassam nosso viver, nosso sentir” (Marques, 1999, p. 46), portanto, ultrapassa o simples fato de serem conhecimentos sistematizados ou do livro didático. Envolve saber olhar, escutar, experienciar e usar

a experiência a seu favor. Por isso, o olhar é algo que transcende a aprendizagem da leitura e da escrita, possibilitando sensibilização, conscientização e mudança. O olhar convoca para busca de melhorias e para transformação de práticas. Emília mostrou-se aberta para tudo isso, ela não só revela aspectos de seu modo de ensinar, mas também de avaliar o que foi aprendendo e transformando sua prática, envolvendo diagnóstico, processo e a diferenciação das atividades.

Nesta mesma perspectiva de Emília se encontra Maria que, em sua narrativa, nos chama atenção para seus modos de fazer:

Dentro desse método eu faço adaptação para minha turma. Eu procuro usar de tudo um pouco. Como de tudo? Por exemplo: eu uso toda metodologia pedida pela prefeitura, mas, aquilo que eu creio pelos anos de profissão e dá certo. Então, faço sempre um casamento, nem tanto, nem tão pouco. A gente vai trabalhar o letramento, olha, a metodologia agora é trabalhar com textos. Tudo tem que ser inserido no texto, sim, o que mais? Porque eu preciso entender que tenho uma sala que ela não é única, não tem um nível só de escrita e eu não posso usar um único método pronto e acabado. Eu preciso atingir a todos. Então, meu planejamento é pensar num todo. Vou trabalhar o texto, mas o que eu puxo lá dentro? Vou trabalhar a partir de interpretação oral, as palavras, as sílabas, letra inicial, letra final, sílaba mediana. Então, eu tenho que pegar um todo. Porque preciso atingir toda a turma. Então, quando vou fazer um planejamento para o 1º ano e o 2º que são as turmas iniciais, eu sempre olho o todo. Meu objetivo é atingir desde aquele que ainda não lê aquele que está lendo. Então para mim, seja qual for o programa que a prefeitura adote, ela não tem que seguir à risca aquilo ali. Eu não posso trabalhar só isso se eu não tenho sala homogênea. Tenho uma sala diversificada, preciso trabalhar de forma diversificada. Preciso atender a todos, não posso atender apenas alguns. Meu trabalho, quando vou planejar, procuro o que vai atender as necessidades dos meus alunos. Se naquele momento eu preciso atender as necessidades dos alunos que não estão lendo, aí eu tenho jogos de sílabas, jogos de alfabetos e vou utilizá-los. Se meus alunos tiverem dificuldades em matemática, vou usar o material dourado, o dominó. Então, vou usar recursos que possam primeiro atrair a atenção deles, para que depois venha a outra parte, pôr na prática aquilo que foi a teoria. Então, procuro diversificar de acordo a necessidade da turma (Maria).

Maria, assim como Emília, organiza sua prática pedagógica a partir dos níveis de aprendizagem dos alunos, valorizando o que todos devem aprender. No entanto, evocamos Perrenoud (2000) para este diálogo ao remeter que cada aluno deve ter suas necessidades formativas atendidas, conforme seu nível e estilo de aprendizagem, pois cada sujeito é único e aprende de maneira diferente.

O trabalho com textos faz parte da especificidade da prática de Maria. O texto que dialoga com o contexto; o texto com língua própria; o texto que fala por si e de si. Mas, um texto também que precisa dialogar com todos, que não seja preconceituoso e excludente, portanto, um texto fruto de um planejamento crítico e que respeite os

níveis de aprendizagem dos estudantes. Além da realização de um planejamento de modo muito específico, a partir de um olhar diferenciado, de um contexto diagnosticado, Maria sinaliza uma avaliação correspondente e coerente com esse modo de olhar. Tudo isso é refletido na execução, na ação, no fazer docente intencional, promovendo um ambiente que permita que os estudantes sejam alfabetizados.

Todavia, o desenvolvimento das práticas que Maria acredita ser inclusivas para alfabetizar, alocando cada indivíduo, conforme seu potencial cognitivo de produção acaba por revelar a classificação dos indivíduos. Esta prática soa como contraditória quando se refere aquilo que considerou ser intencional e positiva. Referente à ideia de que dividir é incluir, neste caso específico, não é. Tais práticas estão relacionadas também com as práticas pedagógicas alfabetizadoras que se convergem em muitos fatores com as decisões docentes, “[...] formada por um conjunto complexo e multifatorial. O professor em sala de aula atua com base em decisões já tomadas ou não; com base em convicções já estruturadas ou não” (Franco, 2012, p. 156). É importante destacar que as decisões tomadas previamente sobre a aprendizagem do aluno não devem ser prontas e acabadas se mostrando únicas para todos os educandos. O professor que reflete sobre sua prática tende a perceber que os educandos possuem diferentes níveis de aprendizagem e, por isso, ela deve ser diversificada e não classificatória, respeitando o tempo de cada um, e se este tempo está dentro do processo de desenvolvimento da aprendizagem.

Diante disso, quando o professor reflete sobre sua prática pedagógica alfabetizadora e a compreende em sua totalidade (Franco, 2012), reconhecendo que o processo ensino e aprendizagem da criança precisa ocorrer de forma coletiva, exige dele um olhar atento e crítico diante daquele educando que precisa de assistência específica, pois na sala de aula cada sujeito é único, é heterogêneo, e cada uma tem sua história de vida e a forma de aprender. É preciso levar em consideração que cada criança tem o seu ritmo de aprendizagem, esta variação pode estar relacionada também a dificuldades de aprendizagem e aspectos que envolvem vulnerabilidade/desigualdade social, principalmente, na pandemia e após ela, implicando em rendimentos mínimos de aprendizagem. É necessário que o professor fique atento aos comportamentos de cada aluno, e o que espera dele — conforme sua

idade, o ano de escolarização — e o nível de aprendizagem desejável para esta etapa do ensino.

Outro aspecto presente nas narrativas de Emília e Maria diz respeito ao conhecimento sobre seu papel de professora e sua responsabilidade para com o processo ensino e aprendizagem do estudante, portanto, ao desenvolvimento do senso crítico. Elas remetem aos seus modos de fazer mesmo quando lhe são exigidas outras. Retomo aqui duas falas de Emília: 1) “[...] o sistema é cruel, porque tem as unidades a cumprir”; 2) “Eu não posso fechar os olhos para isso [...], vou estar contribuindo para que o menino não aprenda [...], eu tenho que tomar pé da situação [...]”. E uma de Maria: 1) “Então para mim, seja qual for o programa que a prefeitura adote, ela [a prática] não tem que seguir à risca naquilo ali. Eu não posso trabalhar só isso se eu não tenho sala homogênea. Tenho uma sala diversificada, preciso trabalhar de forma diversificada [...]”.

As falas em destaque apontam para aspectos limitadores das práticas, ou seja, o sistema, o engessamento de conteúdos, a obrigatoriedade de cumprimento de programas à risca, a obediência sem autonomia do fazer docente, a reprodução mecânica, a falta de relevância de determinados conhecimentos para o aluno e a sala de aula, entre outros. As práticas não precisam de âncoras, como assevera Moysés, Geraldi e Collares (2002) sobre o ato de conhecer, precisam de possibilidades de movimento. É a partir desta última que as especificidades de muitas delas são desveladas. Por isso, muitas vezes, fazer uso de artifícios outros pode se configurar num caminho para direcionar a prática.

Entretanto, a prática pedagógica não pode ser vista como algo que se pratica no exercício da profissão de forma mecânica e repetitiva, transmitindo para os educandos conteúdos que não os contemplam para uma vida social, mas, deve ter como veemência, uma ação docente constante, com intenção e o objetivo de se chegar a um determinado lugar, assim como enfatizada por Franco (2016, p. 535), quando diz que “[...] há práticas docentes construídas pedagogicamente e há práticas docentes construídas sem a perspectiva pedagógica, num agir mecânico que desconsidera a construção do humano”. O jogo de sílabas é um bom exemplo de um agir mecânico.

Por isso, entendemos que há um hibridismo no processo de compreender as especificidades presentes na prática pedagógica. Enquanto se identificam as

características, também se verificam as permanências de práticas pedagógicas conservadoras. A mudança dessas práticas exige do professor um olhar atento para o desenvolvimento da conscientização, construído a partir de uma sólida formação teórica. Para Freire (2013), a conscientização é um modo em potencial para a construção do conhecimento de maneira crítica, reflexiva e autônoma, que possibilita progredirmos para a mudança do pensamento, que tende a movimentar a construção de uma docência comprometida com a transformação social.

Destacamos ainda as aprendizagens da docência e a base de conhecimentos para o exercício da profissão, enfocando como essas aprendizagens ocorrem para atuação da prática docente. Conforme Mizukami (2004) há estudos que revelam que os conhecimentos necessários para ensinar são “[...] construídos ao longo da vida profissional e aqueles adquiridos em cursos de formação inicial e/ou programas de formação continuada”. Outros que envolvem processos cognitivos, relacionados às atividades planejadas pelo professor; outros que consideram esses conhecimentos oriundos dos “conteúdos de seus pensamentos — [...] do aluno, do currículo, de teorias pedagógicas, de fins e metas educacionais”. Esses estudos têm sido importantes para compreender “[...] o que o professor pensa e sobre como aprende a ser professor” (Mizukami, 2004, p. 34).

Nessa perspectiva, a aprendizagem da docência constitui-se, principalmente, a partir de uma base de conhecimentos para o ensino, que vai exigir do professor um arcabouço de conhecimentos que lhe proporcionará elaborar diversas atividades para ações cotidianas. Assim, “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (Freire, 2020, p. 25), ou seja, o professor é o protagonista de seu próprio processo formativo, viabilizando sua construção/desconstrução/reconstrução/construção dos conhecimentos necessários para sua prática.

Reveladas por Emília e Maria na prática pedagógica, essas aprendizagens são direcionadoras do trabalho pedagógico que desenvolvem. As especificidades reveladas nas práticas pedagógicas das professoras mostraram que sabem olhar, agir, desenvolver, caminhar com o aluno, modificar, reelaborar, nivelar a turma, desnivelar a turma, incluir, ensinar ler, ensinar escrever, escolher textos, selecionar etc.; elas apresentam que sabem ser professoras, que aprendem a cada dia, que a cada contexto reagem pedagogicamente, conforme as necessidades dos alunos.

Sendo assim, a docência delas válida e legítima muitas das aprendizagens que elas exibem ao mesmo tempo também que possibilita a construção de outras.

Dessa forma, as práticas pedagógicas das professoras Emília e Maria desenvolvidas no contexto da sala de aula, permitiu-nos desvendar as características/especificidades das práticas imbricadas no entre-lugar; entre o realizado e não realizado. Isto só foi possível porque ambas, embora mostrassem conhecer os caminhos que permitem as aprendizagens e os meios para se chegar até elas, revelaram a manutenção de determinadas práticas conservadoras. Assim (Moysés; Geraldi; Collares, 2002, p. 91):

Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara. Aprendendo a olhar, vou aprendendo que este é o desafio do conhecimento: a dor de assumir que tudo que sei, que conheço, pode ser desmontado, remontado, substituído, estabilizado e até mesmo loucamente fixado por uns tempos.

Para conhecer é necessário olhar (com os olhos, mãos, alma), pois, “aprendendo a olhar, vou aprendendo que este é o desafio do conhecimento” (Moysés; Geraldi; Collares, 2002, p. 92); olhar proporciona aprender aquilo que não tem domínio, é algo instigante, porém perigoso. Por isso, expor os conhecimentos aprendidos e apreendidos, pode provocar rupturas, como “[...] a dor de assumir que tudo que sei, que conheço, pode ser desmontado, remontado, substituído, estabilizado e até mesmo loucamente fixado por uns tempos” (Moysés; Geraldi; Collares, 2002, p. 92). Então, conhecemos, mas nos privamos de conhecer e de sabermos que conhecemos. É um conhecer individual, oculto, sem deixar que este conhecimento seja percebido pelo outro. Limitamos aos nossos próprios conhecimentos, quando estes também são limitados pelos outros.

É nesse processo de conhecer que Emília inova suas práticas após o ensino remoto que a obrigou a se reinventar, mesmo sem querer e sem que ela tivesse conhecimentos prévios sobre o porvir.

As coisas que eu faço contribuem bastante, eles acham, eles falam que eu invento um monte de coisas. Ontem eu li uma carta que a menina virou para a outra e disse: a professora está aqui, ela inventa um monte de coisas novas e boas, gosto muito das minhas professoras, bem assim. Porque a gente inventa, traz jogos diferentes, eles pensam que estão brincando, traz uma atividade divertida, colorida, eles estão fazendo a atividade, estão aprendendo, mas acham que estão brincando. Vou trabalhar com músicas, eu ponho a canção, eles sabem qual é a diferença de canção para música, eu coloco a música, cantamos, e trago a música para eles ouvirem, se a proposta é uma brincadeira, eles brincam na sala, eu coloco eles no movimento, eles gostam da maneira como é conduzida, eles gostam de

coisas diferentes. Você não tem como todo dia estar com uma atividade diferente, uma técnica diferente, mas dentro de minhas possibilidades eu levo e eles gostam. Eles aprendem de forma lúdica (Emília).

Traçar limites para o processo de alfabetização não estava na prática pedagógica de Emília que tinha um olhar sensível sobre a importância de propor atividades que envolviam as crianças. Porquanto na alfabetização, embora tenha como alunos crianças, essas abrangidas pela legislação do Ensino Fundamental e não pela legislação da Educação Infantil (Brasil, 1996; 2010). Por esse motivo, a partir dos seis anos de idade as crianças “perdem” o direito de brincar como direito de aprendizagem, sendo este somente para a Educação Infantil.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) cabe ao Ensino Fundamental — “I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”. Com isso, os direitos de aprendizagem que são o brincar, conhecer, participar, explorar, expressar e conviver não são priorizados neste espaço, por serem consideradas especificidades da Educação Infantil (Brasil, 2018).

Desse modo, o brincar está sendo tomado atualmente como parte de um trinômio — cuidar-educar-brincar que, após os seis anos de idade, mesmo sendo crianças, são excluídos. É muito importante o trinômio, visto que “os modos de concepção e construção do processo de ensino e aprendizagem têm como um de seus elementos centrais, o educar e o cuidar interligados como trajetória contínua, diversificada e contextual; e o brincar como expressão e subjetivação” (Ferreira; Abreu, 2021, p. 5).

Nesse percurso, as atividades que buscam uma interação mais dinâmica na prática da professora é uma característica para fazer com que a criança aprenda. Assim, repito a fala da professora ao destacar a forma como conduz sua aula: “a gente inventa, traz jogos diferentes, eles pensam que estão brincando, traz uma atividade divertida, colorida, eles estão fazendo a atividade, estão aprendendo, mas acham que estão brincando”. Essa característica da prática da professora — fazer com que as crianças aprendam brincando — demonstra que, apesar de usar o brincar como uma estratégia de ensino e não como uma atividade com um fim em si mesma, a uma intenção de reinventar sua prática pedagógica. No entanto, isso precisa ser revisado, pois é fundamental que a professora compreenda a importância e as características

de aspectos estruturantes do currículo como o brincar e o ensino da leitura e da escrita. Assim:

Os professores que lidam com o primeiro ano do Ensino Fundamental ocupam um lugar importante e, ao mesmo tempo, carregado de dilemas e contradições por conta do confuso estado desse período, em particular: uma classe de Educação Infantil na estrutura do Ensino Fundamental. Lidam com uma realidade de crianças que adentram essa fase de escolarização sem nunca terem tido contato com a escola. Nesse sentido, um profundo trabalho diagnóstico é fundamental para estruturar e direcionar o processo de ensino e aprendizagem que, nessa etapa é caracterizado pela aquisição da leitura e da escrita (Ferreira; Abreu, 2021, p. 6).

A alfabetização é um processo que envolve a aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, conforme o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014) as crianças precisam chegar ao 3º ano alfabetizadas, os meios que a professora utiliza para isso acontecer é que faz o diferencial em sala de aula. Por isso, “o espaço escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental precisa ser pensado e estruturado para o acolhimento e atendimento às necessidades de desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças” (Ferreira; Abreu, 2021, p. 6).

Dessa forma, fazer com que as crianças cheguem ao nível de aprendizagem desejável para sua idade é importante, mas, não podemos engessar as práticas deixando-as conservadoras e descontextualizadas, como por exemplo, fazer uso de jogos silábicos que apesar do apelo lúdico, reproduzem as velhas cartilhas. Entretanto, as características das práticas se alicerçam de aspectos específicos ou de práticas que focam nas especificidades de cada turma do que necessariamente numa perspectiva mais coletiva.

Para Ferreira (2015, p. 25), “[...] o desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social”, compartilhado, heterogêneo a serviço da aprendizagem. Por que separar os alunos por níveis não possibilitou que ocorresse a inclusão? Porque os dissociou dos demais colegas por não estarem no mesmo nível de aprendizagem. O que justifica a prática da professora é o olhar sensível às individualidades de cada aluno e, para isso, a professora usou os meios que conhecia e que considerou serem necessários para alcançar o objetivo, mas, não se atentou que estava classificando os alunos e, ao mesmo tempo, separando-os socialmente da aprendizagem com seus pares.

Nesse sentido, as diferentes abordagens realizadas pela professora definem a constituição das práticas voltadas para as especificidades de cada aluno. Nesse

contexto, a compreensão das crianças se manifestou em um “brincar por brincar”, algo que Emília utilizou intencionalmente para movimentá-las. Essa prática é comum na Educação Infantil, mas ela toma como referência no 1º ano, por considerar que ainda são crianças.

Vale salientar que esses alunos vieram de um período pandêmico, no qual muitos deles não tiveram contato com a sala de aula física, apenas com a virtual, e ainda, “[...] o ambiente de casa nem sempre é propício, repletos de violência doméstica, alimentação inadequada, iluminação precária, falta de orientação dos educadores para as atividades [...]” (Avelino; Mendes, 2020, p. 60). A partir dessas constituições, as professoras proporcionaram a essas crianças oportunidades que, devido ao ensino remoto não puderam vivenciar nos anos anteriores. Assim, Emília e Antonieta precisou se reencontrar no processo ensino e aprendizagem na perspectiva do ensino remoto. Ela narra que:

Eu acho que dentro da plataforma que teve mudança. Durante a pandemia você tinha que se esforçar para trabalhar dentro daquele quadro, e eu não me enquadrava, coloquei um quadro na minha sala, mas eu não conseguia escrever no quadro, porque eles enxergavam dentro de um quadro pequeno, então, eu tinha que esforçar para fazer coisas diferentes, e a mãe sentada ali do lado, a mãe ajudava, mas este aí as mães foram bem participativa, quando não era a mãe, um irmão, eles estavam ali do lado para ajudar. Eu acho que foi bem positivo esse período, por isso, teve criança que não foi ruim o rendimento não, a maioria, agora esse ano. Eu não achei diferente não, eu voltei com mais gás depois da pandemia, porque eu sabia que iria pegar uma sala com mais meninos precisando de ajuda, mais incentivo, e depois assim, como brincamos muito com as crianças, eles não reclamam. Este ano não teve, mesmo consertando a escola, não tendo recreio, eles não reclamaram, porque é preciso estar sempre na brincadeira, ensinando desse jeito. Eu não achei muita diferença não este ano, minha turma é tão boa, ótima, que ainda brincava com estes meninos, nunca deixei ninguém sem recreio, porque tem menino que quando está perturbando, não é assim? É uma turma que faz cada pergunta (Antonieta).

A narrativa de Antonieta demonstra a falta de conhecimento sobre o ensino remoto e a forma como procederia este novo paradigma educacional, porém, muitos professores passaram pelas mesmas dificuldades até se adaptarem ao novo, “[...] o uso da internet para o ensino a distância se caracterizou como uma estratégia muito pertinente [...], não obstante, incorra em graves limitações quanto a sua aplicação para crianças em função das dificuldades de se aplicar currículos online [...]” (Senhoras, 2020, p. 133). Assim, a professora acreditou que neste formato de ensino, haveria a possibilidade de ensinar da mesma forma que fazia no presencial. Antonieta foi percebendo que não teria como isso acontecer, e passou a reconstruir a sua prática

ou não teria êxito no processo ensino e aprendizagem. Nesse contexto, o ensino remoto obrigou Antonieta a se reinventar, adequar-se ao momento. Embora tenha dito que a pandemia foi um momento ruim para suas práticas, após se permitir buscar outros conhecimentos, saberes e práticas, este se tornou positivo.

Nessa perspectiva, quanto a aspectos da socialização da criança, do desenvolvimento e da interação que não existiu integralmente por causa do ensino remoto, remeto a fala de Antonieta quando diz: “[...] voltei com mais gás depois da pandemia, porque eu sabia que iria pegar uma sala com mais meninos precisando de ajuda, mais incentivo, e depois assim, como brincamos muito com as crianças, eles não reclamam”. Voltar com mais gás é potencial para alfabetizar, é estar consciente de que o ensino remoto traria um número considerável de desafios sobre a aprendizagem e que, por causa disso, exigiria das professoras novas/diferentes estratégias para alfabetizar, com atividades diversificadas para construção dos saberes. Isso exigiu de Antonieta “[...] ter conhecimento sobre o que elas pensam e como pensam para propor situações didáticas que possam ajudá-las a avançar a partir do que já sabem sobre a leitura e a escrita e dos desafios que precisam enfrentar para seguir aprendendo” (Nascimento; Zen, 2024, p. 267).

À volta para a sala de aula pós-pandemia, mostrou outros comportamentos, tanto da professora como dos alunos. Para Antonieta, a volta revelou a possibilidade de mudanças das práticas pedagógicas alfabetizadoras, reinventando-as para atender as necessidades de seus alunos. Para os alunos, a volta proporcionou outras necessidades para além das já existentes.

Portanto, o período pós-pandemia das professoras alfabetizadoras revelaram conhecimentos que emergiram do movimento das práticas pedagógicas relacionadas ao realizado e não realizado, sobre aquilo que é realizado intencionalmente e não percebido. Ambas, remetem a uma política efetiva de formação de professores, uma política de formação que identifica o entre-lugar, ou seja, as especificidades, e atua a partir delas, pois as características aqui não são vistas como produto, mas como processo.

Buscando justificativas para tais ações, dialogamos com Perrenoud (2001) quando diz que ensinar é agir na urgência e decidir na incerteza, coadunando com o período da pandemia e pós-pandemia, demonstrando que o contexto da sala de aula e do ensino é complexo, isto vai demandar de professores tomados de decisões

rápidas, muitas vezes, não coerentes com o seu modo de ensinar, mas, respeitando a necessidade que o momento exige para que tenha respostas hábeis, direcionando o que querem alcançar. Inclusive, foi o que as professoras fizeram no ensino remoto, tiveram que refazer o seu planejamento após o diagnóstico realizado com os alunos. Elas precisaram agir na urgência e decidir na incerteza para que o processo de alfabetização pudesse ser concretizado e fosse possível alcançar o objetivo proposto — alfabetizar.

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa” (Freire, 2002, p. 55). As professoras mostraram o que sabiam fazer, que sabiam ensinar. O que nos preocupa diante das narrativas das professoras é que ficou evidente o quanto o trabalho docente, às vezes, é solitário, individual, não de modo intencional, mas, porque o contexto exige/obriga. Nem sempre as decisões das professoras serão coerentes com aquilo que foi descrito no currículo que chega até elas, mas sim, necessárias, defronte daquilo que é possível de fazer para conseguir alfabetizar, isto porque elas sabem qual o seu papel no espaço escolar, bem como na sociedade.

5 Considerações Finais

Os caminhos percorridos para concluir uma pesquisa são longos e envolvem diversas situações acadêmicas, sociais, profissionais e pessoais para alcançar o objetivo proposto. Assim, esta pesquisa possibilitou refletir sobre a importância do processo de ensino e aprendizagem, da alfabetização e da formação docente. Sabemos que a formação continuada não é garantia de que os professores tecerão conhecimentos e saberes da prática, mas sem ela, pode-se cair no abismo da alienação e do achismo. Embora muitas formações não abordem a realidade do cotidiano escolar e não tragam referências do que são vividas nesse espaço, estas ainda são importantes ou deveriam ser para aprimorar e atualizar os profissionais sobre o que está acontecendo atualmente na educação e na sociedade.

Na análise das narrativas das professoras sobre as práticas realizadas por elas, percebemos seus esforços em realizar o melhor trabalho possível em um contexto adverso como o ERE. As características e especificidades dessas práticas foram identificadas ao observarmos o diálogo entre o que foi realizado e o que não foi.

Foi nesse momento que compreendemos a existência de um “entre-lugar”, onde se manifestavam as características e especificidades da prática.

Constatamos que as práticas pedagógicas alfabetizadoras foram influenciadas pelo contexto do ensino remoto que herdou limitações referentes à construção de conhecimentos por parte dos alunos, prejudicados pelos modos de escolarização possíveis no período da crise sanitária da COVID-19. É importante destacar que a maneira como as professoras alfabetizadoras desenvolveram suas práticas pedagógicas, imersas na tensão entre o realizado e o não realizado, revelou que elas acionaram práticas pedagógicas que, aparentemente, poderiam estar superadas. Isso as levou a fazer escolhas, como a de separar os alunos em grupos, entre outras.

Contudo, percebemos que as aprendizagens da docência, que são do âmbito da formação, da prática, da experiência, entre outros, vão marcando lugar no cotidiano da sala de aula, tomada como espaço de produção de cultura, de diversidade, de transformações. No entanto, as professoras mostraram que sabiam fazer, alfabetizar, conforme as necessidades de seu campo de atuação.

Para alfabetizar, não é necessário somente saber aspectos metodológicos, pois na alfabetização existem outras coisas mais específicas, como a questão dos conhecimentos linguísticos que recaem sobre os saberes; esses saberes são construídos cotidianamente, é processual e inacabado o que prevaleceu nas práticas das professoras foi à realização de intervenções diante dos desafios e dos contextos de crise que atingiam seu ensino e seu processo formativo. Ainda, as constituições das práticas são marcadas, principalmente pelo contexto pós-pandemia que exigiu e, ao mesmo tempo, imprimiu um olhar sensível sobre a sala de aula e os alunos, o desenvolvimento de um processo de conscientização sobre seu papel, as responsabilidades e as transformações das “leituras de mundo”.

Destarte, chamamos a atenção para a necessidade de maiores investimentos na alfabetização e nas práticas pedagógicas alfabetizadoras ascendendo às possibilidades destas promoverem ações para transformar a educação. As características das práticas pedagógicas precisam ser visibilizadas, realçadas e apoiadas.

Diante das narrativas das professoras sobre suas práticas, foi possível identificar os aspectos constitutivos da atribuição de sentidos e as contradições nelas

explícitas e não percebidas, revelando-se em conhecimentos e saberes cotidiano. Ainda, da experiência, das formações, do momento que exigiu mudanças de posturas diante do ensino remoto e da incerteza do fim da crise sanitária e suas consequências, além de não saberem como seria o retorno presencial. Todos estes aparatos abalaram significativamente toda a sociedade e, principalmente os professores que estavam lidando diretamente com a situação de forma direta e indireta do processo educacional, sem apoio necessário para sua concretização.

Por isso, não podemos culpá-los ou apontá-los pela forma que o processo ensino e aprendizagem foram conduzidos no ensino remoto. Era o que tinha para oferecer naquele momento. O mais importante e que precisa ser reconhecido, é que elas tentaram e não desistiram, lutaram com as armas que tinham e conseguiram fazer com que a educação não deixasse de acontecer.

REFERÊNCIAS

- AVELINO, Wagner Feitosa; MENDES, Jessica Guimarães. A realidade da educação brasileira a partir da COVID-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 56-62, 2020. Disponível em: <https://shre.ink/tZDE>. Acesso em: 15 abr. 2021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70: LDA, 2010.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas; MILLANI, Silvana Martins de Freitas. Aprendizagem da docência alfabetizadora: desafios à formação. **Revista Contrapontos**, v. 13, n. 3, 2013. Disponível em: <https://shre.ink/tZDz>. Acesso em: 17 maio 2020.
- BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://shre.ink/tZDi>. Acesso em: 8 set. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA**. Brasília, 2001. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_1.pdf. Acesso em: 12 ago. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia Geral do Pró-letramento**. Brasília, 2007. Disponível em: <https://shre.ink/tZDj>. Acesso em: 11 jan. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador**: caderno de apresentação. Brasília: MEC; SEB, 2012. Disponível em: <https://shre.ink/tZDA>. Acesso em: 13 out. 2021.
- BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Brasília, 25 de junho de 2014. Disponível em: <https://shre.ink/tZDS>. Acesso em: 15 fev. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** – Brasília: MEC; SEB, 2010. Disponível em: <https://shre.ink/tZDM>. Acesso em: 20 dez. 2023.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://shre.ink/tZDp>. Acesso em: 23 mar. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização – PNA**. Secretaria de Alfabetização. Brasília: MEC; SEALF, 2019. Disponível em: <https://shre.ink/tZDs>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Tempo de aprender**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>. Acesso em: 16 jun. 2020.
- DEMO, Pedro. **O porvir**: desafios das linguagens do século XXI. Curitiba: Ibpex, 2007.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BÚ**. São Paulo: Scipione, 1998.
- CARDOSO, Luciana Cristina; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional na Educação Infantil – aproximações no contexto

escolar. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 220–230, maio/ago., 2016. Disponível em: <https://shre.ink/tZDa>. Acesso em: 25 jan. 2021.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Arte de fazer. 16. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2009.

COLELLO, Sílvia Mattos Gasparian. A alfabetização em tempos de pandemia. **Convenit Internacional**, n. 35. São Paulo: CEMOrOc- FEUSP, jan./abr., 2021. Disponível em: <http://www.hottopos.com/convenit35/Silvia.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022.

FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento; FERREIRA, Lucimar Gracia; FERREIRA, Lúcia Gracia. Ressignificação da prática pedagógica: contribuições da autoscopia para a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 7, p. 222-237, 2019. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/9846>. Acesso em: 11 abr. 2021.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Programa de mentoria online: uma proposta de indução docente. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 2, n. 6, p. 1-22, out./dez., 2021. Disponível em: <https://shre.ink/tZDU>. Acesso em: 20 jun. 2022.

FERREIRA, Lúcia Gracia; ABREU, Roberta Melo de Andrade. Características e desafios dos/nos anos iniciais do ensino fundamental: vozes de estagiários. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, v. 2, n. 5, p. 1-31, jul./set., 2021. Disponível em: <https://shre.ink/SO2G>. Acesso em: 10 abr. 2022.

FERREIRA, Lúcia Gracia; BARRETO, Denise Aparecida Brito; SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. Educação Inclusiva e Currículo: reflexões sobre as novas exigências formativas. In: COSTA, Graça dos Santos; PUIGGRÓS, Núria Rajadell; NUNES, Cláudio Pinto (orgs.). **Educação e inclusão**: desafios formativos e curriculares. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2020. p. 87-100.

FERREIRA, Lucimar Gracia; FERREIRA, Lúcia Gracia; ZEN, Giovana Cristina. Alfabetização em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino da língua materna. **Fólio – Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 12, n. 2 jul./dez. 2020. Disponível em: <https://shre.ink/tZgz>. Acesso em: 15 mar. 2024.

FERREIRO, Emília. **Os filhos do analfabetismo**: propostas para a alfabetização escolar na América Latina. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

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

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos**: ler e escrever. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FERREIRO, Emília. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://shre.ink/tZgF>. Acesso em: 20 jan. 2020.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 12. ed. São Paulo: Editora Olho D'Água, 2002.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2020.

KUBO, Olga Mitsue; BOTOMÉ, Sílvia Paulo. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois Processos comportamentais. **Revista Interação em Psicologia**, v. 5, 2001. Disponível em: <https://shre.ink/tZgy>. Acesso em: 2 abr. 2023.

MARQUES, Maria Ornélia da Silveira. Saberes Escolares: para além da escola. In: OSOWSKI, Cecília (org.). **Provocações da Sala de Aula**. São Paulo: Edições Loyola, 1999. p. 41-60.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação**, v. 29, n. 2, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://shre.ink/tZgZ>. Acesso em: 20 fev. 2020.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; GERALDI, João Wanderley; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. As aventuras do conhecer: da transmissão à interlocução. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, n. 78, p. 91-116, abr., 2002. Disponível em: <https://shre.ink/tZgC>. Acesso em: 23 abr. 2023.

NASCIMENTO, Aline Carvalho; ZEN, Giovana Cristina. A ordem das letras na produção escrita: o que dizem crianças em processo de alfabetização. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 17, n. 49, p. 266–286, 2024. Disponível em: <https://shre.ink/tZgy>. Acesso em: 20 set. 2024.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa, Educa, 2009. Disponível em: <https://shre.ink/tZgK>. Acesso em: 20 abr. 2021.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez., 2017. Disponível em: <https://shre.ink/tZgG>. Acesso em: 15 jul. 2023.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 42, n. xx, p. xx-xx, 2021. Disponível em: <https://shre.ink/tZg3>. Acesso em: 15 jul. 2023.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Nothing is new, but everything has changed: A viewpoint on the future school. **Prospects**, v. 49, n. 1 e 2, p. 35-41, 2020. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32836427/>. Acesso em: 15 ago. 2022.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PIRES, Maria das Graças Porto; FERREIRA, Lúcia Gracia; LIMA, Daniel Fernandes. Alfabetização, professor alfabetizador e prática pedagógica. **Revista Letra Magna**, v. 7, n. 13, p. 3-27, 2010. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/magna/issue/view/150/202>. Acesso em: 10 jan. 2021.

POERSCH, José Marcelino. Pode-se alfabetizar sem conhecimentos de lingüísticas? *In*: TASCA, Maria; POERSCH, José Marcelino (orgs.). **Suportes Lingüísticos para a alfabetização**. 2. ed. Porto Alegre: Sagra, 1990. p. 9-41.

RADVANSKEI, Sônia de Fátima; HAGEMEYER, Regina Celly de Campos. A formação continuada para a aprendizagem da docência: um ato responsivo. **Revista Linha Mestra**, v. 16, n. 46, 2022. Disponível em: <https://shre.ink/tZgq>. Acesso em: 18 mai. 2023.

SANTOS, Francisca das Chagas Cardoso. do Nascimento; BRITO, Antônia Edna. Práticas Pedagógicas de Professores Alfabetizadores: sobre a produção do saber e do saber-ensinar. *In*: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 16, 2012, Campinas-SP. **Anais [...]**. v. 16. Campinas: UNICAMP, 2012.

SENHORAS, Elói Martins. Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 128–136, 2020. Disponível em: <https://shre.ink/tZgt>. Acesso em: 15 abr. 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2008.

Recebido em agosto 2025 | Aprovado em dezembro 2025

MINI BIOGRAFIA

Lucimar Gracia Ferreira

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA.

E-mail: lucimargracia@hotmail.com

Giovana Cristina Zen

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA).

E-mail: giovanacristinazen@gmail.com