

Narrativas da prática pedagógica alfabetizadora de professoras no cotidiano escolar rural: implicações reflexivas

Narratives of teachers' literacy teaching practice in rural school daily life: reflective implications

Maria Divina Ferreira Lima*

Joelson de Sousa Morais**

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior***

Resumo

Com o objetivo de compreender como são mobilizados os saberes e fazeres da prática pedagógica alfabetizadora de professoras de uma escola rural dos anos iniciais do Ensino Fundamental, este artigo de abordagem qualitativa no âmbito de uma pesquisa narrativa (auto)biográfica foi realizada no ano de 2019 com cinco professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da zona rural da cidade de Caxias-MA, primando pelos dispositivos metodológicos das: rodas de conversas, observações, diário de pesquisa e narrativas orais. Nesse sentido, interessa-nos questionar como problema de pesquisa: como são mobilizados os saberes da prática alfabetizadora no cotidiano das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental que atuam em uma escola da zona rural? Os resultados mostram que o modo como as professoras alfabetizadoras mobilizam os saberes da prática pedagógica, levam em consideração a apropriação de outros dispositivos teóricos-metodológicos para além daqueles que se apresentam na escola e na sala de aula, como por meio de: jornais, mídias, TV, ludicidade, jogos. Além de encontros formativos e atualização em cursos que realizam preocupadas com a aprendizagem das crianças mediadas pelo ensino que desenvolvem. Aspectos esses que possibilitam a tessitura de aprendizagens para si e para as crianças no contexto da escolarização.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. Alfabetização e Letramento. Narrativas (Auto)Biográficas.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFPI). Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Educação, Formação Docente, Ensino e Práticas Educativas (NUPEFORDEPE)/UFPI; E-mail: lima.divina2@gmail.com

** Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) na linha de pesquisa Formação de Professores, Currículo, Trabalho Docente e Avaliação (Bolsista CAPES). É pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC/UNICAMP), do Grupo Interinstitucional de *Pesquisaformação* Polifonia (UNICAMP/UERJ), do Grupo de Pesquisas Interdisciplinares: Educação, Saúde e Sociedade da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA/CPNQ) e do Núcleo de Pesquisa em Educação, Formação Docente, Ensino e Práticas Educativas (NUPEFORDEPE/UFPI); É professor Substituto da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)/Campus Codó-MA. E-mail: joelsonmorais@hotmail.com

*** Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGED/ da Universidade Federal do Piauí-UFPI, na Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas da Docência. Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Profissionalidade Docente- NUPPED (UFPI) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Formação Docente, Ensino e Práticas Educativas- NUPEFORDEPE (UFPI); E-mail: ilmar.jrcxs93@outlook.com

Abstract

In order to understand how the knowledge and practices of literacy teaching practice of teachers from a rural school in the early years of elementary school are mobilized, this qualitative approach in the context of a (self) biographical research was carried out in 2019 with five teachers from the early years of elementary school in a school in the rural area of the city of Caxias-MA, excelling in the methodological devices of: rounds of conversations, observations, research diary and oral narratives. In this sense, we are interested in asking as a research problem: how are the knowledge of literacy practice mobilized in the daily lives of teachers in the early years of elementary school who work in a school in the countryside? The results show that the way in which literacy teachers mobilize the knowledge of pedagogical practice, takes into account the appropriation of other theoretical and methodological devices in addition to those that are presented at school and in the classroom, such as through: newspapers, media, TV, playfulness, games. In addition to formative meetings and updating courses they carry out concerned with the learning of children mediated by the teaching they develop. These aspects make it possible for students to learn for themselves and for children in the context of schooling.

Keywords: Pedagogical Practices. Literacy and Literacy. (Auto) Biographical Narratives.

Considerações iniciais

As mudanças pelas quais vem passando a sociedade ao logo do tempo, tem repercutido em diferentes esferas, seja ela social, econômica, cultural ou educacional, e, assim, afetado a subjetividade dos sujeitos que são influenciados por essas mudanças, ao mesmo tempo em que influenciam estas, sobretudo, no que diz respeito aos saberes e fazeres profissionais que os acompanham, que são demandados no seu cotidiano e ao mesmo tempo se configuram como pré-requisitos balizadores e fundamentais para o desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, com as intensas transformações no campo educacional, uma das discussões que tem sido intensificadas neste cenário, destaca-se o processo de alfabetização, e neste contexto, têm-se a figura do professor alfabetizador como àquele que domina saberes essenciais para promover a aprendizagem da leitura e da escrita na perspectiva do letramento, tendo em vista a aquisição dos códigos de linguagens e o seu nivelamento nas práticas sociais.

Refletimos que os processos de alfabetização e de letramento se tornaram indissociáveis diante dos novos estudos que abordam a temática, bem como a composição das políticas de alfabetização. Afinal de contas o tema da alfabetização e do letramento, seriam, portanto, questões primordiais para inserção dos alfabetizandos em diferentes eventos de letramento que compõem essas habilidades de leitura e escrita.

O conceito de letramento, portanto, surgiu de uma ampliação progressiva do conceito de alfabetização, em que, por meio de pesquisas dos Censos no Brasil, por exemplo, passou a perceber que não somente a prática de ler e escrever levava em consideração a ideia de o sujeito estar alfabetizado, mas, envolvia outras dimensões mais complexas, como os usos sociais e da vida cotidiana dessa leitura e escrita, como escrever um bilhete, e poder se comunicar usando esse artefato, socialmente, daí, a ideia de letramento articulada ao de alfabetização (SOARES; BATISTA, 2005).

Estamos compreendendo a prática pedagógica alfabetizadora como um processo de construção de saberes, fazeres e conhecimentos aprendidos e desenvolvidos pelos professores no contexto experiencial, com foco nos processos de alfabetização e letramento que focalizam dispositivos teórico-metodológicos e epistemológicos relacionados, portanto, a aprendizagem e ao ensino da leitura e da escrita nos espaços do cotidiano escolar.

Ao pensarmos por esse prisma, ganhamos força com as reflexões que faz Sampaio (2010), ao dar centralidade as evocações narrativas de professores e professoras que emergem em suas próprias vozes do que fazem em suas práticas alfabetizadoras em seu cotidiano, sem a supremacia de dizeres e fazeres que sejam enquadradores e pautados por uma racionalidade técnica, mas, pelo contrário, por um constituir-se narrativamente, nos processos de aprender pela experiência.

O presente estudo se inscreve como uma pesquisa qualitativa com abordagem no campo da narrativa (auto)biográfica em educação, que foi realizada com cinco professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de 1º ao 5º ano, e que foi realizada no ano de 2019, em uma escola da rede pública municipal da zona rural da cidade de Caxias (MA).

Primamos como dispositivos metodológicos: rodas de conversa, narrativas orais, observações e diário de pesquisa. Estes foram produzidos em função da pesquisa com o cotidiano das professoras que participaram do estudo, fruto do entrelaçamento que fizemos como pesquisadores junto as participantes da pesquisa.

Este artigo tem como objetivos compreender como são mobilizados os saberes e fazeres da prática pedagógica alfabetizadora de professoras de uma escola rural dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como refletir acerca das contribuições da alfabetização e do letramento na perspectiva do ensino e aprendizagem da leitura e escrita para crianças na educação escolar.

Nesse sentido, interessa-nos questionar: como são mobilizados os saberes da prática alfabetizadora no cotidiano das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental que atuam em uma escola da zona rural?

A perspectiva teórico-epistemológica traz as discussões de autores numa perspectiva tridimensional entre: os saberes da prática pedagógica à luz de Tardif (2002) e Perrenoud (1997); quanto à prática alfabetizadora trazemos as discussões de Brito (2007), Cagliari (1997; 2005) e Soares; Batista (2005) e no âmbito da abordagem narrativa (auto)biográfica nos respaldamos em Josso (2010), Clandinin; Conelly (2015) e Portugal; Souza (2013), e outros.

Estamos compreendendo a temporalidade da alfabetização a concernente ao ciclo que vai do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental dos anos iniciais, a partir dos quais, são mobilizados um conjunto de saberes e fazeres relacionados ao processo de ensino e aprendizagem focando a leitura e escrita.

Embora, trazemos nesse texto as experiências narrativas de professoras alfabetizadoras no contexto desse ciclo dos três primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental, também recorremos às narrativas (auto)biográficas das docentes do 4º e 5º ano por terem nos revelado contextos de mobilização de saberes e fazeres que enfrentaram na sua prática pedagógica, de acordo com as necessidades que foram emergindo, em relação às crianças que ainda não foram totalmente alfabetizadas nesses respectivos anos, e que, consideramos de fundamental importância refletirmos essas experiências no desenvolvimento profissional da docência, já que são desafios e dinâmicas que se operam na multidimensionalidade da prática

pedagógica das professoras em todos os anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto da escola pública brasileira. Como as que fizeram parte da pesquisa e que serão apresentadas a seguir.

O presente texto está dividido em cinco partes, nas quais, a primeira é esta com reflexões iniciais, já na segunda abordamos acerca da prática pedagógica alfabetizadora; na terceira parte discorreremos sobre a metodologia; na quarta trazemos os resultados da pesquisa com as narrativas das professoras; e, na quinta, elucidamos as Considerações Finais.

A prática pedagógica alfabetizadora: tecendo fios

O processo educacional sempre foi alvo de constantes discussões e apontamentos que motivaram sua evolução em vários aspectos, principalmente, no que concerne à condução de metodologias de ensino pelos educadores e a valorização do contexto escolar formador para os alunos. Nesse sentido, podemos compreender que a prática pedagógica é uma ação realizada pelo educador no ambiente escolar, visando ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, mediado por estratégias que viabilizem o trabalho em sala de aula, orientado por diversos saberes, habilidades e competências.

Entendida como uma atividade complexa, segundo Tardif (2002) e Perrenoud (1997), a ação docente é desenvolvida pelo professor a partir de um conjunto de saberes que orientam a prática pedagógica, que são oriundos da formação profissional e dos conhecimentos que emergem da sociedade.

Por meio de suas práticas, o professor cria caminhos para o aluno vivenciar diversas situações na utilização social da escrita e da leitura, estabelecendo uma mediação, para que a criança possa criar condições no qual ela mesmo se desenvolva e avance em sua aprendizagem. “Através dessas situações-problema o professor pode observar todo o processo de aprendizagem no seu desenvolvimento e cooperar com ele” (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 98).

Os estudos de Teberosky; Colomer (2003) explicam a necessidade de o professor lidar com os problemas que surgem no cotidiano da sala de aula e assim, intervir para a transformação da situação. Esta intervenção remete ao processo didático do saber-fazer, ou seja, a ação do professor em realizar determinadas tarefas em seu ambiente de trabalho.

Contudo, segundo Nono; Mizukami (2009) o professor necessita fazer um esforço de ter uma visão do processo de aprendizagem da leitura-escrita, a partir da perspectiva daquele que aprende, buscando a interpretação das sutis produções escritas dos alunos, ou seja, o educador deve enxergar as escritas dos alunos como um processo contínuo, pois a criança se desenvolve aos poucos, no decorrer da instigação que o professor possa provocá-las.

Em uma sociedade letrada, o objetivo do ensino deve ser o de aprimorar a competência e melhorar a leitura do aluno nos vários contextos em que ele se insere, para que o mesmo não se torne sujeito alienado, aonde nada faz sentido e tudo se aceita. Assim, o ensino da leitura e da escrita tem contribuído para a formação do indivíduo que age sobre o mundo, transformando-o de forma crítica-reflexiva.

É inquestionável que o ensino da leitura e escrita busque a inclusão do aluno ao uso desses processos em determinadas experiências sociais. Assim, o docente, além de obter um entendimento das habilidades referentes ao ato de alfabetizar, faz-se necessário a construção de

uma prática ou método apropriado com a realidade da sociedade letrada em que o aluno se insere. Cagliari (2005) afirma que:

[...] todo professor deve ter todos aqueles conhecimentos técnicos linguísticos exigidos no processo de alfabetização, assim como todo professor alfabetizador precisa ter todos aqueles conhecimentos técnicos linguísticos necessários para conduzir o processo de letramento nas primeiras séries do ensino fundamental (CAGLIARI, 2005, p. 10).

Nessa perspectiva, o professor alfabetizador deve dominar uma prática alicerçada as necessidades da sociedade letrada, onde exige do indivíduo a participação ativa em diversas atividades que envolvam a leitura e escrita. Contudo, é de suma importância, que o educador desenvolva uma prática que conduza a aprendizagem da língua escrita de forma adequada, propiciando ao aluno entender e saber fazer o uso das habilidades de leitura e escrita em seu contexto social.

Leva-se em consideração o ensino dessas habilidades, pois sabemos que é de suma importância para o desenvolvimento do aluno, que sejam realizadas atividades fundamentadas na concretização dos conhecimentos adquiridos por eles. Partindo da fundamentação de Cagliari (1997, p. 149), de que “a leitura é a realização do objetivo da escrita. Quem escreve, escreve pra ser lido. O objetivo da escrita, como já dito inúmeras vezes, é a leitura”. Então, um é complemento do outro, porém é a leitura que oferece suporte para o desenvolvimento linguístico e cognitivo do aluno.

Partindo, ainda, da fundamentação de Cagliari (1997) muitos possuem uma leitura de mundo, experiências de vida mesmo sem ser alfabetizados, mas segundo ele, somente a leitura linguística é reveladora de uma interpretação significativa, a leitura que o leitor se propôs a fazer. Pois o autor afirma que:

A leitura é, pois, uma decifração e uma decodificação. O leitor deverá em primeiro lugar decifrar a escrita, depois entender a linguagem encontrada, em seguida decodificar todas as implicações que o texto tem e, finalmente, refletir sobre isso e formar o próprio conhecimento (CAGLIARI, 1997, p. 150).

Consideramos, então, que é de suma importância alfabetizar o aluno na perspectiva de letrar, pois, com o domínio desses sistemas, o aluno se desenvolve rapidamente para o uso competente das habilidades da escrita e leitura em suas práticas sociais. Possibilitando, ainda, que este também, possa ter o gosto de ler, escrever e interpretar tipos diferentes de textos que acarretam em seu cotidiano.

Deve-se assim, também, levar em consideração, o professor como mediador do conhecimento, transpor aos alunos que a construção de uma dessas habilidades linguísticas é uma atividade a ser desenvolvida continuamente, e que este professor leve o aluno a gostar do que ler, compreender e saber reescrever aquilo lido.

Cabe ao educador perceber que há gêneros e tipos de textos adequados para cada fase dos alunos. Ou seja, para desenvolver uma prática compromissada e responsável, é necessário tomar decisões no decorrer do processo de alfabetização, além de conhecer as fases de

desenvolvimento da criança, as fases de aquisição da língua escrita e do letramento, já que cada um tem seu tempo de aprendizagem no processo educativo.

Segundo Santana; Carvalho; Brito (2012, p. 52) “a prática docente é compreendida como atividade social que possibilita trocas de experiências, o desenvolvimento da reflexão e da colaboração entre os pares”. Condizente com esses pensamentos, Imbernón (2005, p. 4) reforça que “[...] a prática é um processo constante de estudo, de reflexão, de discussão, de experimentação conjunta e dialeticamente com o grupo de professores”. Entendido, então, que o docente alfabetizador deve estar em constantes estudos e fazendo mais reflexões de seus métodos, se estes contribuem na aprendizagem do aluno. O professor alfabetizador poderia se preocupar a não só ensinar o aluno a ler e escrever, suas práticas precisariam estar voltadas na construção efetiva da alfabetização inteira deste aluno, ou seja, preocupar-se quanto a sua leitura e interpretação de mundo.

Esse pensamento nos permite compreender que a sociedade exige um indivíduo letrado onde possa se posicionar mediante aos assuntos vigentes, que, além de tudo, possa se apropriar de uma leitura menos mecânica e mais relevante com seu ponto crítico. Portanto, um indivíduo além de ser alfabetizado, ou seja, apropriado da escrita e leitura, deve ser letrado e isso cabe ao professor induzi-los a tal aprendizagem.

Embora Paulo Freire (1996) tenha desenvolvido uma prática e uma teoria educacional no processo de alfabetização de adultos, suas ideias foram potencialmente significativas para a alfabetização de crianças, com as quais muitos educadores adaptaram no contexto da educação da infância, de forma a se tornar uma via indispensável para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

Assim, Freire (1996) concorda que o educador é importante sim nesse processo de alfabetizar, mas ele não pode anular o dever do educando de criar a responsabilidade de construção de sua linguagem escrita e leitura dessa linguagem, ou seja, o aluno também é chave principal para o processo de criação de um ser crítico e não alheio à sociedade, pois o professor somente mostrará o caminho a ser trilhado e o aluno é que deve proceder essa caminhada.

A prática alfabetizadora pede ao professor alfabetizador conhecimentos das várias faces de um determinado assunto do processo de alfabetização, ou seja, aborda de uma prática cujo objeto deve ser analisado numa perspectiva multidisciplinar (SOARES; BATISTA, 2005).

Considerando, assim, as práticas pedagógicas docentes estão alicerçadas e fundamentadas em saberes teóricos e metodológicos, para assim, dar suporte em suas ações, ou seja, nas práticas ocorridas em sala de aula. Em torno disso Tardif ressalta que para tal saber pedagógico: “[...] o professor é plural, compósito, heterogêneo por que envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente”. (TARDIF, 2002, p. 18)

As pluralidades de conhecimentos dos alunos mostram um confronto reflexivo do professor no espaço da sala pois possuem suas adversidades. Assim sendo, os ritmos de aprendizagem dos educandos se dão principalmente através de fatores externos à escola: afetivos, econômicos e sociais e o docente deve estar atento a esses fatores que influenciam na aprendizagem de qualquer indivíduo.

Os itinerários metodológicos da pesquisa

Os processos pelos quais mediaram a construção do conhecimento científico neste escrito foram permeados por uma pesquisa qualitativa no âmbito da abordagem narrativa (auto)biográfica em educação.

Compreendemos, portanto, a pesquisa qualitativa segundo Denzin; Lincoln (2006, p. 28) segundo a qual é caracterizada como um “[...] tipo de estudo cujo foco são os fatos ou causas dos fenômenos sociais, devotando pouca consideração pelos estados subjetivos individuais”.

No que se refere propriamente à pesquisa narrativa, esta é uma perspectiva que dá legitimidade ao saber da experiência enquanto dimensão produtora de aprendizagens, conhecimentos, saberes e práticas empreendidas pelos sujeitos em sua existencialidade, profissionalidade e pessoalidade, articulados aos múltiplos aspectos subjetivos que emergem em suas narrativas do que lhe traz implicação dos contextos e itinerários formativos trilhados.

Corroboramos com o pensamento conceitual da literatura que situa a narrativa, nos fazendo refletir que a:

[...] narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa, porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela (CLANDININ; CONNELLY (2015, p.48).

É, portanto, por meio da experiência refletida narrativamente que passamos a compreendê-la, interpretá-la e, assim, tomar consciência dos percursos trilhados, em um contexto de multidimensionalidade dos saberes, fazeres e reflexões tecidas no processo da caminhada empreendida por cada sujeito ao longo do tempo.

Nesse sentido, “[...]a investigação narrativa pode ser compreendida como uma subárea dentro do amplo paradigma de investigação qualitativa, mais especificamente como investigação experiencial” (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNANDEZ, 2001, p. 18-19. Tradução livre).

É, portanto, na narrativa que os processos de se perceber e refletir acerca do que se passou na vida, experiência e formação tomam curso nas memórias e evocações enunciativas que os sujeitos revelam em suas falas, sejam nos registros escritos que faz, como oralmente, ou por outros meios, bem como oriundos das conversas estabelecidos com outros tantos sujeitos e em diferentes lugares.

Trata-se de uma pesquisa, portanto, que se inscreve como uma narrativa (auto)biográfica das experiências trilhadas pelas professoras alfabetizadoras no cotidiano escolar, mediada através da roda de conversa. Ao passo em que elas, as docentes, não apenas dizem acerca do que fazem, mas se colocam com sua carga emocional, suas compreensões e ao mesmo tempo elucidam aspectos subjetivos, singulares e de afetações que as perpassam, e dos percursos trilhados ao longo do tempo de sua formação, das reflexões que tem e teve de si, e dos diversos contextos que foram se constituindo de forma implicado em sua vida pessoal, profissional e formativa.

A roda de conversa segundo Warschauer, (2017) constitui uma importante técnica de produção, compreensão e interpretação de fontes narrativas relevantes na pesquisa qualitativa. Pois, segundo ela, tece as subjetividades do sujeito. E de acordo com as concepções de Clandinin; Connelly (2015) é uma forma articulada, onde a socialização com os outros interlocutores participantes dão grandes contribuições uns aos outros, há a partilha das experiências da prática cotidiana, os sentimentos e emoções vivenciados, e novas aprendizagens.

Os modos pelos quais aconteceram as rodas de conversas, se deram sempre ao final das aulas das professoras alfabetizadoras, em que fizemos a proposição no início da pesquisa para com elas, e as mesmas concordaram e sugeriram em acordo com nós, que fossem realizadas ao fim dos encontros em cada dia em que nos encontrávamos no cotidiano da escola, tendo em vista, a maior disponibilidade em que elas tinham para poder ficar mais a vontade e poder participar de forma mais atenta e debruçada pelas questões que seriam pontuadas em nossas conversas.

Assim, essas rodas de conversas desenvolvidas com as professoras alfabetizadoras aconteceram na biblioteca da escola, tendo em vista, o maior nível de concentração e atenção propiciados pelo espaço, evitando, assim qualquer forma de possíveis acontecimentos que pudessem atrapalhar ou barulhos que por ventura viessem a surgir no transcurso das conversas.

Segundo Moura; Lima (2014, p. 99) “a roda de conversa é um meio de entender as narrativas do sujeito, de forma coletiva, em grupo e também, individualmente”. A roda de conversa é um dispositivo de análise importante em ciências humanas, porque através dela, o pesquisador vai refletir sobre o objeto da investigação, perceber, entre outras coisas, os sentimentos, medos e desejos expressos pelos interlocutores participantes da pesquisa. Ou seja, é um meio de explorar ideias e ideais humanos, ressignificando conceitos e colaborando com a transformação social diante das vivências que os tornam sensibilizadores para tais mudanças.

As rodas de conversas foram gravadas em um aparelho de áudio, que depois transcrevemos as narrativas das docentes participantes do estudo, em nosso diário de pesquisa, o qual estavam registradas as anotações e outras tantas informações fruto das observações que empreendemos em seus respectivos cotidianos. E fizemos uma articulação tridimensional entre observações, diário de pesquisa e as narrativas transcritas, fruto do que oralmente nos revelaram as professoras acerca de sua prática pedagógica alfabetizadora desenvolvida por elas. Assim, entendemos que:

A aposta na conversa como metodologia de pesquisa implica assumir, ética e politicamente, o fazer investigativo como uma (inter)ação compartilhada, compreendendo os sujeitos da educação como produtores de saberes pedagógicos e modos de se relacionar e habitar o educativo (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018, p. 175).

Em vista disso, acreditamos ser a conversa e a roda de conversa, como um dispositivo potencialmente reflexivo e dialógico na tomada de consciência dos processos tecidos cotidianamente pelo sujeito, permitindo transformações substanciais em sua vida, profissão e formação profissional.

Do mesmo modo, corroboramos com o que nos diz Morais (2015, p. 56), que numa pesquisa científica utilizando, ora conversa individualmente com professoras iniciantes, ora

realizada em forma de rodas de conversa, tem percebido que “[...] conversar com alguém é uma situação bastante particular, no sentido de que deve existir uma confiança, aproximação e certo desprendimento para que aconteça o processo comunicativo entre as pessoas que iniciam a conversa”.

Assim sendo, a pesquisa aqui em pauta, foi realizada com 05 (cinco) professoras, de uma escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental, escola essa localizada na zona rural da cidade de Caxias-Maranhão.

Como toda pesquisa científica deve respeitar os aspectos éticos e legais, respeitamos a identidade legítima das participantes do estudo, resguardamos o nome das professoras alfabetizadoras, e por isso, utilizamos dos seguintes codinomes: P-1, P-2, P-3, P-4 e P-5. Significando o P de professora, sequenciado pela respectiva numeração correspondente ao ano de atuação como docentes, ou seja, P-1 é a professora 1 que atua no 1º ano do Ensino Fundamental, e, assim, se dá respectivamente com as outras professoras, apresentadas neste artigo.

Ressaltamos, ainda, no quesito ética na pesquisa científica, que as professoras participantes da pesquisa, assinaram um termo de autorização para o uso de suas narrativas na pesquisa, bem como, para fins de produção de artigos e publicação destes em eventos, livros, revistas ou outros meios de divulgação científica.

As narrativas feitas por meio de relato de experiência, para Deleuze (1992), trata-se de um momento de expressão da subjetividade humana. É o momento compartilhado das experiências vividas, da configuração da vida, do pensar e do agir, independente do momento social em que vive o sujeito. Neste trabalho, as experiências são narradas de acordo com a ordem mencionada nos codinomes das professoras participantes da pesquisa.

Quanto ao perfil das professoras alfabetizadoras que participaram da pesquisa: todas são graduadas em Licenciatura em Pedagogia, e possuem cursos de especialização lato sensu em diferentes áreas/temas relacionados à educação. Mais especificamente: P-1 e P-2 possuem curso de Especialização em Alfabetização e Letramento, P-3 e P-5 possuem Especialização em Gestão e Coordenação Pedagógica, e P-4 tem Especialização em Filosofia e Sociologia.

No critério de idade, quatro (04) das professoras participantes da pesquisadas possuem entre 30 e 40 anos e uma (01) possui entre 40 e 50 anos de idade.

Quanto ao tempo de serviço no exercício do magistério, as professoras participantes da pesquisa, descrevem-se: P-1 possui 05 (cinco) anos, P-2 possui 07 (sete) anos, P-3 possui 10 (dez) anos, a P-4 possui 12 (doze) anos e a P-5 possui 11 (onze) anos de exercício na docência.

A dimensão da temporalidade da experiência da docência é um aspecto crucial a ser refletido na pesquisa científica, tendo em vista que isso implica em compreendermos como as professoras pensam, organizam o trabalho cotidiano, se relacionam com os diferentes agentes escolares, e sobretudo, como desenvolvem a sua prática pedagógica alfabetizadora.

Nesse sentido, aludimos a Huberman (2000) ao trazer um estudo do ciclo de vida profissional de professores, em que apresenta diferentes fases na vida e profissão que se dão: 1ª fase que é o início/entrada na carreira, que vai de 1 a 3 anos no exercício da docência, em que se situam nesse grupo os professores iniciantes; na 2ª fase compreende de 04 a 06 anos, que é caracterizada pela estabilização; a 3ª fase é a de diversificação que se situam docentes entre 7 a 25 anos; já na 4ª fase situa-se aquela de serenidade e distanciamento afetivo com professores

que já exercem de 25 a 35 anos; e, por último, a fase de desinvestimento que compreende de 35 a 40 anos ou mais na profissão docente.

As professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa que aqui apresentamos se situam entre a 2ª e a 3ª fase, que é a de estabilização (2ª fase), é o caso da professora P-1, que já possui 05 anos no exercício do magistério, e a de diversificação (3ª fase), onde se encontram as professoras P-2 (com 7 anos na docência), P-3 (com 10 anos no magistério), P-4 (com 12 anos atuando como professora) e P-5 (com 11 anos como professora).

Optamos por pesquisar professoras alfabetizadoras dos anos iniciais da zona rural, porque nossas pesquisas e estudos tem contemplado a formação inicial e continuada de professores (as), tematizado acerca das práticas pedagógicas e tem também nos impulsionado a pesquisar o tema da alfabetização, também por nos situar no conjunto dessas experiências significativas neste universo sociocultural.

A roda de conversa contemplou a uma escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Povoado Nazaré do Bruno- 2º Distrito de Caxias, cuja escola possui 05 (cinco) salas de aula, contendo um professor em cada turma. A escola funciona nos dois turnos: no matutino funcionam (03) três turmas, sendo – 1º, 2º e 3º ano, e no vespertino (02) duas turmas – sendo, 4º e 5º ano.

Todas as participantes da pesquisa são do gênero feminino, não tivemos critério específico do gênero para participar da pesquisa, mas, aproveitamos às (05) cinco docentes em atividade como forma de sustentar as narrativas e mergulharmos sobre os aspectos centrais acerca do nosso objeto de estudo.

Os relatos e narrativas orais apresentados pelas professoras participantes da pesquisa, foram transcritos num diário de pesquisa produzido por nós. Portanto, as narrativas tecidas acerca da prática das professoras alfabetizadoras, mediadas pelos seus saberes e fazeres tem seu aspecto subjetivo, dando grandes contribuições com essa pesquisa de modo que atingíssemos os objetivos elaborados.

Assim, nos respaldamos no processo de compreensão e interpretação das narrativas das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa, no que Josso (2010) vai chamar de “interpretação subjetiva”, que a autora pontua ser um processo de análise de cada narrativa em uma dimensão bem singular que caracteriza subjetivamente cada pessoa. Ou seja:

[...] o trabalho interpretativo evidencia que as palavras utilizadas não têm a mesma ressonância e que elas são muitas vezes investidas de uma significação diferente para o autor e os leitores. Essa descoberta que, no seio de uma língua comum, palavras diferentes podem pontuar significações semelhantes, e que palavras idênticas podem ser portadoras de um sentido diferente, ilumina não apenas a dimensão idiossincrática da linguagem (em que o nosso vocabulário é portador das vivências que aponta), mas também a sua dimensão cultural em ligação com as nossas heranças familiares, profissionais, regionais, nacionais e históricas (JOSSO, 2010, p. 219).

Cada palavra, então, representa um ponto de reflexão, aprendizado e partilha de saberes e conhecimentos que vão se compondo em narrativas (auto)biográficas oriundas do que pensa, lembra ou deseja narrar as professoras, em decorrência de suas experiências e universos habitados. E suas evocações nos dão pistas para compreendermos e interpretar suas narrações.

Portanto, à medida em que vamos tecendo reflexões acerca das narrativas das professoras alfabetizadoras que foram captadas e produzidas durante as conversas que com elas estabelecemos, fomos dimensionando um olhar a partir de uma interpretação subjetiva que foram entrelaçados aos outros dispositivos metodológicos utilizados como o diário de pesquisa e as observações, que foram acessadas no plano da memória durante a construção deste texto e nos acompanhando em todos os trajetos da construção do conhecimento científico.

Os saberes da prática pedagógica alfabetizadora: o que narram as professoras?

Há muito tempo, as questões sobre alfabetização foram vistas apenas sobre a constituição dos métodos de aquisição do código de escrita-alfabética, que foram delineando as práticas escolares e pedagógicas dos professores, inclusive, na constituição de seus perfis e modos de conceber esse processo, bem como, de um modo peculiar de alfabetizar metodologicamente as crianças no contexto do ensino e aprendizado, amparados numa mesma perspectiva. Ou como bem retrata historicamente esse processo, Geraldi (2006, p. 62-63), esclarece que passamos “[...] da escrita cuneiforme à escrita silábica e desta à escrita fonológica e ao alfabeto fonético, fomos, em certo sentido, cada vez nos aproximando mais das possibilidades ‘técnicas’ de o artefato servir para registrar a oralidade”.

Com os intensos estudos desenvolvidos neste campo do saber, passamos a constituir um novo panorama teórico sobre a necessidade de a criança ir além da aquisição do código, situando assim, a alfabetização para às práticas sociais de aprendizagem.

O que isso tem muito a ver com o que Soares; Batista (2005) elucidam acerca da alfabetização e letramento, já que as crianças vivem e experienciam um mundo em que o ler e escrever extrapolam as esferas escolares, e com as quais se comunicam utilizando e materializando o seu pensamento pelos registros que faz de escritos, desenhos e outros modos, bem como, enxergam imagens, representações e artefatos em que se fazem presentes as letras, palavras, desenhos, imagens, sons, etc., veiculados em meios sociais, midiáticos e culturais diversos em casa, na rua, no supermercado, na TV e nos diferentes espaços em que habitam, transitam e conseguem ver, ouvir, tocar.

Nesse sentido, trazemos como ponto de partida Brito (2007, p. 81) quando mostra em suas discussões sobre alfabetização “[...] a leitura e a escrita constituem práticas reconhecidamente valorizadas no âmbito da sociedade, uma vez que os usos da língua oral e escrita remetem à possibilidade de participação social no partilhamento de um bem cultural que é a escrita”. É nesse contexto que situamos o sujeito que ler e escreve como participante das instituições sociais que o cerca, ressignificando seus papéis de forma autônoma e consciente no espaço que vive.

Nas concepções de Brito (2007) e Soares; Batista (2005), a constituição da leitura e escrita implica, uma questão de cidadania ao tempo em que revela como uma forma de inclusão social, possibilita a capacidade criadora de posicionamento crítico no mundo no qual estamos inseridos. Nessa perspectiva, o domínio da língua escrita amplia horizontes, proporcionando, sobretudo, o acesso à informação e a produção do conhecimento.

Sabemos que o processo de alfabetizar constitui-se de uma tarefa extremamente difícil de se realizar, sobretudo, quando o contexto sociocultural influencia na aprendizagem do aluno que busca aprendizagens. E no universo da zona rural, ainda encontramos muitas dificuldades tecidas pelas professoras, no âmbito das suas vivências. O professor ainda tem grandes dificuldades de mobilizar e desenvolver os saberes construídos por esse conjunto de fatores, dentre tantos outros. E, por esse contexto, a questão crucial constituiu-se nas narrativas captadas e produzidas durante a roda de conversa junto às professoras, caracterizadas de forma intensa em relação aos processos de implicações pelos quais se mostraram determinante para narrar o que narraram as docentes.

Acerca disso, é válido ressaltar que é bem elucidativo o texto de Portugal; Souza (2013) tematizado por *Geo(bio)grafias: narrativas de professores de escolas rurais*, ao pontuarem as especificidades do contexto do trabalho desenvolvido por professores em escolas rurais, em que, suas narrativas conferem um sentido implicado que estão articuladas aos contextos socioculturais, linguísticas e dos saberes de mundo e experiências das crianças, e, assim, as docentes, no espaço institucional em que estão atuando profissionalmente, acabam trazendo possibilidades outras reflexivas, críticas e constituidoras de suas metodologias, abordagens e práticas pedagógicas, enfim, de sua didática e dos dispositivos metodológicos que nela se fazem presentes, escolhem e desenvolvem.

O questionamento mediado na roda de conversa junto às professoras, que buscou pontuar “como é concebido os saberes da prática pedagógica escolar no contexto da zona rural?” teceu a compreensão acerca dos saberes constituídos por essas docentes na prática desenvolvida nessa realidade sociocultural. Portanto, situamos as discussões de Tardif (2002) quando os saberes são considerados como o conjunto das ações desenvolvidas pelos sujeitos ou àquelas novas atividades apreendidas no cotidiano da prática pedagógica que tem finalidade educativa e desta, a plena transformação social, como pode-se observar na fala seguinte:

[...] Eu trabalho há 05 anos com a alfabetização de crianças dos anos iniciais, aqui na zona rural, e posso lhe dizer que eu faço o que posso para atingir os resultados... Desde o que aprendi na minha formação, até mesmo àquilo que consegui aprender dentro das minhas experiências. Eu trabalho com os alunos do 1º ano e utilizo, desde o quadro, o livro didático fornecido pela Secretaria de Educação, incluindo também o próprio data show e materiais impressos. Eu tenho uma atenção maior com os meus alunos, tendo em vista que todos eles chegaram recentemente da educação infantil, então, eu estou aprofundando a leitura e escrita deles, diante das atividades do quadro, do livro didático, utilizo também músicas, teatro e fantoches e o lúdico. Alguns alunos vieram da educação infantil “bem espertinhos”, já escrevem até palavras curtas, conhecem o próprio nome. Enquanto outros, escrevem o nome, mas ainda tem alguma dificuldade, onde eu, aqui no 1º ano estou trabalhando, articulando aos conteúdos básicos que já precisam ser trabalhados neste ano do ensino fundamental (Narrativa da P-1, 2019).

Como podemos perceber pela narrativa da docente, há uma grande preocupação com o processo de alfabetização das crianças, o que a faz mobilizar uma pluralidade de saberes e fazeres em sua prática pedagógica, que oscilam entre os de ordem curriculares oficiais, ao mencionar “o quadro e o livro didático”, por exemplo, e, ao mesmo tempo, outros dispositivos

metodológicos que julga ser necessários ser desenvolvidos em sua prática pedagógica, como “teatro, fantoches e o lúdico” já que sua maior finalidade, é alcançar a aprendizagem dos alunos na leitura e escrita.

Por outro lado, refletimos que é preciso que a prática pedagógica no contexto da educação em escolas rurais, possam estar concatenadas pelos saberes e experiências de mundo, das geografias e culturas dos quais fazem parte as crianças, para que façam sentido para elas e, então, consigam aprender, uma vez que “[...] os lugares compõem os cenários da vida, produzidos a partir dos sentidos e significados atribuídos às vivências que cada um experimenta” (PORTUGAL; SOUZA, 2013, p. 223).

O lugar, portanto, é um modo de produção e significação que tanto demarca o aprender e ensinar das professoras, como a construção de conhecimentos, saberes e aprendizagens das crianças.

Sendo assim, fica entendido, segundo Rangel (2009, p. 34) que “o ingresso no ensino fundamental é mais um momento de desafio e novidade que poderá ser vivido com alegria, tranquilidade, ou com insegurança”. Esse é um momento de adaptação que deve ser considerado as peculiaridades da idade, ou seja, a faixa etária que requer um novo olhar, nova estrutura de organização dos conteúdos em um ensino fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos. Portanto, a narrativa da P-1 e P-2, mostram que no:

[...] caso das crianças que nunca tiveram experiência escolar anteriores, passam por dificuldades para adaptarem-se com professores, conteúdos, exigências, colegas e espaços, além da rotina de ir à escola, a convivência com colegas, aprender a partilhar, conviver e brincar. (Narrativa da P-1, 2019).

[...] Olha, eu sou pedagoga, me formei numa excelente instituição superior, me especializei em alfabetização, pois desde quando comecei atuar no ciclo da alfabetização, constitui de muitos saberes e aos poucos estou aplicando na prática dadas situações cotidianas. Aqui na zona rural, os meus alunos do 2º ano, ainda estão no processo de alfabetização. Os meus alunos já conhecem o código, as letras, já sabem escrever palavras curtas, outros, até palavras maiores. Eu costumo trabalhar com o letramento musical, com músicas infantis e outras do repertório cultural deles mesmos. É um trabalho que tem dado certo e vejo progresso. Eu tenho o objetivo de formar alunos leitores; para que eles cheguem lá no 5º ano alfabetizados e letrados. (Narrativa da P-2, 2019).

A professora P2 diante de sua narrativa expressa acima, passa a se ver a partir dos processos formativos que construiu no campo de suas trajetórias trilhadas, e faz uma articulação dessas contribuições com sua prática pedagógica cotidiana no momento atual. O passado, portanto, se (re)atualiza na narrativa do presente, que tem uma forte implicação transformadora de si e dos contextos em que habita.

Isso tem muita relação com o que Josso (2010) designa por *experiência formadora*, em que consiste em um processo de aprendizagem, formação e construção do conhecimento pela experiência, na conseqüente tomada de consciência acerca do que fez, está fazendo e do que poderá fazer o sujeito, permitindo possibilidades reflexivas e transformações substanciais

no plano subjetivo, portanto, pessoal, e, conseqüentemente abrangendo outras esferas mais amplas, que vai da interrelação entre mundo micro e mundo macro.

Reforçamos ainda a ideia de que “quando nos alfabetizamos, aprendemos um sistema de representação da linguagem humana que como objeto de representação inicial os sons da fala, mas, posteriormente, para anular a variação linguística, tende a se afastar da fala por meio da ortografia” (SOARES; BATISTA, 2005, p. 43).

Fica entendido que a formação da P-2, despertou a vontade de trabalhar no ciclo de alfabetização, pois o que podemos observar, é que a construção dos saberes possibilitou a constituição de sua identidade no contexto do seu processo formativo, portanto, esses novos conhecimentos possibilitaram o desenvolvimento da sua prática docente.

A formação inicial favorece a construção da identidade do pedagogo enquanto professor que tem como um dos seus campos de trabalho, o ciclo da alfabetização. Sendo por isso, a interlocutora da pesquisa, professora P-3 percebeu que mesmo não tendo o domínio para ensinar a ler e escrever, buscou uma especialização em alfabetização e letramento e a participar das formações promovidas. Conforme elucida em sua narrativa, a seguir:

[...] Eu até me emociono quando falo em alfabetizar alunos aqui na zona rural, pois a visão que muitos possuem é que aqui é um lugar esquecido, que não há investimentos, que as dificuldades são intensas. Eu desmistifico tudo isso. Estou aqui há 07 anos e gosto muito das crianças. Eu tenho aprendido muitos saberes na minha graduação em Pedagogia. Me formei na Universidade Estadual do Maranhão - UEMA e tenho recebido uma sólida formação. Eu comecei a amar a alfabetização a partir do meu estágio supervisionado na educação infantil, e quando passei para o estágio dos anos iniciais, onde assumi uma turma de 1º ano, fiquei fascinada e tive a brilhante ideia de me especializar em alfabetização. Quando me formei, consegui o meu primeiro contrato temporário aqui na zona rural, onde atuo até hoje. Hoje atuo no 3º ano, como professora titular da turma. Sempre com o 3º ano. Alguns alunos ainda chegam com dificuldades na minha turma, mas eu faço um planejamento junto à minha coordenadora pedagógica, para reservar os tempos e espaços para alfabetizar esses alunos, especialmente àqueles que ainda possuem maior dificuldade e a aplicação dos conteúdos do currículo do ensino fundamental. Eu utilizo do lúdico, de modo que eles aprendam todos os códigos e possam inventar e reinventar novas possibilidades e situações. Eu utilizo também o quadro acrílico, o livro didático, alguns alunos utilizam caligrafia, eu solicitei esse material para que esses alunos melhorem na escrita. (Narrativa da P-3, 2019).

Diante da narrativa de P-3, entendemos que há um jogo de sentidos e revelações de sua prática pedagógica, que se articulam entre outros tantos aspectos que se passa no seu cotidiano profissional, mas também relacionados ao que sente em termos do plano emocional, e de outras tantas representações do espaço geográfico, de uma cultura específica e singular como é o caso das escolas rurais, em que a docente sente na pele as nuances operadas pelo modelo hegemônico de escola, do lugar de pertencimento e o seu papel social frente a essas questões.

O processo de a professora P-3 se revelar narrativamente, seja enquanto dimensão do pessoal (para entender suas concepções, representações e entendimentos), como do profissional (acerca dos dispositivos metodológicos e da prática pedagógica alfabetizadora), nos põe a

pensar o quanto “[...] as narrativas ganham sentido e potencializam-se como formadoras, através da reflexividade biográfica que empreendemos quando narramos e contamos para nós próprios e para os outros nossa história” (SOUZA; OLIVEIRA, 2013, p. 147). O que foi reforçado, pela narração de P-3, elucidando suas histórias formativas, trazendo, ao longo do tempo, de forma sequenciada, quando e onde se formou, bem como quando e onde se deu sua inserção profissional, e as práticas pedagógicas alfabetizadoras que desenvolve no cotidiano escolar e da sala de aula.

Cabe elucidar que a reflexividade (auto)biográfica é um processo que ocorre à medida em que o professor toma consciência narrativamente dos percursos trilhados, a partir dos registros de sua experiência, da sua história, de onde chegou, para onde vai e do que mobiliza em sua prática pedagógica, entre outros aspectos, podendo tirar proveito ou (re)direcionar as escolhas em busca de ressignificação do experienciado e vivido. Portanto, não está dada, e sim é construída em um processo de reflexão, compreensão e interpretação das experiências vividas que pode se dá tanto pela elaboração de uma narrativa oral, ou escrita, como por meio de outro dispositivo.

Ao pontuar esse aspecto, reforçamos a concepção de reflexividade (auto)biográfica “[...] entendida como uma disposição da criança, do jovem, do adulto a se voltar sobre si mesmos para explicitar o que sentem ou até mesmo perceber que fracassam na tarefa de biografização, ao elaborarem, narrativamente, a experiência vivida” (PASSEGGI, 2016, p. 78).

A professora do 3º ano (a P-3) mostra-se otimista com sua formação, pois esse processo formativo aconteceu desde o início de todo o processo de construção da sua identidade como alfabetizadora. A docente defende a importância de o professor alfabetizador apropriar-se de saberes necessários a este processo, dada a real necessidade e ritmo de aprendizagem dos seus alunos. Refere-se ao lúdico como ação de fundamental importância no processo de alfabetização, pois ele favorece a socialização dos alunos com seus pares, favorecendo a aprendizagem dos conteúdos, conceitos e significados, brincando.

A base teórica alicerçada em Fortuna (2001, p. 16), considera como lúdicas, “[...] todas as atividades que propiciem a vivência plena do aqui-agora, integrando a ação, o pensamento e o sentimento”. Assim sendo, essas atividades podem ser desde uma simples brincadeira, um jogo ou qualquer outra atividade que possibilite instaurar um estado de inteireza: uma dinâmica de integração grupal ou de sensibilização, um trabalho de recorte e colagem, uma das muitas expressões dos jogos dramáticos, exercícios de relaxamento e respiração, uma ciranda, movimentos expressivos, atividades rítmicas, entre outras tantas possibilidades.

No que se refere a uma outra professora, a P-4, sua narrativa mostra o engajamento que tem nas atividades propostas pela escola, dos programas e contextos dos quais participa e o que mobiliza de saberes e dispositivos metodológicos no cotidiano de sua prática pedagógica alfabetizadora. Como pontua a docente:

[...] Eu sou uma pessoa inquieta. Sempre participei das formações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação, e pela Coordenação da escola. Eu faço cursos à distância, compro materiais na internet para trabalhar com os meus alunos. Participei do PNAIC e tenho aprendido muito. Atualmente, eu sou professora do 4º ano, mas até o ano passado, eu trabalhava com o 2º ano, e participei bastante das formações promovidas pelo PNAIC. Essa formação me fez inovar a

minha prática pedagógica com metodologias ativas, recursos pedagógicos que despertem a curiosidade e a aprendizagem dos alunos. Eu alfabetizo através do quadro, do livro, do rádio, do computador, do Datashow, da TV e vários outros recursos. Me preocupo bastante com atividades e ações que fazem as crianças pensar e refletir e, principalmente, no quesito que motive esses alunos mesmo em meio às suas dificuldades continuarem na escola (Narrativa de P-4, 2019).

A narrativa acima mostra um perfil de professora que transita entre as práticas escolares e institucionais, mas que ultrapassa as fronteiras do instituído, lançando a docente em outras buscas e aprendizados para desenvolver em sua prática pedagógica alfabetizadora. Assim, a professora se vê em um contexto sensível e delicado como é o processo de alfabetização. E, por isso, busca outras possibilidades formativas, que chegou a ver em outros programas, e que passou a contribuir em sua didática, quando da utilização de variados recursos e dispositivos metodológicos, para se tornar um modo privilegiado de aprendizagem das crianças no aprender a ler e a escrever.

O Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)³⁶, tem representado, portanto, para a docente, um processo de aprendizagem profícua para mediar a sua prática em se tratando dos saberes e fazeres que estejam relacionados ao ensino de leitura e escrita no processo ensino e aprendizagem.

Assim, ao que parece e também elucidado em outras pesquisas acerca da prática pedagógica alfabetizadora, as professoras em relação ao PNAIC “[...] consideram positivo esse programa que vem ajudando-as cada vez mais na constituição de suas identidades profissionais, com ênfase para o que mobilizam na prática alfabetizadora” (MORAIS; NASCIMENTO, 2018, p. 17).

A P-4 narra sua experiência a partir dos métodos que alfabetiza e os recursos utilizados na sua prática pedagógica cotidiana. É perceptível nessa narrativa que a professora defende a formação tida no PNAIC como uma necessidade para os professores alfabetizarem na idade certa.

Em uma narrativa, agora de outra professora, a P-5 pontua uma relevante reflexão acerca de outros meios e contribuições que pode adotar para desenvolver a sua prática pedagógica alfabetizadora. Segundo a docente:

[...] Alfabetizar vai além de preparar uma aluna. Na minha prática pedagógica diária, no 5º ano, eu alfabetizo com jornais, revistas, sites da internet e àquilo que contém no livro didático. O anúncio tornou-se ferramenta fundamental na informação dos alunos. Os meus discentes estão no 5º ano, tem idade de 10-11 anos e já sabem de muita coisa. A mídia é um espaço de informação e transformação de comportamentos. A nossa escola é uma instituição bem organizada, ampliada e reformada

³⁶ Lançado pela ex-presidente do Brasil, Dilma Rousseff, em 8 de novembro de 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi um programa educacional de alfabetização como política pública assumido como compromisso formal entre os governos Federal, em articulação com o Distrito Federal, os Estados e os municípios para assegurar que todas as crianças fossem alfabetizadas até os oito anos de idade em decorrência dos baixos índices de aprendizagem da leitura e escrita. Dentre as ações do PNAIC, o mesmo distribuiu materiais didáticos e realizou programas de formação docente por meio de universidades públicas aos professores alfabetizadores. Entre as metas, buscava assegurar que as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, deveriam saber/aprender a: ler, escrever e ter habilidades nas quatro operações básicas de matemática (BRASIL, 2012). O programa cessou suas atividades no ano de 2017 no governo do ex-presidente Michel Temer.

recentemente e temos muitos recursos que contribuem para o nosso trabalho. Quero liberar os meus alunos para o 6º ano deixando uma “boa marca” e com conhecimento construído, de modo que eles transformem esse conhecimento para a sua vida. (Narrativa de P-5, 2019).

Sabendo que o 5º ano do Ensino Fundamental não está descrito nos programas de alfabetização, mas os alunos ainda possuem algumas singularidades no tocante aos processos de leitura e escrita, incluímos essa professora, desta turma, para apresentarmos suas narrativas, como contribuições relevantes para a compreensão de como seu trabalho está sendo realizado.

O 5º ano do Ensino Fundamental tem sido trabalhado por meio dos conteúdos do livro didático, pois a mesma turma participa das avaliações externas, como é o caso da Prova Brasil, que mede o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Então, o que as políticas educacionais implementadas pelo governo no que diz respeito ao processo de aprendizagem da leitura e escrita propõem ao final dos anos iniciais é que os alunos já estejam com todas as competências e habilidades de leitura, escrita, interpretação e conhecimentos matemáticos, para favorecer a melhoria dos índices escolares.

O modo como as políticas e programas curriculares tem se reverberado no cotidiano das escolas e da prática docente, infelizmente, essa é uma das formas com que vem endossando o desenvolvimento e organização do trabalho pedagógico pautado por um *modus operandi*, que se pauta numa racionalidade técnica, em busca de alcançar números, que nem sempre é uma via de construção de aprendizagens qualitativas no processo de ensino e aprendizagem. O que tem repercutido, sobremaneira, na prática pedagógica alfabetizadora, em que, os professores, buscam fazer de quase tudo para sempre dar resultados positivos do seu trabalho, de sua prática, muitas vezes usando-se dos artefatos e dispositivos didáticos e metodológicos, com base no que o sistema lhe impõe curricularmente.

Sendo assim, o que podemos compreender da narrativa tecida pela P-5, é que ela mostra uma preocupação muito grande em preparar os alunos para essas avaliações que eles passem a participar ao final deste ciclo do Ensino Fundamental, de modo que ao chegar no 6º ano, tenham a maior parte dos conhecimentos adquiridos e continuar usando-os em seus estudos posteriores.

Assim, precisamos dar lugar à centralidade das narrativas como um modo de dizer/ser, mas, acima de tudo, de fazer com que os inúmeros professores em suas respectivas realidades, possam ser ator, autor e narrador de suas experiências, que se torna uma via fundamental de formação, transformação e emancipação de suas consciências, permitindo que gere implicações, na vida dos alunos com quem partilham a tarefa diária de ensinar as letras do mundo, e dos espaços socioculturais de pertencimento, para que exercem a cidadania, e também permita a construção de si e de outros de forma consciente e emancipatória.

Considerações finais

Com as narrativas tecidas pelas professoras participantes da pesquisa, temos percebido que elas, passaram a construir a sua identidade alfabetizadora a partir da sua formação inicial à qual motivou o aperfeiçoamento da sua formação e suas práticas em estudos posteriores.

Buscando aludir ao que propomos nos objetivos e problema de pesquisa no início desse texto, e retomando a partir das fontes pelas quais nos trouxe a pesquisa, questionamos, então: como as professoras alfabetizadoras mobilizam os saberes e fazeres na perspectiva da alfabetização e do letramento no cotidiano escolar?

Com as narrativas das professoras, temos observado que se mostram preocupadas com a educação da zona rural e desenvolvem várias atividades para que estimulem o acesso e permanência das crianças na escola, entre elas: visitas domiciliares, construção de materiais pedagógicos, criação de espaços da arte e da ludicidade na escola, e atividades diversas que despertem o desejo de aprender por parte dos alunos.

O modo como mobilizam os saberes da prática pedagógica alfabetizadora das professoras participantes da pesquisa, levam em consideração a apropriação de outros dispositivos teóricos-metodológicos para além daqueles que se apresentam na escola e na sala de aula, como por meio de: jornais, mídias, TV, ludicidade, jogos. Além de encontros formativos e atualização em cursos que realizam preocupadas com a aprendizagem das crianças mediadas pelo ensino que desenvolvem.

No contexto da educação escolar, alfabetizar letrando, é, pois, uma das possibilidades de fazer com que as crianças percebam a potencialidade que essas práticas contribuem em sua formação acadêmica, já que mediará suas práticas sociais nos espaços onde convive e poderá estabelecer relações.

A realização de uma prática pedagógica alfabetizadora, é, portanto, mobilizada por uma articulação híbrida entre os dispositivos metodológicos que possuem no cotidiano escolar, mas, que, em alguns casos, se dá por meio de propostas das professoras participantes da pesquisa, que acabam empreendendo outros tantos esforços de construir e trazer de casa variados recursos, entre outras questões.

Portanto, a perspectiva de alfabetizar letrando no que pese à prática pedagógica das professoras alfabetizadoras no cotidiano escolar, é um tanto desafiante e ao mesmo tempo complexa, porém, extremamente necessária e imprescindível na formação cidadã dos sujeitos no processo de escolarização no contexto da sociedade, e com a qual é uma realidade presente e que poderá ser potencializada e concretizada no ofício docente, de quem ensina a ler e a escrever.

As contribuições da prática pedagógica alfabetizadora, se revelam como uma via indispensável de valorização e promoção do direito de aprendizagem das crianças, que, no processo de alfabetização, acabam sendo ouvidas e considerados os seus saberes de mundo pelas docentes, bem como dão legitimidade às suas histórias de vida, respeitando suas identidades e concebendo a sua realidade e o que aprendem em múltiplos contextos para além das escolas, como dimensões potenciais do aprender a ler e a escrever. O que faz total sentido com a ideia de uma prática pedagógica desenvolvida na perspectiva da alfabetização e letramento.

Nesse sentido, podemos afirmar que a prática docente está em permanente transformação já que esta se faz por meio das transformações do contexto social. Portanto, a tarefa de ensinar a ler e escrever num universo sociocultural da zona rural mostra que mesmo dentro das intensas dificuldades encontradas pelos alunos e suas famílias, as professoras participantes não se eximem de continuar aprofundando as suas práticas que se revestem de contribuições de grande relevância no cenário educacional nos dias atuais.

Por fim, consideramos a atividade alfabetizadora como complexa e multifacetada, e nos desperta uma visão sensibilizadora para contribuir com a práxis emancipatória do sujeito na sociedade.

Referências

BOLÍVAR, António; DOMINGO, Jesus; FERNANDEZ, Manuel. **La investigación biográfica-narrativa em educacion**: enfoque y metodologia. Madri: Editorial Lá Muralla, 2001.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa>>. Acesso em: 14 dez. 2020.

BRITO, Antonia Edna. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho (Org.). **Formação e prática pedagógica**: diferentes contextos de análises. Teresina: EDUFPI, 2007, p. 47-62.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 2005.

_____. **Alfabetização e Linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

CLANDININ, D. Jean; CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2ª ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart, Rio de Janeiro: 1992.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. S. **O planejamento de pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Formando professores na Universidade para brincar**. In: SANTOS, S. M. P. dos (Org.). A ludicidade como ciência. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 115-119.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. Alfabetizações cotidianas: as letras da cidade e a cidade das letras. In.: GARCIA, R. L.; ZACCUR, E. (Orgs.). **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006, p. 59-71.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In.: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto editora: 2000, p. 31-46.

IMBERNON, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Cláudio; Júlia Ferreira; revisão científica Maria da Conceição Passegi; Marie Christine Josso. 2. ed. rev.e ampl. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

MORAIS, Joelson de Sousa. **A prática pedagógica no cotidiano de professoras iniciantes**: tramas e desafios do aprender e ensinar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. 175f. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/20460/1/JoelsonDeSousaMorais_DISS_ERT.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2020.

MORAIS, Joelson de Sousa; NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho do. Os saberes da prática alfabetizadora construídos e mobilizados no cotidiano de professoras iniciantes. **Revista educere et educare**, Cascavel, v. 13, n. 29, p. 1-23, set./out. 2018. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/18822>>. Acesso em: 5 maio 2020.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria da Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento de metodologia possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338/11399>>. Acesso em: 30 nov. 2020.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça. Práticas de alfabetização de professoras iniciantes. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. (Orgs.). **Teorização de práticas pedagógicas**: escola, universidade, pesquisa. 1ed.São Carlos: EdUFSCar - Editora da Universidade Federal de São Carlos, 2009, v. 1, p. 107-126.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267/pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2020.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PORTUGAL, Jussara Fraga; SOUZA, Elizeu Clementino de. Geo(bio)grafias: narrativas de professores de escolas rurais. In.: PASSEGGI, M. da C.; VICENTINI, P. P.; SOUZA, E. C. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica**: narrativas de si e formação. Curitiba, PR: CRV: 2013, p. 209-230.

RANGEL, Annamaria Piffero. **Alfabetizar aos seis anos**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

RAPOPORT, Andrea; SARMENTO, Dirléia Fanfa; NÖRNBERG, Marta; PACHECO, Suzana Moreira (Orgs.). **A criança de seis anos no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. É possível a conversa como metodologia de pesquisa? In: RIBEIRO, T.; SOUZA, R. de; SAMPAIO, C. S. (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa: porque não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018, p.163-180.

SAMPAIO, Carmen Sanches. Redes coletivas de (auto)formação docente: narrativas, experiências e a (re)construção de saberes e fazeres alfabetizadores. In.: MORAES, D. Z.; LUGLI, R. S. G. **Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto)biografias como espaço de formação/investigação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 129-145.

SANTANA, Adriana Pereira Silva de; CARVALHO, Conceição Cavalcante; BRITO Antônia Edna. Reflexões sobre os saberes da prática pedagógica alfabetizadora. In: FIPED – FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 4, 2012, Parnaíba. **Anais eletrônicos...**Campina Grande: Realize Editora, 2012. Disponível em: <
<https://livrozilla.com/doc/1270398/reflex%C3%B5es-sobre-os-saberes-da-pr%C3%A1tica-pedag%C3%B3gica>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG, 2005.

SOUZA, Elizeu Clementino de; OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de. Entre fios e teias de formação: escolarização, profissão e trabalho docente em escola rural. In.: VICENTINI, P. P.; SOUZA, E. C. de; PASSEGGI, M. da C. (Orgs.). **Pesquisa (Auto)biográfica: questões de ensino e formação**. Curitiba, PR: CRV, 2013, p. 131-148.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista**. Porto alegre: Artmed, 2003.

WARSCHAUER, Cecília. **Entre na Roda: a formação humana nas escolas**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.