

RELAÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: DOIS ESTUDOS DE CASOS

RELATIONS BETWEEN CONTINUED TRAINING AND THE PEDAGOGICAL PRACTICES OF
ALPHABETIZER TEACHERS: TWO CASE STUDIES

Anderson Miguel dos Santos da Paz

Instituto Federal de Minas Gerais – Campus Avançado Arcos-MG
andersonmiguel dossantos@hotmail.com

Maisa Evangelista Santos

Instituto Federal de Minas Gerais – Campus Avançado Arcos-MG
maisaevs@gmail.com

Claudio Alves Pereira

Instituto Federal de Minas Gerais – Campus Avançado Arcos-MG
claudioapessoal@gmail.com

RESUMO

O artigo trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo e interpretativo, do tipo estudo de caso, com dados submetidos à análise de conteúdo. Adotou-se questionário eletrônico para a coleta dos dados. Buscou-se compreender como as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores se relacionam com seus processos de formação continuada, além de interpretar os elementos que caracterizam o ensino da aquisição da leitura e da escrita. A metodologia proposta se desenvolveu em quatro etapas: 1) Pesquisa bibliográfica e definição das categorias de análise; 2) Construção do questionário e pré-teste; 3) Aplicação eletrônica do questionário; 4) Processamento, análise e interpretação dos dados. Os resultados da pesquisa apontam que as práticas pedagógicas são construídas por estratégias que consideram as prescrições presentes nas atividades propostas pela secretaria municipal de educação, combinando com autonomia dos educadores em escolher o método a ser utilizado na alfabetização de seus alunos.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Alfabetização. Letramento. Formação Continuada.

ABSTRACT

The article it is about a qualitative, descriptive-interpretative research, with a case study approach, with data submitted to content analysis. An interview instrument with semi-structured script was adopted to collect the data. This work aimed to understand how the pedagogical practices of alphabetizer teachers relate to their continued training processes, as well as to interpret the elements that characterize the teaching of reading and writing acquisition. The results of the survey indicate that the pedagogical practices of the interviewed teachers are built by strategies that consider the prescriptions present in the activities proposed by the municipal education department, combining with autonomy of the educators in choosing the method to be used in the alphabetization process of their students.

Keywords: Pedagogical practices. Alphabetization. Literacy. Continued training.

INTRODUÇÃO

A Alfabetização é uma etapa indispensável à formação intelectual do aluno, embora complexa. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNG-EB), consta explicitado em seu Art. 30 que os três anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) devem assegurar a Alfabetização e o Letramento dos estudantes. Entretanto, para alfabetizar letrando, é necessário que o professor tenha uma formação (inicial e continuada) que lhe permita compreender o processo de aquisição da leitura e da escrita e, a partir desses conhecimentos, desenvolver práticas pedagógicas que estimulem o desenvolvimento das habilidades para ler, escrever e interpretar em seus alunos (BRASIL, 2013).

Discutir a respeito das práticas pedagógicas de professores alfabetizadores e seus processos de formação continuada no aprimoramento do fazer pedagógico torna-se de fundamental importância, especialmente em virtude da proposta de alfabetizar letrando que, segundo Soares (2010), requer do aprendiz o domínio da tecnologia da escrita (sistema alfabético e ortográfico), que se obtém por meio do processo de alfabetização, e o domínio de competência de uso dessa tecnologia (saber ler e escrever em diferentes situações e contextos), que se obtém por meio do processo de letramento. Nessa perspectiva, este estudo reafirma o interesse em se debruçar na análise dos processos de construção de práticas de alfabetização, observando os elementos que caracterizam o ensino da aquisição da leitura e da escrita à luz do letramento, e as relações destes com os processos de formação continuada vivenciados pelos professores alfabetizadores.

Considerando a relevância deste tema para a formação de alfabetizadores, buscamos conhecer as práticas pedagógicas destes profissionais e seus processos de formação continuada, tomando como lócus três escolas públicas de Salvador (BA) e Seropédica (RJ).

Buscando responder à questão norteadora da pesquisa, consideramos importante: (i) conhecer as práticas pedagógicas de professores alfabetizadores, tomando dois estudos de caso, sendo estes dois municípios culturalmente diferentes e geograficamente distantes; (ii) identificar as principais atividades relacionadas aos eixos do ensino da língua portuguesa; e (iii) analisar a forma como os docentes justificam suas escolhas didáticas cotidianas e as associam às experiências de formação continuada que vivenciaram em suas trajetórias profissionais.

Partiu-se da hipótese de que as ações de formação continuada oferecidas aos docentes não necessariamente concretizam ou contribuem para a formação como alfabetizadores, posto que essas oportunidades podem não estar alinhadas ao entendimento de construção da identidade profissional, mas à implementação sucessiva de pacotes pedagógicos estanques, muitas vezes patrocinados por empresas e/ou organizações com puros interesses comerciais.

1. A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO E OS PROCESSOS FORMATIVOS QUE EMERGEM DA PRÁTICA DOCENTE

Segundo Sacristán (1999), a prática pedagógica pode ser entendida como uma ação do professor no espaço da sala de aula. Para Caldeira e Zaidan (2010), ela acontece em diferentes espaços/tempos da escola, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento. Considerando os conceitos dos referidos autores, a reflexão sobre práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores implica questionarmos se estas estão associadas a processos de formação docente.

O questionamento nos permite depreender que a construção dessas práticas pelos professores alfabetizadores está relacionada a uma concepção teórica, uma vez que, para alfabetizar, o professor precisa estar apto a ensinar o sistema convencional de escrita, engajado em práticas de letramento. Conforme o Parecer CNE/CEB nº 7/2010, Art. 30, os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar a alfabetização e o letramento dos estudantes. Para tanto, os educadores precisam ter acesso a processos formativos que os instrumentalizem para a tarefa de alfabetizar letrando. A palavra *letramento* trata-se de um conceito divulgado na literatura pedagógica por pesquisadores como Mary Kato, Ângela Kleiman e Magda Soares. Segundo a última autora, letramento é “(...) o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e escrita” (SOARES, 2010, p. 39).

O percurso histórico da alfabetização no Brasil registra que, inicialmente, a aprendizagem estava restrita a algumas classes sociais e oferecida no próprio ambiente familiar. Segundo Mortatti (2006), somente após a Proclamação da República é que o processo formal de educação se tornou um direito de todos e oferecido em instituições escolares, tornando urgente no país um “ensino organizado, sistemático e intencional, demandando para isso a preparação de profissionais especializados” (p. 3). Embora o fracasso escolar recrudescesse, uma vez que a alfabetização tinha foco no código alfabético e desconsiderava o desenvolvimento das capacidades de uso social da leitura, a produção e a interpretação de textos, com enfoque apenas nas habilidades de codificar e decodificar. Segundo Soares (2020),

[...] aprender o sistema alfabético não é aprender um código, memorizando as relações entre letras e sons, mas compreender o que a escrita representa e a notação com que, arbitrária e convencionalmente, são representados os sons da fala, os fonemas (SOARES, 2020. p. 11).

Com o objetivo de conter o fracasso escolar, o pensamento construtivista chegou ao Brasil na década de 1980 com as pesquisas de Emília Ferreiro. Rompe-se o paradigma de que era preciso aprender apenas a codificar e decodificar e o centro das atenções passou a ser a forma como a criança aprendia o código alfabético e as práticas de leitura e escrita, com o respaldo da psicogênese da língua escrita.

Embora o construtivismo tenha superado paradigmas cristalizados, muitos educadores interpretaram a teoria equivocadamente. Segundo Soares (2004), observou-se a prática de sobreposição das atividades de letramento, em detrimento das atividades de aprendizagem do código alfabético e desenvolvimento fonológico, gerando a perda da especificidade do processo de alfabetização que deveria manter como indissociáveis e simultâneas as ações de alfabetizar e letrar.

Nesse contexto, as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores muitas vezes ainda se traduzem em reproduções de conhecimentos sem a devida reflexão, ações em que o aluno é mero expectador passivo. Por outro lado, tais práticas podem ser constituídas a partir de ações formativas realizadas a partir de um processo informal e espontâneo, por meio de cursos ou realizadas por meio da própria prática pedagógica.

De acordo com Kramer (2010), é importante reconhecer o papel do estudante como sujeito ativo em seu processo de formação. Sobre a potencialidade da formação continuada dos professores nessa mudança de paradigma, a autora nos ensina que

[...] levando em conta tanto os problemas existentes no contexto escolar quanto as dificuldades decorrentes das diversas estratégias comuns à formação em serviço, cabe propor alternativas capazes de superá-los, em direção a uma prática que entenda o aluno como um ser político, histórico, pertencente a uma classe, com uma cultura, uma etnia e um gênero. Uma diretriz básica seria - na formação de professores em serviço - possibilitar uma aproximação entre a atuação do professor em sala de aula e os conhecimentos nos quais ele fundamenta essa atuação [...] (KRAMER, 2010, p. 82).

Para Menezes (2020), ao trabalhar a alfabetização e o letramento, o professor deve utilizar metodologias diversificadas, “pois a aprendizagem inicial da língua escrita exige várias metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático e outras caracterizadas por ensino indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças” (p. 155).

Infelizmente, dentro da história da alfabetização e letramento no Brasil, e especialmente nos dias atuais, nos deparamos com educadores que apresentam “desconhecimento ou pouco conhecimento teórico que envolve os conceitos de alfabetização e de letramento” (BORDIGNON; PAIM, 2017, p. 59), fazendo com que eles, muitas vezes, recorram a métodos de alfabetização pouco efetivos. Embora não afete a sua atuação docente, o emprego de estratégias ineficazes motivado por limitações formativas impõe limitações ao processo de ensino e aprendizagem.

A promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, fez surgir diversos programas que buscam oferecer capacitações¹ aos professores, tendo como objetivo agir sobre o histórico de analfabetismo da educação brasileira (BORGES, 2017), como o Programa Parâmetros em Ação, Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), Pró-Letramento, Programa de Apoio à Leitura e Escrita (PRALER) e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), todos propostos entre 1999 e 2013. Neste artigo destacaremos este último, considerando seu impacto nas práticas pedagógicas de professores alfabetizadores, conforme aponta Viana (2017).

Segundo Monteiro e Ferreira (2018, p. 65) o PNAIC², programa lançado em 2012, foi “um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, Distrito Federal, Estados e municípios brasileiros, para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até no máximo ao 3º ano do ensino fundamental em escolas rurais e urbanas”. Sobre a experiência com o PNAIC, Ferreira, Norberg e Alves (2017) afirmam que

[...] professores alfabetizadores de todo o país repensaram o seu fazer pedagógico em torno de conceitos envolvidos no processo de alfabetização. Com a demarcação de uma direção e de objetivos claros, o sentido da formação passou a ser percebido pelos atores envolvidos de uma forma distinta da que até esse momento era experimentada (FERREIRA; NORNBERG; ALVES, 2017, p. 23).

Os autores destacam que as formações do PNAIC permitiram aos professores trocas de experiências e que, por meio dessas trocas, pôde-se perceber que muitas de suas práticas de alfabetização forneciam insumos para um trabalho pedagógico sob o olhar do letramento. Por sua vez, Schneider, Grosch e Dresch (2020) afirmam que o PNAIC trouxe ideias inovadoras para atuação dos professores em sala de aula “inserindo a alfabetização na perspectiva do letramento, por meio da interdisciplinaridade” (p. 437), embora também trouxeram dificuldades aos professores no processo de modificação de suas práticas, muitas vezes, resultando na retomada dos métodos tradicionais de ensino.

1 O termo “capacitação” será utilizado neste texto como tendo um caráter desarticulado com a prática docente, quase sempre afastado de um genuíno e desejado processo de formação da profissionalidade docente. Justamente por isso, os autores adotarão o termo formação (em substituição a capacitação) sempre que o intuito for apontar o processo de constituição da identidade profissional do professor.

2 A primeira oferta para sua formação continuada (2013) do PNAIC contou com a participação de 313.599 professores alfabetizadores na área de Linguagem. Em 2014, o programa teve ênfase em Matemática e contou com a participação de 311.916 professores. Já no ano de 2015, seu público foi de 302.057 professores, tendo como eixo de formação Gestão Escolar, Currículo, a Criança do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade. Em 2016, além de professores (248.919 participantes) outros 38.598 coordenadores pedagógicos participaram da formação que teve como tema Leitura, Escrita e Letramento Matemático (BRASIL, 2017).

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As escolhas metodológicas da pesquisa foram delineadas em quatro etapas. Na primeira etapa, se valeu da pesquisa bibliográfica em teses, dissertações, artigos científicos e livros, tendo como base de dados o *Google Acadêmico* e identificação das pré-categorias de análise dos dados que orientaram a elaboração do questionário eletrônico aplicado aos professores alfabetizadores. Procurou-se dar visibilidade às relações presentes entre as práticas pedagógicas dos docentes e os processos de formação que eles vivenciaram ao longo de suas trajetórias profissionais.

Com as pré-categorias definidas, passou-se à segunda etapa com a construção do formulário eletrônico, via *Google Forms*, para a coleta de dados. Este recurso é utilizado por diversos pesquisadores devido à sua aceitação por quem está participando da pesquisa, facilidade de aplicação e a agilidade na coleta de dados (BACIL *et al.*, 2018). Segundo Gil (2008),

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p. 121).

Ainda de acordo com o autor, a aplicação de questionários “possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa” (GIL, 2008, p. 122), dá-se ao participante a escolha de se identificar ou não, e possibilita ao entrevistado optar pelo melhor momento para responder às perguntas.

O questionário foi do tipo autoaplicado que apresenta vantagens como a obtenção de resultados exatos entre aqueles que respondem (AAKER, KUMAR, DAY, 2001 *apud* GHISI; MERLO; NAGANO, 2006). Foram elaboradas 14 questões que levaram em consideração a idade do participante, sua formação acadêmica, o tempo de atuação em turmas de alfabetização e as metodologias adotadas no processo de ensino aprendizagem dos educandos. Logo na primeira seção do questionário constava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com informações sobre a pesquisa, estabelecendo o caráter voluntário da participação e a garantia do anonimato aos participantes.

A população dessa amostragem correspondeu a 14 professoras em exercício em três instituições públicas, uma localizada em Salvador-BA, e duas localizadas em Seropédica-RJ. Todas as professoras lecionavam em turmas do 1º ao 3º ano dos anos iniciais do EF no segundo semestre do ano 2021. A seleção das instituições de ensino teve como parâmetro o fato de os pesquisadores já trabalharem nessas instituições, exceto em uma unidade escolar de Seropédica-RJ que foi incluída a título de complementação da amostra, bem como pelo fato de apresentar uma realidade social semelhante e ser geograficamente próxima da outra instituição selecionada no município. As informações acerca de cada instituição estão apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Informações gerais sobre as unidades escolares selecionadas

Instituição	Localização	Nº de alunos matriculados	Turnos de funcionamento	Anos de escolaridade ofertados
Escola Municipal Carmelitana do Menino Jesus	Salvador (BA)	390	M, V e N	1º ao 5º ano do EF
Escola Municipal Nossa Senhora de Nazareth	Seropédica (RJ)	50	M e V	Educação Infantil ao 5º ano do EF
Escola Municipal Professora Ligia Rosa Gonçalves	Seropédica (RJ)	142	M e V	1º ao 3º ano do EF

Fonte: Elaborado pelos autores.

Legenda: M = Matutino; V = Vespertino; N = Noturno; EF = Ensino Fundamental

A terceira etapa da pesquisa se deu com a divulgação do questionário eletrônico que ocorreu mediante convite e *link* de acesso, ambos enviados por *email* e *WhatsApp*. O questionário permaneceu disponível por um período de 15 dias e, finalizado este período. Na quarta etapa, os dados coletados foram codificados e analisados por meio de planilhas *Excel*, recurso que permitiu a construção de tabelas e gráficos separados por categorias de análise. Conforme Bonmann (2012, p. 14), “a categorização dos dados é a passagem de dados brutos para dados organizados, segundo critérios pré-estabelecidos”.

Importante ressaltar que a pesquisa foi realizada ainda sob os efeitos sociais e acadêmicos provocados pela pandemia da Covid-19, num período em que as aulas presenciais estavam sendo retomadas (setembro e outubro do ano 2021).

Amparados em Bardin (2010), utilizamos a análise de conteúdo para abordarmos qualitativamente os dados. Sobre esse procedimento metodológico, Silva e Fossá (2015) nos ensina que esta é uma

[...] técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador. Na análise do material, busca-se classificá-los em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos (SILVA; FOSSÁ, 2015, p. 2).

O estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Formiga - FUOM/UNIFOR e aprovado, conforme CAAE - 48679121.0.0000.5113.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

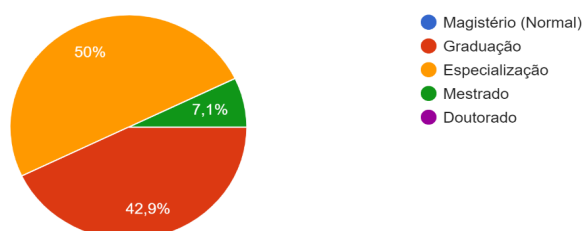
3.1. Perfil dos participantes

Participaram da pesquisa 14 professoras, com idade entre 26 e 55 anos, todas vinculadas a turmas do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos do EF). Sobre a presença predominante de professoras nessa fase da escolarização, Moreno (2017, p. 13) aponta que “a imagem do homem, especialmente ligado à docência e no cuidado da primeira infância, é vista com certo estranhamento, principalmente com a associação da docência com o sentimento maternal, que para muitos é um aspecto natural das mulheres”. Ainda de acordo com o Censo Escolar de 2020, em atuação na Educação Infantil (EI), o percentual de mulheres é de 96,4%, enquanto no primeiro segmento do EF é de 88,1% (BRASIL, 2021).

As professoras participantes da pesquisa possuíam, em sua maioria, formação em cursos de pós-graduação, com destaque para a especialização (50%). A Figura 1 aponta que essas trabalhadoras continuaram a investir em sua carreira profissional após a formação inicial.

Figura 1: Nível de Formação Acadêmica dos participantes

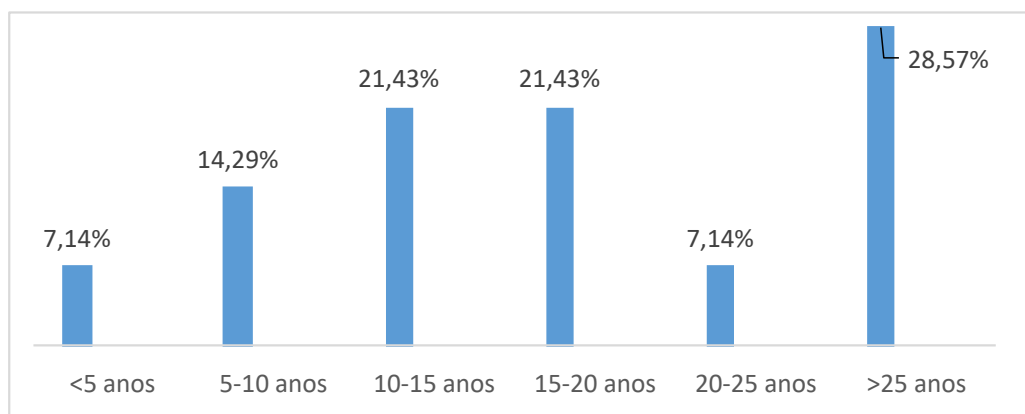
Atualmente, o meu MAIOR nível de formação acadêmica (concluído) é:
14 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A Figura 2 apresenta o tempo de docência das participantes da pesquisa, com destaque para uma parcela de 28,57% (4 professoras) que possuía mais de 25 anos de docência. Focando nessa parcela, uma delas possuía apenas a graduação, enquanto as demais apresentavam formação em nível de pós-graduação (uma mestra e duas especialistas). A Figura 2 ainda mostra que as outras dez participantes possuíam tempos de docência: 7,14% (1) com menos de 5 anos; 14,29% (2) entre 5 e 10 anos; 21,43% (3) entre 10 e 20 anos; e 7,14% (1) entre 20 e 25 anos.

Figura 2: Tempo total de docência dos participantes

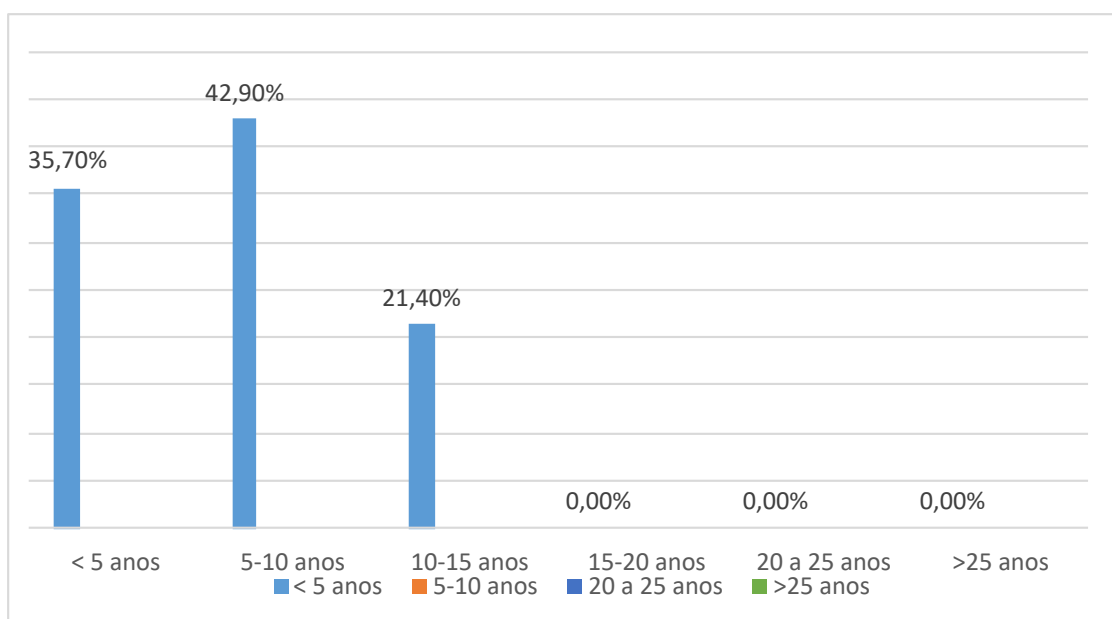


Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Araújo e Purificação (2021) apontam que a profissão docente está cada vez mais longe de ser uma opção de escolha para os jovens do último ano do Ensino Médio, por ser uma profissão desvalorizada e até por ser pensada como “uma atividade celestial, que deve ser realizada por amor, sem pensar em compensação social ou financeira” (ARAÚJO, PURIFICAÇÃO, 2021, p. 2).

Ao especificarmos o tempo de docência em turmas de alfabetização, os dados apontam que a maioria delas trabalha há menos de 15 anos nestas turmas. Na Figura 3 é possível verificar o perfil das participantes quanto ao tempo de docência específico em turmas de alfabetização.

Figura 3: Tempo de docência específico em turmas de alfabetização escolar



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

De acordo com Noffs e Wasilewski (2021), muitos docentes permanecem em turmas de alfabetização por algum tempo, muitas vezes por não terem maior tempo de lotação na unidade escolar e, dadas as preferências de escolha para aqueles com maior tempo, acabam ficando com as turmas que sobram na hora da distribuição das turmas. Havendo possibilidade de escolha, muitos professores preferem sair das turmas do ciclo de alfabetização (NOFFS; WASILEWSKI, 2021).

Os dados coletados nos questionários eletrônicos aplicados às professoras apresentam marcas em seus discursos, permitindo-nos conhecer a relação das suas práticas pedagógicas com os processos de formação continuada e analisar se as suas escolhas didáticas guardavam relação com essas experiências formativas. De igual maneira, podemos investigar os elementos que caracterizam o ensino da aquisição da leitura e da escrita, à luz do letramento, por meio dos seus discursos. Buscamos também identificar atividades relacionadas ao trabalho delas em diferentes eixos da Língua Portuguesa no ciclo de Alfabetização. As próximas seções apresentam essas análises.

3.2. As vozes das professoras alfabetizadoras

Em Salvador – BA, responderam ao questionário eletrônico nove professoras que atuavam em turmas do 1º ao 3º ano do Ciclo I de Alfabetização do EF. Dessas, três apresentavam graduação em Pedagogia, cinco já eram especialistas na área de Educação e uma possuía o título de Mestra em Educação. Nesse grupo encontravam-se três professoras iniciantes (que lecionavam há menos de cinco anos em turmas de Alfabetização), enquanto as demais já apresentavam maior experiência (quatro delas que já atuavam entre cinco a dez anos, e duas que tinham entre 15 e 20 anos de docência nessas turmas).

No Município de Seropédica – RJ, participaram do estudo cinco professoras do ciclo de Alfabetização. Destas, três possuíam apenas graduação, sendo uma licenciada em História e outras duas em Pedagogia. Duas professoras possuíam especialização, ambas em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Em relação ao tempo de atuação no magistério, duas delas possuíam entre cinco e dez anos, duas entre 10 e 15 anos e uma entre 15 e 20 anos. Especificamente sobre o tempo de atuação em turmas do ciclo de Alfabetização, duas atuavam há menos de cinco anos, duas entre cinco e dez anos e uma tinha mais de 15 anos.

Focando nas ações de formação específicas para a Alfabetização oferecidas pela respectiva Secretaria Municipal de Educação (SMED³), as professoras soteropolitanas iniciantes (3) informaram não terem participado, embora duas delas dissessem já terem realizado curso com essa temática por iniciativa própria. A outra professora iniciante disse ter tido conhecimento sobre a oferta de curso de formação, porém não participou devido ao pouco tempo atuando na Rede. As demais respondentes (seis) confirmaram já ter participado de formação ofertada pela SMED, com foco na Alfabetização.

Com relação à participação das professoras soteropolitanas nas formações oferecidas pela SMED e pela própria unidade escolar, embora seis professoras tenham confirmado participação e ressaltado a relevância nas formações específicas oferecidas, elas apontaram que os cursos apresentaram abordagem superficial, manifestaram ser necessário maior aprofundamento e maior frequência na oferta desses cursos. Segundo as professoras, as trocas de experiências nessas formações foram muito mais relevantes que a formação em si.

3 O leitor perceberá o uso de duas siglas para identificar o setor Secretaria Municipal de Educação, pois a sigla SMED é utilizada na cidade de Salvador (BA), mas na cidade de Seropédica (RJ), a sigla é SMES (Secretaria Municipal de Educação de Seropédica).

Para as professoras seropedicenses, apenas uma das participantes afirmou que a Secretaria Municipal de Educação de Seropédica (SMES) não havia promovido e que nunca tinha participado de nenhum curso com essa temática (Professora J⁴), enquanto as demais afirmaram que já havia sido ofertado curso e que elas participaram. Para as participantes que responderam afirmativamente à pergunta anterior, foi-lhes perguntado se as formações ofertadas pela SMES contribuíram positivamente em sua atuação na alfabetização dos educandos.

Sim. Todo conhecimento, se bem aplicado, é proveitoso (Professora L).

Sim, o compartilhamento de experiências sempre enriquece e agrega ao conhecimento que já se tem (Professora M).

Sim. O município oferecia e ainda oferece constantemente “Semanas Pedagógicas” que ajudam na construção do conhecimento do corpo docente Seropedicense. As formações com os professores da UFRRJ eram os melhores momentos daquela época! Os conceitos trabalhados eram mais fundamentados teoricamente para a nossa atualização enquanto profissionais das classes de alfabetização. Cabe ressaltar que algumas vezes (e não foram poucas), eles colocaram pessoas que não ajudaram em nada na nossa práxis docente. Promover semanas Pedagógicas sem ouvir o professor e ou/ desvalorizar mesmo que indiretamente quem está no chão da escola, não ajuda em nossa formação. Só aumenta a distância entre teoria e prática (Professora N).

Sim. Tive um novo olhar e, posteriormente, atingi os objetivos propostos (Professora O).

De acordo com Oliveira *et al.* (2019), a formação continuada tem como objetivo fazer com que o educador reflita a respeito da realidade a qual ele e o educando estão inseridos e seja capaz de promover uma prática pedagógica diferente das tradicionais. Pelas falas das educadoras, nota-se que as formações trouxeram reflexão e novas práticas.

Percebeu-se que a maioria das professoras que participaram do estudo, nos dois municípios, têm clareza quanto à importância das formações continuadas, considerando-as essenciais ao desenvolvimento da sua prática pedagógica e devendo ser entendidas como um processo contínuo de aperfeiçoamento. Por outro lado, defendem que essa formação só tem sentido quando é capaz de analisar o fazer docente permitindo um constante movimento entre teoria e prática. Portanto, há que se considerar, corroborando com Kramer (2010), que:

“(...) a formação do professor que está em serviço é feita na escola e a ela devem ser voltadas as demais instâncias, a fim de que se fortaleçam os professores em termos teórico-práticos, possibilitando-lhes uma reflexão constante sobre sua atuação e os problemas enfrentados, e uma instrumentalização da sua prática” (KRAMER, 2010, p. 81).

Quanto às formações promovidas pela própria gestão escolar, duas professoras soteropolitanas disseram já ter participado e que foram oportunidades que contribuíram positivamente para sua atuação na alfabetização dos educandos, conforme registro a seguir:

A formação continuada em momentos da Atividade Complementar, com a coordenadora, promoveu reflexão sobre meu trabalho em sala, principalmente sobre o avanço das hipóteses nos níveis de escrita das crianças (Professora A).

Foram oferecidas reuniões pedagógicas para formação e discussão de práticas alfabetizadoras (Professora B).

4 De maneira a garantir o anonimato das entrevistadas, foram criados códigos alfabéticos para identificá-las. Assim, as letras A a I identificam as professoras soteropolitanas, enquanto as letras J a O se referem às professoras seropedicenses.

Já todas as professoras seropedicenses responderam negativamente à pergunta. Esse posicionamento pode significar desconhecimento ou a desvinculação das reuniões pedagógicas como sendo momentos para as trocas de saberes e experiências entre todos os envolvidos no processo de aprendizagem do aluno, conforme nos ensina Silva *et al.* (2021).

Ao serem perguntadas se consideravam importante que as instituições de ensino promovessem ações formativas continuadas com foco na Alfabetização e Letramento dos educandos, sete professoras de Salvador-BA disseram considerá-las relevantes. Abaixo seguem alguns desses posicionamentos:

Acredito sim. A alfabetização é um processo dinâmico, e as possibilidades são muito grandes. Por isso esse processo de aperfeiçoamento é necessário (Professora D).

Sim! Inclusive para somar esforços em qualificação do corpo docente, democratização de saberes e para ser coerente com a proposta pedagógica da unidade escolar (Professora E).

Sim. É possível, pois na instituição em que trabalho essas ações já são realizadas pela coordenação pedagógica nos momentos de atividades complementares do professor (Professora H).

Sim, cada geração nova de indivíduos vem com uma demanda nova, que exige do profissional conhecimentos renovados e avanços em experiências trocadas (Professora I).

Merece destaque o posicionamento da Professora H que, embora tenha reconhecido ter havido formações realizadas pela Escola e que ela não participou por não estar lotada naquele momento na equipe, ao responder à pergunta acima ela informou que participa de encontros formativos com a coordenadora pedagógica. Observa-se aqui um não-reconhecimento desses momentos com a coordenação pedagógica como sendo momentos formativos ofertados pela Escola. Respondendo a essa mesma pergunta, as professoras de Seropédica-RJ disseram:

Sim, a alfabetização é o alicerce da educação (Professora J).

Sim. Acredito que ser professor é estar em uma busca constante de aperfeiçoamento e atualização para uma educação de qualidade (Professora L).

Sim, tem sido ofertado uma diversidade de alunos com “n” problemáticas que dificultam o aprendizado por completo. É muito válido quando o professor consegue identificar e saber qual método utilizar, para que haja um desenvolvimento concreto do aluno (Professora M).

Sim. Nós, enquanto educadores, precisamos estar atentos a demanda da sociedade. A atualização é o caminho mais adequado para quem deseja manter uma práxis docente mais inclusiva (Professora N).

Sim. Todo o conhecimento é importante para crescermos mais e mais (Professora O).

Podemos perceber que as professoras que participaram da pesquisa entendiam a importância da formação continuada ofertada pelas instituições, posicionamento que corrobora com o entendimento de Timóteo, Timóteo e Oliveira (2020) que entendem que é a partir delas que o professor alfabetizador se atualiza sobre os métodos e reflete sobre a sua prática alfabetizadora.

O Quadro 2 reúne as respostas ao questionamento feito às participantes a respeito da possibilidade de elas participarem de formações com foco na Alfabetização ofertadas pelas respectivas Secretarias Municipais de Educação.

Quadro 2 – Posicionamentos frente à pergunta: *Sobre a possibilidade de você participar de um curso de formação continuada com foco na Alfabetização e Letramento (ofertado pela Secretaria de Educação ou pela Escola na qual você trabalha), qual seria a sua decisão?*

Alternativa	Salvador-BA		Seropédica-RJ	
	Número	%	Número	%
Se o curso ocorresse no formato a distância, eu participaria.	1	11,11	2	40,00
Se o curso ocorresse no formato presencial, eu participaria.	1	11,11	0	0,00
Se o curso ocorresse aos finais de semana, eu participaria.	1	11,11	0	0,00
Eu participaria, certamente, independentemente da forma que o curso fosse ofertado.	6	66,67	3	60,00
Total	9	100,00%	5	100,00%

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Nesse contexto, observa-se que a SMED (Salvador-BA) e a Escola na qual as entrevistadas trabalham podem organizar cursos sem a preocupação de formatos específicos, uma vez que a maioria não condiciona a sua participação ao formato. Com relação ao posicionamento das professoras para cursos na modalidade a distância, ele pode estar relacionado ao fato de “a carga horária de trabalho dos professores no Brasil ser muito elevada, e o tempo destinado em lei para a formação continuada, apesar de existir, na prática não acontece com a qualidade que deveria por conta de inúmeros fatores” (WEILER; TABORDA, 2020, p. 1). Um dos fatores, no município de Seropédica-RJ, seria a falta de cumprimento do artigo 21 do Plano de Cargos, Carreira e Salário de 2016 que determina que 1/3 da carga horária dos professores deve ser destinada a atividades extraclasse com formação continuada e/ou planejamento.

As participantes foram questionadas sobre o método ou teoria que utilizavam para embasar o planejamento das atividades com foco na Alfabetização, sendo as respostas bem diversas. Deduzimos que existem variadas concepções de Alfabetização em uma mesma unidade escolar. Das respondentes no município de Salvador-BA, apenas a Professora A (Mestra em Educação) defendeu que a aprendizagem do código alfabético precisaria estar aliada ao Letramento. O seu posicionamento encontra amparo em Soares (2004, p. 35), para quem “[...] embora a relação entre alfabetização e letramento seja inegável, além de necessária e até mesmo imperiosa, ela, ainda que focalize diferenças, acaba por diluir a especificidade de cada um dos fenômenos [...]”.

Nas respostas das demais participantes observam-se sinais de dissociação entre os processos de Alfabetização e Letramento, não os reconhecendo como processos interdependentes. As respostas encontram-se registradas no Quadro 3.

Quadro 3 – Posicionamentos frente à pergunta: *Com foco no trabalho escolar para o desenvolvimento da leitura e escrita dos seus educandos, qual o MÉTODO OU TEORIA que utiliza para embasar o planejamento das atividades? Explique.*

Salvador-BA
Acredito que a concepção socioconstrutivista contribui para o avanço das crianças, sobretudo com pressupostos teóricos levantados pela pesquisadora Magda Soares, quando analisa a alfabetização e o letramento baseado na reflexão das hipóteses da língua escrita, associada com o contexto da função social da lectoescrita, difundida por Emília Ferreiro. Utilizo como método para a aprendizagem do código da escrita, o metafônico, para que as crianças possam refletir sobre a relação fonema e grafema nas palavras (Professora A).
Sociointeracionista, com foco na importância da interação do sujeito com o meio e com outras pessoas, construindo o conhecimento nessa troca (Professora B).
Atualmente, seguindo o método construtivista já utilizado por uma professora experiente e já atuante, há muito tempo na unidade, que estou regente. Penso que o foco deve ser o resultado, o aluno realmente alfabetizado, e não faz de contas (Professora C).
Depende da necessidade que a turma esteja apresentando (Professora D).
Compreendo que hoje aproveito muito mais das muitas leituras e do êxito da minha prática para gerir o planejamento das minhas atividades. Afinal, quando refletimos sobre nossa prática e avaliamos o que dá certo para o contexto, bebemos nas fontes necessárias para buscar melhores resultados (Professora E).
Desenvolvo o meu trabalho utilizando atividades que contemplem tanto os métodos sintéticos quanto os analíticos (Professora F).
Método Alfabético: este é o método mais comum, onde a criança aprende primeiro os nomes das letras do alfabeto para, em um segundo momento, fazer as combinações silábicas e montar as palavras. Silábico: neste método a criança aprende as famílias de sílabas antes de compreender as palavras (Professora G).
Inicialmente partimos do método analítico global, mas devido ao curto período de tempo para finalizar o ano letivo devido as consequências da pandemia do Covid 19, utilizaremos os métodos sintéticos (Professora H).
Método fônico e qualquer estratégia que possa trazer resultados (Professora I).
Seropédica-RJ
Teoria progressista onde a educação é a base de tudo (Professora J)
Predominantemente, faço uso do sócio interacionismo. Acredito que nenhum professor segue apenas uma única linhagem teórica e comigo não é diferente, mas creio que através da interação se obtém melhores resultados (Professora L)
Gosto de deixar as crianças livre para folhear um livro, ainda que não tenha compreensão do que está escrito (Professora M)
Sempre utilizei diferentes métodos para alcançar meus objetivos, mas confesso que tenho como base os conceitos de Magda Soares, Emília Ferrero e Sônia Kramer. São autoras maravilhosas que valorizam o fazer pedagógico do professor e promovem reflexões importantes a respeito do letramento infantil (Professora N)
Não uso (Professora O)

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Kramer (2010) não defende um melhor método ou teoria supostamente correta e capaz de dar conta de alfabetização, leitura e escrita, sendo que um método ou uma única direção não são determinantes da aprendizagem e que é preciso considerar o processo do aprendiz, em sua totalidade. Quando se nota que em uma mesma unidade escolar as concepções de Alfabetização são tão diversas, evidencia-se que os momentos formativos entre esses atores precisam ser fortalecidos e delineados.

Chama atenção a resposta dada pela Professora C, quando ela relata que utiliza o método construtivista já utilizado por uma professora experiente. No entanto, é notório que C, ao classificar o construtivismo como um método, demonstra desconhecimento do fato de ele ser uma teoria psicológica aplicada à compreensão do percurso vivenciado pela criança na tentativa de compreender como a escrita funciona, e não um método de Alfabetização.

As respostas apresentadas pelas professoras D e E apontam para um conhecimento superficial acerca de métodos ou teorias inerentes ao processo de alfabetização, embora não tenham explicitado claramente qual concepção de Alfabetização norteava suas práticas. Já a resposta dada pela Professora F não é clara quanto aos métodos sintéticos e analíticos utilizados, além de explicitar uma concepção “tradicional” de alfabetização que, segundo Soares (2004), considera tais métodos independentes, com a Alfabetização precedendo o Letramento.

A resposta da Professora H aponta um entendimento de que seja inviável organizar a prática pedagógica tendo por base o método analítico, justificando seu posicionamento devido ao curto período. No entanto, há uma confusão entre o método analítico e o método global, e mesmo que não tenha feito essa confusão, seria um equívoco pensar que o texto (todo) seja um complicador para ser trabalhado em curto período de tempo, em favor das partes (consciência fonêmica, letras, sílabas ou palavras isoladas de um contexto).

Pode-se perceber que as professoras J, L e N organizam a sua prática pedagógica de acordo com o que apregoam Freitas e Queirós (2019), colocando o aluno como agente do próprio aprendizado por meio da troca com outros indivíduos e sujeitos responsáveis pela sua libertação das mãos dos opressores através da educação. O posicionamento da Professora M encontra respaldo em Ferreira *et al* (2020) que nos ensina que

[...] o professor não deve utilizar-se de um único método, mais do método que seja adequando levando sempre em consideração as especialidades de cada aluno e seus contextos sociais. Para uma aprendizagem que respeite o processo de desenvolvimento do aluno e que esse, por sua vez, adquira esse conhecimento e que seja realmente de significância (FERREIRA *et al.* 2020, p. 100).

Destacando a fala da Professora O, observa-se a complexidade que envolve a seleção de métodos e teorias, sendo este um desafio para sua atuação no ciclo de alfabetização e apontando para uma necessária formação continuada.

Sobre as estratégias didáticas utilizadas para o ensino da leitura e da escrita, as professoras soteropolitanas definiram que seus procedimentos são: ensino da leitura e escrita como momentos de encantamento, como estímulo à busca pela aprendizagem por meio de qualquer estratégia que se mostre efetiva, por meio da intimidade com as letras do alfabeto, famílias silábicas, leitura de textos da tradição oral e contos, atividades analíticas que direcionam o foco do todo para as partes (texto para a palavra, palavra para grafemas e fonemas), tipologias textuais diversas, jogos lúdicos de letramento, jogos simbólicos, contagem com o dedo da quantidade de letras e sílabas das palavras, leitura de forma pausada para que as crianças compreendam o espaçamento entre as palavras, leitura colaborativa, leitura e escrita de nomes próprios, leitura em voz alta, escrita de listas, músicas, parlendas e apresentação de uma variedade de gêneros textuais.

Interessante notar que, embora somente uma professora (A) tenha respondido anteriormente que o letramento estaria aliado ao processo de alfabetização, outra professora (B) confirmou o mesmo ponto de vista, ao citar como estratégia didática a utilização de jogos lúdicos de letramento. Analisando as estratégias descritas pelas professoras, vê-se que a aprendizagem inicial da leitura e escrita é tratada como um fenômeno multifacetado. No entanto, Soares (2016) sinaliza que a alfabetização

[...] deve ser desenvolvida em sua inteireza, como um todo, porque essa é a real natureza do ato de ler e de escrever, em que a complexa interação entre as práticas sociais da língua escrita e aquele que lê ou escreve pressupõe o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas competências. É o que se tem denominado alfabetizar letrando (SOARES, 2018, p. 35).

Respondendo à mesma questão, as professoras do município carioca consideram como estratégias eficazes:

Revistas, jornais e a oralidade (Professora J).

Para o desenvolvimento da leitura, início com leitura de rótulos, histórias infantis ou textos populares, partindo do conhecimento prévio do aluno, tendo uma palavra-chave como eixo para ser trabalhado tanto a leitura como a escrita (Professora L).

Costumo utilizar estratégias do dia a dia da criança tanto no ambiente familiar como no ambiente escolar. Uma lista de compras, bilhete, cardápio escolar etc. (Professora M).

Estratégias simples e presentes no cotidiano como, por exemplo, textos de jornais e revistas. As crianças olham, manuseiam e fazem observações importantes que servirão como pontapé inicial para a alfabetização numa perspectiva do letramento (Professora N).

Não uso métodos e nem teoria. Cada turma vem com o formato diferente e meu trabalho é diversificado (Professora O).

Um dos aspectos a ser destacado nas respostas das professoras J, L, M e N é o fato de utilizarem o cotidiano de seus alunos como estratégias para organizarem suas práticas pedagógicas. Agindo dessa forma, além de alfabetizarem, também realizam o processo de letramento, fazendo com que a aprendizagem vá além dos muros da escola (SILVA *et al.*, 2021). A professora O, por sua vez, demonstra não compreender a proposta da pergunta que lhe foi feita, uma vez que não distingue estratégias de ensino de métodos e teorias.

No que se refere à associação das estratégias didáticas aos processos de formação continuada, as professoras de Salvador-BA entrevistadas relataram que as formações mais antigas promovidas pela SMED em parceria com outros governos, como PNAIC, refletem em suas práticas pedagógicas atualmente e que, majoritariamente, tal associação se deve também à própria formação acadêmica e a pesquisas autônomas. Segundo os relatos, as estratégias estariam associadas ao projeto da escola, principalmente às formações oferecidas pela coordenação pedagógica, aos estudos e às trocas de experiências entre colegas, que acontecem nas formações externas e internas. Sobre o reconhecimento delas para a importância das trocas entre os colegas no chão da escola e nos encontros formativos, corroboram com a defesa feita por Imbernón (2011) pela necessidade de a formação partir de dentro, a partir das demandas da prática inerentes ao espaço escolar.

Já para as professoras seropedicenses entrevistadas, três responderam afirmativamente, apontando que as estratégias didáticas utilizadas em sala de aula para o ensino da leitura e escrita estariam associadas aos processos formativos oferecidos pela SMES. A Professora N disse que o sucesso das estratégias estaria mais ligado a sua boa formação pedagógica docente, enquanto a Professora O respondeu que nem sempre utilizava as estratégias indicadas pela SMES, exigindo para si autonomia para organizar o seu trabalho de acordo com a realidade da sua turma, pois desconhecia profissional melhor que ela. Ressalta-se que todas aquelas que participaram do estudo disseram ter autonomia para trabalhar o(s) método(s) que julgassem necessários para sua turma.

Questionadas se acreditavam que um método ou teoria únicos seriam suficientes para alfabetizar todos os alunos de uma mesma turma, oito professoras soteropolitanas (88,89%) argumentaram que a diversidade de sujeitos e níveis de escrita requeriam diversidade nas estratégias de ensino, além de ser preciso considerar as diversas formas de ensinar e aprender, identificando o método que mais favorecesse ao aluno.

Por sua vez, respondendo a essa mesma pergunta, todas as professoras de Seropédica-RJ afirmaram que um único método não seria suficiente para se obter sucesso no processo de Alfabetização e Letramento, tendo em vista que nenhum aluno é igual ao outro. Essa visão da maioria das entrevistadas nos dois municípios está em conformidade com o que defende Soares (2004, p. 16), segundo a qual “[...] não há um método para a aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de crianças, e até de cada criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica”.

Buscando conhecer o método ou teoria utilizados, se estes seriam aqueles propostos pela SMED ou escolhidos pelo próprio docente, a Professora A relatou que em parte segue a proposta do órgão central e em parte não, uma vez que as mudanças de grupos políticos geram mudanças nas orientações das práticas. Saviani (2011) aponta que, quando ocorrem trocas de governo, a falta de continuidade nas políticas é um dos grandes problemas educacionais, impedindo que ações concretas sejam materializadas. Para ele, as políticas públicas precisam “[...] ser implementadas e avaliadas no seu processo e nos seus resultados, sendo corrigidas, quando for o caso, mas que tenham sequência, e que permitam criar situações irreversíveis de tal modo que as mudanças de governo não desmantelem aquilo que está sendo construído” (SAVIANI, 2011, p. 109).

Contrapondo-se, a Professora G disse considerar importante que o professor cumpra o que estiver determinado pela SMED, mas com autonomia para que possa fazer os ajustes que considerar necessários. Já a Professora E afirmou que, embora houvesse autonomia na escolha dos métodos ou teoria para embasar a sua própria prática pedagógica, percebia que a SMED atrapalhava devido à falta de coerência nas ações daquele setor. As demais professoras, entretanto, disseram ter autonomia para a escolha do método ou teoria para alfabetizar, e levam em conta o que consideram necessário para os alunos aprenderem (embora as suas respostas ao questionário evidenciem um conhecimento restrito sobre métodos e concepções de Alfabetização).

Das professoras participantes do estudo no município carioca, ao responderem à mesma pergunta, apenas a Professora J respondeu negativamente, sem apresentar justificativa ou complementação. Já as demais professoras (4) responderam que possuem autonomia para escolherem a melhor metodologia que se encaixe ao perfil de aprendizagem dos seus educandos.

Eu desenvolvo a metodologia que acredito ser mais eficaz com meus alunos, tendo autonomia para isso (Professora L).

As propostas enviadas pela Secretaria de Educação são sugestivas. Tenho autonomia para utilizar ou modificar (Professora M).

Tenho autonomia. A SMECE envia um planejamento anual, mas permite que todos os professores façam adaptações e escolham seu próprio método para alfabetizar (Professora N).

Eu possuo autonomia para trabalhar do jeito que eu acho que contribuirá para uma melhor aprendizagem (Professora O).

Soares (2016), ao discutir o direcionamento dado ao processo de alfabetização durante a prática docente, defende que

[...] uma alfabetização bem-sucedida não depende de **um método**, ou genericamente de **métodos**, mas é construída por aqueles/aquelas que alfabetizam compreendendo os processos cognitivos e linguísticos do processo de alfabetização e, com base neles, desenvolvem atividades que estimulem e orientem a aprendizagem da criança, identificam e interpretam dificuldades em que terão condições de intervir de forma adequada – aqueles/aquelas que **alfabetizam com método** (SOARES, 2016, p. 333-334, grifos da autora).

Assim, nota-se acordo entre as falas das professoras e o que Soares (2016) defende. As falas aqui reproduzidas deixam clara a autonomia dos professores alfabetizadores do município carioca no ambiente da sala de aula, na organização da sua prática pedagógica, precedendo as orientações da SMES.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou conhecer as práticas pedagógicas de professores alfabetizadores que atuavam, no ano 2021, em três escolas localizadas em municípios brasileiros distintos: Salvador-BA e Seropédica-RJ. Buscou-se investigar como essas práticas se relacionavam com seus processos de formação continuada. A mesma foi realizada em um período de aulas remotas em que o SARS-CoV-2 se impôs ao campo educacional em todo o mundo, fazendo com que o contato com os participantes da pesquisa se desse de forma online por meio de e-mail e/ou mensagens pelo whatsapp.

Sem a pretensão de esgotar o assunto e cientes de limitações do estudo (como o número de participantes e de cidades em que a pesquisa foi realizada), foi constatada a presença de tradicionalismo e de superficialidade nas concepções, potenciais equívocos sobre métodos e dissociação entre processos de alfabetização e de letramento. Por outro lado, as professoras entrevistadas demonstraram buscar na formação continuada o aperfeiçoamento necessário para suas práticas pedagógicas. No entanto, pode-se questionar se as formações fornecidas pelos órgãos oficiais de educação têm auxiliado essas profissionais a identificar as lacunas apontadas nesse estudo.

Pode-se afirmar que as práticas pedagógicas das professoras participantes da pesquisa são construídas por estratégias que consideram as prescrições oficiais presentes nos projetos de rede e atividades propostas pela Secretaria Municipal de Educação, combinando elementos heterogêneos resultantes de escolhas e decisões autônomas acerca do processo de Alfabetização. Contudo, observamos que o Letramento, enquanto fundante do processo de ensino da aquisição da leitura e da escrita, ainda é um desafio para algumas das docentes, uma vez que não fizeram referência a ele quando refletiram sobre os métodos ou teorias utilizadas.

Embora os resultados apontem que as professoras tinham concepções de Alfabetização diversas em uma mesma unidade escolar, identificamos estratégias de ensino que contemplam o Letramento por parte da maioria delas, tais como: valorização do aprendizado via interação; foco do todo para as partes, ou seja, do texto para a palavra; tipologias textuais diversificadas, jogos lúdicos de letramento, histórias contadas, leituras de imagens, jogos simbólicos, relatos de experiências; leitura em roda de conversas, mostrando imagens, leitura de canções conhecidas e/ou trava-línguas; variedade textual e sua funcionalidade; leitura colaborativa e interpretação, inferindo sentidos, realizando antecipações baseadas na função social do texto; utilização de textos como ponto de partida para realização das atividades.

No que concerne às escolhas didáticas e pedagógicas pelas professoras, estas as justificam embasadas em suas experiências profissionais, refletidas por uma sucessão de modelos de formação que tiveram acesso, bem como pela promoção na própria escola da reflexão sistemática sobre a prática, a partir da qual o processo de construção da alfabetização seria trabalhado. Nesse sentido, o desafio se coloca exatamente na concretização da formação continuada, como caminho para efetivação de práticas docentes mais qualificadas, contínuas, que aliem teoria e prática e valorizem as experiências formativas dos professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AAKER, D. A.; KUMAR, V.; DAY, G. S. *Pesquisa de marketing*. São Paulo: Atlas, 2001.

ARAÚJO, Sidnei Ferreira. PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo. Ser professor: vocação ou falta de opção? Os motivos que envolvem a escassez de jovens na profissão docente no Brasil. *Revista Científica Novas Configurações Diálogos Plurais*, v. 2 n. 1, 2021. Disponível em: <http://www.dialogosplurais.periodikos.com.br/article/doi/10.4322/2675-4177.2021.002>. Acesso em: 20 dez. 2021.

BACIL, Eliane Denise Araújo; PIOLA, Thiago Silva; WATANABE, Priscila Iumi; SILVA, Michael Pereira da; LEGNANI, Rosimeide Francisco Santos; CAMPOS, Wagner de. Reprodutibilidade de um questionário de atividade física em escolares de 9 a 15 anos de idade. *Ciência & Saúde Coletiva*, [S.L.], v. 23, n. 11, p. 3841-3848, nov. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/csc/a/t5XB4LJXXnwptZwXr6bKyhK/?lang=pt>. Acesso em: 08 set. 2021.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BONMANN, Débora Marie da Silva. *Primeira prática curricular hospitalar de estudantes de enfermagem descrita em fórum online*. 2012. 39 f. TCC (Graduação) - Curso de Enfermagem, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/view/20449>. Acesso em: 10 de set. 2021.

BORDIGNON, Lorita Helena Campanholo; PAIM, Marilane Maria Wolff. Alfabetização no Brasil: um pouco de história. *Educação em Debate*, Fortaleza, v. 39, n. 74, p. 51-67, dez. 2017. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/32881/1/2017_art_lhcbordignon.pdf. Acesso em :19 set. 2021.

BORGES, Fabiana Kalil. *PNAIC em questão: A formação continuada e a qualidade educacional*. 2017. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Para Ciências e Para Matemática, O Programa de Pós-Graduação em Educação Para Ciências e Matemática, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Goiás, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ifg.edu.br/handle/prefix/600> Acesso em: 22 set 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 3 set 2021.

_____. *Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010*. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Ministério da Educação. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. *Documento Orientador – PNAIC*. MEC, Brasília – DF, 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo da Educação Básica – Resumo técnico*. Brasília, 2020. Disponível em: http://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 26 dez. 2021.

CALDEIRA, Ana Maria Salgueiro; ZAIDAN, Samira. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <http://gestrado.net.br/verbetes/pratica-pedag-gica/>. Acesso em: 13 ago. 2021.

FERREIRA, Carmen Regina Gonçalves; NORBERG, Marta; ALVES, Antônio Maurício Medeiros. *Práticas de formação e de ensino no ciclo de alfabetização: relatos de experiências de orientadoras de estudo do pnaic-ufpel*. Porto Alegre: Evangraf, 2017. 3 v. Disponível em: <http://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2017/10/VOLUME-3-PNAIC-UFPEL-PRATICAS-DE-FORMACAO-E-DE-ENSINO-WEB.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2021.

FERREIRA, Valéria *et al.* Alfabetização e letramento: utilização dos métodos no processo de alfabetização e letramento dos alunos nos anos iniciais. *Revista Facimp-Empowerment*, v. 1, n. 1, p. 90-101, 2020. Disponível em: <http://www.pesquisaemfoco.periodikos.com.br/article/5e651fc30e8825d3356705af>. Acesso em: 5 ago. 2021.

FREITAS, Wélida Patrícia Souza de; QUEIRÓS, Wellington Pereira de. O cenário das pesquisas sobre formação de professores de ciências na perspectiva progressista. *Investigações em Ensino de Ciências*, [S.L.], v. 24, n. 1, p. 154-178, 30 abr. 2019. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/1212>. Acesso em: 27 set. 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

GHISI, Marcos Angeli; MERLO, Edgard Monforte; NAGANO, Marcelo Seido. A mensuração da importância de atributos em serviços: uma comparação de escalas. *Ram. Revista de Administração Mackenzie*, [S.L.], v. 7, n. 2, p. 122-145, jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/ram/a/wQ6wnX3r8Xk6fc6FTWhFXnk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 out. 2021.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IMBERNÓN, F. *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo: Ática, 2010.

MENEZES, Cátia Soares Madaleno. Um diálogo sobre alfabetização: para uma reflexão da prática. *Revista Educamazônia: Educação Sociedade e Meio Ambiente, Amazonas*, v. 25, n. 2, p. 142-158, dez. 2020. Disponível em: <http://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educamazonia/article/view/7826>. Acesso em: 04 out. 2021.

MONTEIRO, Crisley Monteiro de; FERREIRA, Isabella Fernanda. O conceito de formação continuada dos professores de Ladário, Mato Grosso do Sul, e o totalitarismo da razão instrumental. *Revista Educação Popular*, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 63-79, abr. 2018. Disponível em: <http://doaj.org/article/ec8af00521124aecbddd41318471fd9f>. Acesso em 3 nov. 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *História dos métodos de alfabetização no Brasil*. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 13 ago. 2021.

NOFFS, Neide de Aquino; WASILEWSKI, Cassiana da Silva. Formação de professores alfabetizadores: desafios da docência. *E-Curriculum*, São Paulo, v. 19, n. 01, p. 261-277, mar. 2021. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/51786>. Acesso em 12 dez. 2021.

OLIVEIRA, Sonia Maria de *et al.* **Avanços e desafios na formação continuada dos professores alfabetizadores no estado de mato grosso**. *Anais VI CONEDU*. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/59442>. Acesso em: 5 out. 2021.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. Disponível em: http://www.researchgate.net/publication/276045022_SAVIANI_Dermeval_Pedagogia_historico-critica_primeiras_aproximacoes_11_ed_rev_Campinas_Autores_Associados_2011. Acesso em: 5 out. 2021.

SCHNEIDER, Neusa Maria Arndt Weinrich Araujo; GROSCH, Maria Selma; DRESCH, Jaime Farias. Reflexões sobre o impacto da política pública do PNAIC na formação continuada das professoras alfabetizadoras de Lages-SC. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, [S.L.], v. 28, n. 107, p. 435-456, jun. 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/ensaio/a/s8cbdLGYZZL8dwgVgFKfXbk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 out. 2021.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. ANÁLISE DE CONTEÚDO: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualitas Revista Eletrônica*, [s. l.], v. 17, n. 01, p. 01-14, 2015. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEPQ129.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2021.

SILVA, Débora Paula Martins da. *A prática de ensino de leitura nas turmas de alfabetização: reflexões sobre as concepções, planejamento e estratégias de leitura mobilizadas pelas docentes*. 2021. 170 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/39680>. Acesso em: 20 dez. 2021.

SILVA, Jocilania Souza da et al. Coordenador pedagógico no processo de formação continuada de professores: perspectivas de melhor qualidade de ensino-aprendizagem. *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 02, n. 04, p. 01-18, 2021. Disponível em: <http://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6352>. Acesso em: 20 dez. 2021.

SOARES, Magda B. *Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos*. Revista Pedagógica, Artmed Editora, 2004.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.

TIMÓTEO, Maria Dilma Santos; TIMÓTEO, William; OLIVEIRA, Kaio Eduardo de Jesus. O PNAIC e sua influência na formação de professores alfabetizadores no município de Propriá/Se. *Revista Educação - Ung-Ser*, [S.L.], v. 15, n. 2, p. 67-75, 16 jul. 2020. *Revistas Científicas Eletrônicas UNG*. Disponível em: <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/3931>. Acesso em: 15 out. 2021.

VENTURA, Magna Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. *Revista SOCERJ*, v. 20, n. 5, p. 383-386, setembro/outubro, 2007. Disponível em: http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf. Acesso em: 13 nov. 2021.

VIANA, Kemle Senhorinha Rocha Tuma. A formação continuada de professores através do programa pacto nacional pela alfabetização na idade certa-Pnaic e sua contribuição para prática pedagógica docente. *Academo*, v. 4, n. 1, p. 3, 2017. Disponível em: <http://revistacientifica.uamericana.edu.py/index.php/academo/article/view/59>. Acesso em: 10 ago. 2021.

WEILER, Jaqueline Maria Alexandre; TABORDA, Francieli Carvalho. Formação de professores em tempos de pandemia. *Revista Humanidades Digitais*, v. 02, n. 02, 31 dez. 2020. Disponível em: <http://revistas.uminho.pt/index.php/h2d/article/view/2910>. Acesso em: 13 de out. 2021.

Recebido em: 27/02/2022

Aceito em: 05/10/2022