

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Jacqueline Moreira Magalhães

Formação de professores alfabetizadores em contexto de pandemia da Covid-19

SÃO PAULO

2024

Jacqueline Moreira Magalhães

Formação de professores alfabetizadores em contexto de pandemia da Covid-19

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestra Profissional em Educação: Formação de Formadores, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Laurizete Ferragut Passos.

SÃO PAULO

2024

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Dissertação de Mestrado por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Jacqueline Moreira Magalhães

Formação de professores alfabetizadores em contexto de pandemia da Covid-19

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestra Profissional em Educação: Formação de Formadores, sob orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Laurizete Ferragut Passos.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA:

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Laurizete Ferragut Passos

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lisandra Marisa Príncipe

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Mônica Fátima Valenzi Mendes

---

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho

a todos os professores alfabetizadores que, assim como eu, acreditam que a alfabetização é um direito de todas as crianças brasileiras;

às professoras participantes desta pesquisa, que, ao relatarem suas experiências, possibilitaram que este trabalho se realizasse;

com muita alegria, a todos os professores do mestrado, que nos fazem acreditar no percurso do pesquisador como forma de contribuição à educação brasileira;

com muito amor, aos meus pais (*in memoriam*), que, desde a minha infância, acompanharam meu desabrochar na docência;

às minhas meninas, Gigi, Naná e Lelê, que seguem comigo em apoio e parceria!

## AGRADECIMENTOS

A realização desta pesquisa foi a concretização de um grande sonho. Portanto, externo a minha gratidão a todos que me ajudaram nessa conquista.

À minha querida orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Laurizete Ferragut Passos, que, com muito carinho, segurou a minha mão, ensinando-me os caminhos da pesquisa.

Às professoras Dr<sup>a</sup>. Lisandra Marisa Príncipe e Dr<sup>a</sup>. Mônica Fátima Valenzi Mendes, que, com muito cuidado e respeito, alicerçaram meu trabalho no exame de qualificação.

Ao querido Humberto, por todas as orientações e ajudas desde o momento da matrícula até o depósito final do trabalho.

Às minhas queridas amigas educadoras Antonieta Heyden Megalle, Ana Carol Tomé, Camila Dias, Cris Mori, Diva Freire, Daniela Cabrera, Karina Rizek (*in memoriam*), Kátia Vendramini, Kelly Santos, Luciana de Vitta,, Rosana R.A Ferreira que são luz e inspiração para mim!

Ao meu amor, Carlos Castanha, pela parceria de vida, pela admiração mútua, por não me deixar desistir (nunca) e pela sorte do acaso que me fez encontrá-lo!

Pai e Mãe,  
“Só se vê bem com o coração,  
o essencial é invisível aos olhos.”

Antoine de Saint-Exupéry

## RESUMO

MAGALHÃES, J. M. **Formação de professores alfabetizadores em contexto de pandemia da Covid-19**. 2024. 112 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024.

**Introdução:** No período de pandemia da Covid-19, as escolas foram fechadas por período indeterminado, que se estendeu além do que se imaginava. As escolas particulares investiram em plataformas digitais para que os professores pudessem ministrar aulas *on-line* para seus alunos. As professoras alfabetizadoras passaram a planejar aulas e desenvolvê-las em interações *on-line* com os alunos. Para isso, foi necessário investir em formação continuada. **Objetivo:** realizar uma investigação acerca dos principais desafios formativos para professoras alfabetizadoras no período de pandemia da Covid-19. **Material e métodos:** Os sujeitos da pesquisa, de abordagem qualitativa, foram quatro professoras alfabetizadoras de uma rede privada de ensino do ABC paulista. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas. **Resultado:** A análise dos dados permitiu identificar os desafios vivenciados pelas professoras entrevistadas no modelo de Ensino Remoto Emergencial. Os resultados corroboraram a importância da formação permanente dos professores alfabetizadores, possibilitando a reflexão crítica sobre suas práticas no enfrentamento de diversos contextos. **Discussão:** As formações devem priorizar as trocas de experiências entre os docentes nos seus diversos contextos de atuação, a constituição de comunidades de práticas, a promoção de estudos permanentes de teorias e práticas específicas da alfabetização, garantindo, assim, um cenário de maior equidade no desenvolvimento de competências leitoras e escritoras das crianças brasileiras.

**Palavras-chave:** Formação continuada. Professores alfabetizadores. Pandemia Covid-19.



## ABSTRACT

MAGALHÃES, J. M. **Education of literacy tutors during the Covid-19 pandemic. 2024. 112 f. Dissertation** (Professional Master of Education: Education of Lecturers) – Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2024).

**Introduction:** During the Covid-19 pandemic, schools were shut down for an undetermined period, which extended beyond initial expectations. Private schools invested in digital platforms so that tutors would be able to teach their students online. Literacy tutors then started to plan classes and develop them in online interactions with their students. For this purpose, it was necessary to invest in continuous education. **Objective:** to investigate the main educational challenges for literacy tutors during the Covid-19 pandemic. **Materials and method:** The subjects of this qualitative approach research were four literacy tutors working at a private school network in the ABC Region in the Greater São Paulo, in Brazil. The data generation took place upon semi-structured interviews. **Results:** Data analysis allowed the identification of challenges experienced by the interviewed tutors during the Emergency Distance Teaching model. The results corroborated to the importance of continuing education of literacy tutors, enabling a critical consideration of their practices in the confrontation of several contexts. **Discussion:** the education must prioritize the exchange of experiences among the lecturers in their several practice scenarios, the constitution of practice communities, the promotion of continuous studies of specific theory and practice in literacy, this ensuring a broader equity in the development of reading and writing skills in Brazilian children.

**Keywords:** Continuing education – Literacy tutors – Covid-19 Pandemic

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>5</b>
1.1	A infância, família e escola: uma tríade fundamental em minha vida	5
1.2	A trajetória como coordenadora e o início do trabalho com a formação de professores	7
1.3	O percurso como formadora de professores alfabetizadores e o início de muitas inquietações	10
1.4	A pandemia da Covid-19, o fechamento das escolas e o Ensino Remoto Emergencial (ERE)	15
1.5	As formações centradas no contexto do ERE	18
1.6	Dos letramentos aos multiletramentos: o acesso à informação e a comunicação em caráter multimodal e multissemiótico	25
1.7	Dos encontros formativos em modelo de ERE aos objetivos de pesquisa	
1.7.1	Estudos correlatos: as aproximações com os objetivos desta pesquisa	27
1.7.2	Contribuição das pesquisas correlatas	
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>36</b>
2.1	A complexidade que envolve a alfabetização no Brasil	37
2.2	Um breve histórico da alfabetização no Brasil	39
2.3	Necessidades formativas	
2.3.1	Formação de professores alfabetizadores	
2.3.2	A formação dos professores centrada na escola	
2.3.3	Necessidades formativas dos professores alfabetizadores no contexto do ERE	
<b>3</b>	<b>ABORDAGEM METODOLÓGICA</b>	
3.1	Características da pesquisa	
3.2	Contexto da pesquisa	54
3.3	As professoras participantes da pesquisa	55
3.4	A produção dos dados	55
3.5	A elaboração do roteiro	57
3.6	Análise dos dados	59
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DE DADOS</b>	<b>67</b>
4.1	Conhecendo as professoras participantes da pesquisa	67
4.1.1	Informações iniciais	
4.1.2	Motivações e escolhas: por que se tornaram professoras e alfabetizadoras	
4.2	Conhecimentos construídos sobre o processo de alfabetização inicial	71
4.2.1	Das lacunas da graduação em Pedagogia	
4.2.2	Das lacunas e buscas pela formação continuada e pela pós-graduação	
4.3	Desafios e dificuldades vivenciadas em período de isolamento social	74
4.3.1	Rompimento das aulas presenciais para as aulas em modelo de ERE	
4.3.2	A participação das famílias nas aulas	
4.3.3	Domínio emergencial das tecnologias digitais	
4.4	Formações no contexto de ERE: das aprendizagens construídas	83
4.4.1	Aprendizagens construídas em comunidade de práticas	

4.4.2	Aprendizagens de procedimentos leitores e escritores	
4.4.3	Aprendizagens de estratégias alfabetizadoras	
4.4.4	Construção de sentidos sobre a docência e o crescimento profissional em período de isolamento social	
<b>4.5</b>	<b>Permanências advindas das formações em ERE nas práticas atuais</b>	<b>94</b>
4.5.1	Conhecimentos específicos de professores alfabetizadores: quais permanecem?	
4.5.2	Rupturas do processo formativo pós-isolamento social	
<b>4.6</b>	<b>Identificação das necessidades formativas após o Ensino Remoto Emergencial</b>	<b>99</b>
4.6.1	Aprendizagem em grupos	
4.6.2	Organização e gerenciamento do tempo	
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>102</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>108</b>



## INTRODUÇÃO

### 1.1 A infância, família e escola: uma tríade fundamental em minha vida

O questionamento que gerou esta pesquisa surgiu e foi se desenvolvendo no decorrer da minha trajetória profissional e acadêmica. Ao longo do meu processo histórico de formação como professora das classes de alfabetização inicial, coordenadora pedagógica e formadora de professores alfabetizadores, e também ao longo do mestrado profissional, múltiplas mediações me afetaram, constituindo um modo singular de produção de necessidades e interesses.

Começo essa narrativa contando minha história. Nasci no dia 16 de julho de 1968, filha de pai carioca e mãe baiana. Meus pais foram grandes inspirações na minha vida pessoal e profissional. Ao longo da infância, as brincadeiras de “escolinha” sempre foram as minhas preferidas, e as crianças da minha rua vinham fazer as lições de casa comigo; eu as ajudava nas tarefas e me sentia como “a professora” da escola. Cresci assim, em meio a lousa, giz e cadernos. Ainda na infância, lembro-me de gostar muito de ser ajudante das minhas professoras do primário, hoje denominado Ensino Fundamental 1.

Meu pai fez parte da APM (Associação de Pais e Mestres) da escola na qual estudei e, por meio dessa função, procurava formas de obter recursos para garantir melhorias na manutenção, reformas e merendas. Organizava festas e empenhava-se na arrecadação de fundos monetários envolvendo vizinhança e amigos. A escola em que meus irmãos e eu estudávamos sempre ocupou um espaço importante em nossa casa.

Meu pai chegou bem perto de se tornar um militante político. Em sua juventude, morava na orla das praias do Rio de Janeiro e participou de muitas reuniões com amigos para a defesa da democracia brasileira na época da ditadura militar. Esses encontros tinham como finalidade apoiar movimentos de resistência ao governo. Minha mãe também foi uma grande guerreira. Depois de anos de casada com meu pai, decidiu voltar a estudar. Matriculou-se em um cursinho pré-vestibular, ingressou na faculdade de Direito e, após cinco anos de muito esforço, formou-se uma grande advogada. Todo esse contexto fez parte da minha adolescência.

Minha família foi responsável por me apresentar a grandes cantores, compositores e suas obras, tais como Chico Buarque, Geraldo Vandré, Caetano Veloso, dentre tantos outros. Certamente, essa riqueza de experiências herdada de meus pais foi importante para me tornar quem eu sou hoje: uma profissional da educação engajada e preocupada com a melhoria da qualidade do ensino, com o olhar voltado para o processo de formação dos professores que atuam diretamente com os alunos.

Minha decisão de enveredar pela educação aconteceu de forma muito natural. Aos 13 anos, eu já sabia que desejava ser professora, portanto, não tive dúvida de matricular-me no curso de Magistério. Na sequência, veio o curso de Pedagogia. Minha primeira experiência na docência foi em uma escola particular do bairro em que eu morava, na cidade de São Bernardo do Campo. Quando cursava o Magistério, eu já era professora de crianças de 2 anos de idade. Desde essa época, ou seja, finais dos anos 1980 e começo dos anos 1990, eu já me interessava em trabalhar e estudar as infâncias. Foi então que, assim que concluí o curso de Magistério, ingressei na faculdade de Pedagogia.

A passagem pela faculdade de Pedagogia foi um marco divisor na minha vida. Ingressei na faculdade em 1988, e só consegui concluir o curso em 2000. Foram muitas idas e vindas, justificadas por diversos motivos, dentre eles, a maternidade. Foi nesse contexto que nasceram minhas duas primeiras filhas: Giovanna, em 1993, e Nathália, em 1996, grandes inspirações na minha vida!

Durante a graduação, na Fundação Santo André (FSA), tive a oportunidade de estudar diversos autores e suas teorias, que embasam os processos de alfabetização de nosso país. Minha formação se deu concomitantemente com a minha atuação profissional, como alfabetizadora de crianças na rede privada de ensino.

Passei dez anos alfabetizando crianças, experimentando formas diversas de auxiliá-las em suas aprendizagens e sem o apoio de materiais didáticos estruturados, como as cartilhas. Nesse momento, conheci a teoria de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, na obra *Psicogênese da língua escrita*, publicada no Brasil em 1986, que nos possibilitou compreender as hipóteses de escrita vivenciadas pelas crianças em fase de alfabetização inicial. Esse foi um período muito feliz em minha docência. Era fantástico observar como as crianças avançavam em suas teorias sobre a constituição do sistema de escrita convencional. Nessa época, as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1986) nos ajudavam a saber sobre o pensamento das crianças quando arriscavam suas hipóteses de escrita, mas não tínhamos muito conhecimento sobre como poderíamos auxiliá-las nesse percurso. Foi então que conheci a Escola da Vila e o Colégio Galileu Galilei, instituições que ofereciam cursos e grupos de estudos para os educadores, nos quais podíamos avançar em nossas investigações e aprender umas com as outras. Era fantástico observar como crianças de 5 e 6 anos, que frequentavam a antiga pré-escola, podiam representar suas ideias e sentir-se “escritoras”, ainda que não de forma convencional.

## **1.2 A trajetória como coordenadora e o início do trabalho com a formação de professores**

No início dos anos 2000, quando já estava formada, vieram os convites para deixar a sala de aula e assumir novos desafios: a coordenação pedagógica do ciclo da Educação Infantil de uma unidade escolar e a formação de professores alfabetizadores. Nessa época, os estudos teóricos sobre a psicogênese da língua escrita estavam presentes em muitas escolas públicas e privadas, e o fato de atuar na coordenação me permitia experimentá-la na prática com os alunos do ciclo de alfabetização inicial. As educadoras que faziam parte do ciclo que eu coordenava eram muito estudiosas e dedicadas a compreender o pensamento das crianças em fase de alfabetização inicial. Com isso, desenvolvíamos um projeto formativo permanente, que contava com tematizações de aulas filmadas, análise das produções das crianças, busca por compreender os processos pelos quais as crianças se constituíam como leitoras e escritoras, atendimento às famílias, frequentes diálogos com outros docentes da escola, ou seja, fazíamos da prática um objeto de reflexão e análise.

Esta experiência advinda da coordenação me proporcionou convites para desenvolver projetos de formação em outras escolas e instituições, que, por sua vez, desejavam repensar as concepções teóricas e práticas sobre o processo de alfabetização de seus alunos. Nesse momento, deparei-me com diversos contextos formativos, alicerçados por concepções de aprendizagem diferentes.

Na busca de qualificação profissional e cada vez mais interessada pela formação docente, além da Escola da Vila, busquei outro centro de referência em formação de professores: a COGEAE - Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão, da PUC-SP. Nesse período, a COGEAE oferecia cursos para coordenadores pedagógicos, que traziam como objeto de estudo uma investigação teórica de concepções de ensino com base na análise do discurso dos professores. Situados na área da Linguística Aplicada, esses cursos nos ofereciam a possibilidade de gravarmos trechos de aulas de educadores, de diversos segmentos, transcrevê-los e analisar as concepções pedagógicas que balizavam seus discursos em aula. Os professores participantes autorizavam tais gravações e recebiam devolutivas interessantes sobre as concepções que norteavam sua prática, das quais, muitas vezes, não tinham consciência. Fazíamos essas análises e reflexões em grupos de coordenadores pedagógicos, em aula e com a supervisão das professoras. Participar dessas reflexões foi essencial para minha formação profissional, pois tratava-se de conhecimentos acadêmicos até então desconhecidos para mim e que me impulsionaram, ainda mais, ao contexto de formação docente. Os cursos eram ministrados pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Otília

Guimarães Ninin, que, atualmente, é professora da COGEAE da PUC-SP, e foi uma grande inspiração para o meu ingresso na vida acadêmica. A Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria Otília apresentou-me, nos corredores da COGEAE da PUC-SP, a Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Roxane Helena Rodrigues Rojo, que, nessa época, orientava muitas pesquisas na área de alfabetização e letramento. Terminados os cursos na COGEAE, prossegui estudando como aluna especial do programa *stricto sensu* no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), na Universidade de Campinas (Unicamp). Nesse período, 2003 e 2004, meu foco de estudos acadêmicos voltou-se para a análise de concepções e teorias implícitas nos livros didáticos de Língua Portuguesa, em especial para alfabetização e letramento, em uma perspectiva sociointeracionista. Desta forma, fui ampliando meus conhecimentos sobre outros paradigmas acadêmicos importantes, dentre eles, os contextos que envolviam os letramentos e multiletramentos.

Não foi possível ingressar como aluna regular no programa de mestrado, mas, cursando três disciplinas como aluna especial, ou seja, estando inserida nesse contexto acadêmico por 18 meses, novos conhecimentos acadêmicos foram sendo construídos, o que favorecia e ampliava minha atuação como coordenadora pedagógica e formadora de professores alfabetizadores.

Em 2006, terminado o período de estudos na Unicamp, frequentei por um ano um grupo de estudos coordenado pela Prof.<sup>a</sup>. Andrea Luize, no Centro de Estudos da Escola da Vila. Nesse período, pude aprofundar meus estudos, relendo de forma mediada a *Psicogênese da língua escrita* (Ferreiro; Teberosky, 1986) e tantas outras produções de referência na época, que apontavam os processos de alfabetização sob a perspectiva do pensamento infantil e suas representações gráficas. O foco dos estudos envolvia um olhar aprofundado sobre o pensamento infantil, suas hipóteses sobre o sistema de escrita convencional, o planejamento de projetos didáticos com base em etapas nas quais as crianças eram convidadas a colocar em jogo seus conhecimentos e o papel das mediações dos professores em todo o processo.

Os cursos e grupos de estudos ofertados pela Escola da Vila, em São Paulo, entrelaçaram meus estudos e pesquisas pelas próximas (quase) duas décadas. Seguindo na coordenação pedagógica e na formação de professores alfabetizadores, o diálogo com a teoria de Ferreiro e Teberosky (1986) passou a fazer parte da minha vida profissional. Quanto mais adentrava essa teoria e a articulava com os conhecimentos construídos no período de estudos na COGEAE e no IEL, mais desejava participar de programas de formação de professores. Carregava comigo a certeza de que todas as crianças eram capazes de ler e de escrever, desde que tivessem a oportunidade de se deparar com professores em constante formação docente.

Ferreiro e Teberosky (1986) responsabilizam os métodos de alfabetização conteudistas e tradicionais como um dos motivos de fracasso de muitas crianças, que, em seu percurso



escolar, não conseguem se tornar usuárias do sistema de escrita convencional, pois, além de suas ideias não serem compreendidas, precisam lidar com o exercício diário de decodificação como estratégia de leitura. A decodificação, quando validada na escola como única e principal estratégia de leitura, convoca os alunos a ler letra por letra, sílaba por sílaba, rompendo com as construções de sentidos entre o aluno leitor e o texto escrito. O mesmo rompimento de sentidos acontece em relação ao processo de aprendizagem do sistema de escrita convencional, cujas práticas tradicionais apresentam o sistema de escrita aos alunos por meio da grafia de letras isoladas e das famílias silábicas. Muitas crianças não conseguem atribuir sentido a essas práticas e, por não conseguirem se alfabetizar, acabam deixando a escola. Sobre esse contexto de evasão e fracasso escolar, Ferreiro e Teberosky (1986) apontam-nos uma importante questão em relação ao processo de alfabetização, às ideias não convencionais das crianças sobre o sistema de escrita e à expectativa da concepção tradicional de ensino:

Em língua oral permitimos à criança que se engane ao produzir, tanto quanto ao interpretar, e que aprenda através de suas tentativas para falar e para entender a fala dos outros. Em língua escrita todas as metodologias tradicionais penalizam continuamente o erro, supondo que só se aprende através da reprodução correta, e que é melhor não tentar escrever, nem ler, se não está em condições de evitar o erro. A consequência inevitável é a inibição: as crianças não tentam ler nem escrever e, portanto, não aprendem. (Ferreiro; Teberosky, 1986, p. 31)

Vivenciei esse período acreditando que apenas o contexto de formação docente seria capaz de garantir a qualidade do ensino e da aprendizagem das crianças em fase de alfabetização inicial. Dessa forma, meus interesses voltaram-se totalmente ao contexto de formação dos professores. Desejava investigar o que os docentes precisavam *saber* e o que precisavam *saber fazer* para que pudessem auxiliar as crianças nesse percurso.

### **1.3 O percurso como formadora de professores alfabetizadores e o início de muitas inquietações**

Em 2012, nasceu minha terceira filha, Helena, e, com ela, o desejo de trilhar caminhos mais efetivos em relação ao processo de formação de professores alfabetizadores. Foi então que recebi um novo desafio profissional. Em julho de 2013, fui convidada para compor o grupo de formadoras do Mathema Formação e Pesquisa.<sup>1</sup> Nesse instituto, voltado para os estudos de

---

<sup>1</sup> O Instituto Mathema Formação e Pesquisa, situado à Rua Prof. Aprígio Gonzaga, 78 - 13º andar, no bairro São Judas, em São Paulo, desenvolve pesquisas sobre novos métodos de ensino-aprendizagem, assessorando

formação e pesquisa em educação matemática e contextos formativos para o ciclo da Educação Infantil, experimentei, pela primeira vez, uma rotina de trabalho totalmente voltada para a formação de professores. Assumindo formações em contextos públicos e privados, no período em que estive nesse instituto pude construir novos e interessantes conhecimentos profissionais. O primeiro, e talvez o mais importante, foi a elaboração de pautas formativas, ou seja, o planejamento sistemático de encontros de formação continuada com os docentes. O Instituto Mathema, apesar de ser reconhecido pela excelência na formação matemática de professores, coordenadores e gestores públicos, dedicou um projeto pedagógico específico para crianças da Educação Infantil (de 3 a 5 anos) por meio de uma coleção de livros didáticos denominada Projeto Ciranda, atendendo a uma forte demanda formativa em relação aos processos de alfabetização e letramento das crianças pequenas. Dessa forma, fui inserida em formações de professores de escolas particulares, públicas e Secretarias Municipais de Educação (SME) que adquiriram esse material didático. O Projeto Ciranda foi escrito com base nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e, portanto, contava com propostas e atividades para todas as áreas do conhecimento. Nesse período, meu trabalho era planejar e desenvolver, junto com professores da Educação Infantil, pautas formativas por meio das quais os processos de alfabetização e letramento das crianças fossem vistos como objeto de aprendizagem em formação docente. Nesse período da minha trajetória profissional, junto a formadoras mais experientes, pude vivenciar o planejamento de formações continuadas e regulares em algumas secretarias de Educação e escolas privadas de São Paulo. Diferentemente das formações episódicas experimentadas até este momento, a formação continuada demandava um planejamento maior das etapas formativas e, também, maior participação dos professores. Após cada encontro de formação, os professores deviam produzir materiais, tais como filmagens de partes de suas aulas para postagem, análises e comentários de textos acadêmicos nos AVAS (ambientes virtuais de aprendizagem). Como formadora, eu analisava o material postado pelos docentes, por meio da observação de suas práticas, especificamente do desenvolvimento das propostas de alfabetização e letramento de seus alunos, e, então, podia planejar os próximos encontros formativos. Embora não tenha sido um período muito longo, sua contribuição para minha formação foi muito enriquecedora, pois foi a primeira experiência em um centro de formação destinado a pensar a “prática” da escola e a formação docente.

---

instituições voltadas para a educação, formando professores, provendo publicações, materiais e recursos pedagógicos que contribuam para o processo educativo e a melhoria do ensino público e privado.

Em 2016, fui contratada pelo Instituto Natura<sup>2</sup> como formadora do Projeto Trilhas.<sup>3</sup> Nesse período, assumi o desafio de desenvolver pautas formativas que dialogassem com o ensino e a aprendizagem da leitura literária para crianças de diversas regiões brasileiras, vulneráveis ou não. Estudar a leitura literária como um dos importantes letramentos das crianças ampliou meus conhecimentos acadêmicos, assim como as possibilidades de atuação como formadora de professores alfabetizadores. Foram dois anos percorrendo municípios do norte do Pará ao sudeste de São Paulo, fomentando momentos de reflexão para os professores alfabetizadores com a intenção de qualificar as práticas de leitura literária para crianças em fase de alfabetização inicial. O diálogo formativo ressaltava a importância de tornar os educadores alfabetizadores bons modelos de leitores para as crianças. Dessa forma, estariam possibilitando o acesso à cultura escrita para todas as crianças de seus entornos, especificamente em regiões de alta vulnerabilidade.

O trabalho com formação de professores nesse instituto suscitou muitas questões em relação à elaboração das pautas formativas. Por não conhecer previamente alguns contextos, eu elaborava pautas que, por vezes, não dialogavam com as necessidades formativas dos educadores. Foi nesse momento que experimentei me abrir para escutar os gestores das SME antes dos encontros formativos, a fim de compreender os diversos contextos nos quais os educadores estavam inseridos, suas necessidades e potencialidades, assim poderia planejar momentos de reflexão que dialogassem com as mais diversas realidades. Em suas pesquisas sobre as aprendizagens dos adultos professores, Vera Placco (2006) resalta a importância das interações entre os adultos, para que as experiências possam ser interpretadas e os conhecimentos, construídos mutuamente:

A aprendizagem do adulto resulta da interação entre adultos, quando experiências são interpretadas, habilidades e conhecimentos são adquiridos e ações são desencadeadas. (Placco, 2006, p. 17)

Esse projeto teve a duração de dois anos; depois desse período, o Instituto Natura optou por outras estratégias formativas, substituindo o modelo presencial pelo uso de plataforma digital. O instituto oferece, até os dias atuais, formação continuada com base em vídeos, textos

---

<sup>2</sup> Instituto Natura: Situado na Av. Brigadeiro. Faria Lima, 201, em Pinheiros, São Paulo, é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), que nasceu em 2010. A linha de produtos Crer Para Ver, única que não é cosmética, tem como intuito a geração de recursos para os investimentos nos projetos educacionais. As ações, sempre gratuitas e diversificadas, por vezes, são desenvolvidas em parceria com outras fundações que também trabalham em prol da educação.

<sup>3</sup> Projeto Trilhas: Lançado em 2009, é voltado para professores alfabetizadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental 1 (1º e 2º anos) e apoia, também, práticas de leitura e escrita de professores da Educação Infantil.

e imagens, além de estimular a troca entre os profissionais por meio de compartilhamento de práticas em área em que os educadores de diversas regiões do Brasil postam vídeos de suas práticas de leitura em sala de aula.

Com o encerramento do projeto no Instituto Natura e a certeza de que havia me tornado, de fato, formadora de professores, ofereci minhas contribuições como assessora e formadora autônoma em escolas particulares do ABC (local em que residia) e ingressei no grupo de supervisão da prática promovido pelo Instituto Vera Cruz, coordenado por Telma Weisz.<sup>4</sup> A participação nesse grupo de supervisão das práticas em sala de aula contribuiu para ampliar meus conhecimentos sobre o processo de aquisição da linguagem escrita no ciclo de alfabetização inicial.

No início de 2018, a convite da ex-diretora do Instituto Natura, ingressei na Escola de Educadores Bacuri,<sup>5</sup> na qual atuo como formadora até os dias atuais. A partir do ingresso na Escola de Educadores e da minha inserção como assessora na rede privada de ensino, diferentes contextos formativos foram surgindo e, com eles, novas possibilidades de estudos e aprendizagens.

Nas formações ofertadas pela Escola de Educadores, desenvolvemos, para os coordenadores pedagógicos e gestores das SME dos municípios do Vale do Paraíba, um contexto formativo de reflexão sobre as novas abordagens e diretrizes determinadas pela BNCC, no ciclo da Educação Infantil. Minha atuação profissional nessa escola não trata da perspectiva dos processos de alfabetização e letramento das crianças no ciclo de alfabetização inicial, mas, sim, da reflexão sobre a qualidade das rotinas e do cotidiano das crianças pequenas nas escolas públicas. Ao proporcionar encontros formativos com os coordenadores pedagógicos e os gestores das SME, acreditamos poder contribuir com o desenvolvimento de coordenadores formadores capazes de qualificar as práticas de seus docentes nas escolas municipais.

A grande maioria dos coordenadores pedagógicos atribui à sua função na escola um caráter quase totalmente burocrático, que os afasta do contexto formativo. Geralmente, os encontros de formação com seus docentes tornam-se momentos de trocas de recados e combinados sobre as rotinas e comemorações festivas das escolas, e não um momento formativo e de reflexão sobre a prática dos educadores. Atuamos na formação desses profissionais como formadores de seus professores, tendo como foco suas necessidades

---

<sup>4</sup> Doutora em Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Criou e supervisionou, no MEC, o Profa - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, que, em São Paulo, recebeu o nome Letra e Vida.

<sup>5</sup> A Escola de Educadores foi fundada junto com a Escola Bacuri, no início de 1999. Seu foco central é a promoção de discussões e reflexões sobre modelos de práticas e referenciais teóricos.

formativas. Para tanto, os encontros formativos são planejados por meio de convites para que os coordenadores pedagógicos desenvolvam planejamentos de aulas com alguns professores, acompanhem a proposta com os alunos e, depois, reflitam sobre a ação do ponto de vista formativo.

Esse contexto de trabalho me torna uma formadora mais questionadora a cada encontro com essas equipes, pois me convida a escutar e construir narrativas que possam colaborar com a transformação de pessoas que desejam fazer das escolas, e seus docentes, um *continuum* de permanente reflexão. Atuar nesse contexto é uma honra para mim, pois me convoca a desenvolver empatia e generosidade em relação à primeira infância nos mais diversos cenários institucionais. Sinto-me impulsionada a tentar garantir os direitos das crianças pequenas a uma educação pública de qualidade.

Nas escolas particulares em que atuo como assessora autônoma, os contextos formativos são diferentes, pois o escopo das formações deve potencializar as aprendizagens dos professores alfabetizadores para que possam qualificar as aprendizagens das crianças do ciclo de alfabetização inicial. O perfil de muitas dessas escolas é de educação bilíngue, o que me trouxe a necessidade de formações que contem com a aquisição e construção de outros conhecimentos, como os processos de bilinguismo simultâneo (alfabetização em duas ou mais línguas ao mesmo tempo).

Em suma, até os dias atuais, minha atuação profissional caracteriza-se por esses diversos contextos formativos; sendo assim, são essenciais os estudos e aprendizagens que dialoguem com o meu processo de formadora de formadores.

Estamos em diálogo constante com a equipe da Escola de Educadores sobre as estratégias formativas nas quais a participação dos coordenadores pedagógicos ocorra com base na homologia de processos, ou seja, ao concebermos uma pauta formativa, as experiências conceituais sobre as quais gostaríamos de refletir com os educadores devem ser planejadas convidando-os a “se colocar no lugar da experiência” para que possam pensar sobre as aprendizagens das crianças.

Desde 2016, vivenciei com essa equipe a elaboração de pautas formativas em que a experiência dos docentes sobre as temáticas seja prioridade enquanto objeto de estudo para nós, formadoras.

As assessorias desenvolvidas em escolas bilíngues nas regiões do ABC paulista e da grande São Paulo levaram-me a ampliar e aprofundar os estudos sobre esse contexto. Assim, em 2016, procurei a Pós-Graduação em Educação Bilíngue no Instituto Singularidades, a fim de conhecer o pensamento da criança brasileira matriculada em escolas bilíngues e pesquisar,

na prática cotidiana, seu processo de aquisição e desenvolvimento de línguas adicionais. Nesse curso, pude estudar e aprender muito sobre o repertório linguístico da criança bilíngue e os processos que envolvem, ou deveriam envolver, os multiletramentos na escola. Fui apresentada às obras de Magda Soares, que analisam as facetas do paradigma fonológico nos processos de alfabetização inicial. A partir desse período, passei a estudar o processo de alfabetização das crianças com base em dois grandes paradigmas: o construtivista e o fonológico.

O período de 2016 a 2019 foi marcado por uma grande demanda formativa de professores alfabetizadores e da Educação Infantil e gestores públicos. Nesse momento, algumas inquietações faziam parte do meu cotidiano, em que buscava, em todos os âmbitos, conhecer mais sobre as necessidades formativas dos educadores.

A complexidade do “ato formativo do outro”, o encontro entre teoria e prática, as diversas realidades nas quais estava inserida enquanto formadora, o desejo dos educadores de se colocar em reflexão, enfim, as nuances que envolvem o ato de dialogar com o outro me trouxeram grandes pontos de interrogação. O que leva o educador a desejar refletir sobre sua prática? O que torna a construção de sentidos observável em uns e não em outros? De onde vêm as resistências de alguns educadores a olhar para si e para sua práxis? Em relação a essas questões, Paulo Freire (2006) me conforta quando escreve sobre a necessidade da reflexão crítica no contexto da formação de professores:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento epistemológico” da prática enquanto objeto de sua análise deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. (Freire, 2006, p. 40)

#### **1.4 A pandemia da Covid-19, o fechamento das escolas e o Ensino Remoto Emergencial (ERE)**

Apesar das mortes, do sofrimento, do medo, algumas lições positivas podem ser tiradas da pandemia. (Mainardes, 2021)

No início de 2020, eu me encontrava em plena busca por caminhos de como planejar e desenvolver contextos de formações que possibilitassem aos docentes reflexões sobre sua prática.

Em 20 de março, as escolas foram convocadas a fechar suas portas por tempo indeterminado em função de um vírus avassalador que ameaçava a vida e a saúde de todos nós:

o coronavírus SARS-CoV-2. Aparentemente, ficaríamos afastados por apenas 40 dias, mas o isolamento social acabou durando por todo o ano de 2020.

Como assessora de uma rede de escolas da região do ABC paulista, participei de várias reuniões com os gestores, que, naquele momento, se encontravam preocupados com a aprendizagem das crianças em fase de alfabetização inicial e o período de quarentena (fase inicial do isolamento social).

Quando se percebeu que o período determinado para o fechamento das escolas se estenderia, as escolas particulares, em virtude da autorização para implementação do ERE, investiram em plataformas digitais para que os professores pudessem ministrar aulas para seus alunos. As professoras alfabetizadoras que eu acompanhava como formadora passaram a planejar aulas e desenvolvê-las em interações *on-line* com os alunos. Porém, a pouca idade das crianças e a falta de experiência de uso das plataformas e ferramentas digitais exigiam a presença de adultos nas aulas, tais como pais, mães, tios, avós etc., ou seja, uma diversidade de pessoas que acabava por interromper as professoras com comentários que, por vezes, interferiam no planejamento docente.

Nesse período, meu contrato de trabalho com a Escola de Educadores teve novos encaminhamentos. Por determinação dos gestores públicos dos municípios do Vale do Paraíba (local onde aconteciam as formações com os coordenadores das escolas e técnicos das SMEs), as formações foram suspensas e, no período de isolamento social, as diretrizes curriculares para a Educação Infantil passaram a ser escritas. Esse documento foi escrito por uma comissão formada por mim, professoras da Educação Infantil e gestores. A finalidade dessa produção era anunciar as práticas que norteariam os educadores deste ciclo assim que o período pandêmico terminasse.

As ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas privadas em que eu atuava como assessora e formadora de professores eram completamente diferentes do contexto público. As escolas particulares apontavam para uma urgência em manter as crianças em constante interação com os professores e os conteúdos escolares em ERE, enquanto as escolas públicas estavam fechadas, e os educadores encaminhavam atividades para que as crianças desenvolvessem no ambiente familiar, contando, logicamente, com a mediação de um adulto. Em virtude desse cenário, as reuniões pedagógicas nas instituições privadas tornavam-se cada vez mais frequentes, e as reflexões voltavam-se aos planejamentos de aulas em que os professores pudessem utilizar, cada vez mais e melhor, as ferramentas disponíveis em plataformas digitais, garantindo, assim, aulas com mais qualidade. Enquanto isso, nas escolas

públicas onde eu atuava, discutia-se a elaboração do documento curricular que determinaria a prática pedagógica quando as crianças pudessem retornar à escola de forma presencial.

Em virtude desse contexto, na rede de escolas do ABC paulista, as demandas formativas aumentaram consideravelmente e, portanto, meu tempo e minha dedicação como formadora dos professores também aumentaram, porque, naquele momento, diversos desafios se apresentavam, cotidianamente, aos docentes, em especial às professoras alfabetizadoras. Antes mesmo de iniciarmos os encontros regulares de formação, já ressoavam as seguintes questões: Como as crianças seguiriam aprendendo e se alfabetizando no contexto do Ensino Remoto Emergencial? Como manteriam as crianças nas interações com o sistema de escrita convencional se elas ainda não sabiam ler e escrever convencionalmente? Como desenvolveriam aulas para crianças dessa faixa etária em modelo de ensino remoto e por meio do uso de ferramentas digitais? Qual e como seria a participação das famílias? Não havia respostas para tais questões, e, como bem pontuado por Mainardes, “esta foi uma primeira experiência de enfrentamento de uma pandemia” (2021, p. 57). Muitas indagações surgiam, e não se sabia como respondê-las.

Como já foi mencionado, as professoras alfabetizadoras da rede de ensino na qual atuava como formadora, nesse período, vinham ministrando suas aulas por meio das plataformas digitais. Os diretores dessa rede haviam determinado que todos os educadores desenvolveriam, nesse momento de ERE, aulas *on-line* com seus alunos, desde o ciclo da Educação Infantil até o Ensino Médio. Talvez se possa considerar que esse tipo de letramento, o digital, foi uma das primeiras aprendizagens construídas pelas professoras na emergência de se empreender um novo modelo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto de ERE, os gestores da rede de ensino atribuíram aos encontros formativos a incumbência de buscar respostas às demandas trazidas pelos docentes, em especial, os alfabetizadores. A partir de então, instituíram-se encontros formativos regulares com os professores alfabetizadores, tomando o contexto de ERE como objeto de reflexão e análise pelos professores, coordenadores pedagógicos e a formadora (eu, no caso).

### **1.5 As formações centradas no contexto do ERE**

O início do contexto formativo baseou-se na análise das rotinas e dos planejamentos das professoras. Como formadora, pude observar que as professoras deveriam encontrar novas formas de planejamento de suas aulas e que, para isso, precisariam de tempo de estudos que auxiliassem no desenvolvimento dos planejamentos de aulas *on-line*. Dessa forma, propus aos



coordenadores pedagógicos um redimensionamento de horários. As professoras iniciariam suas atividades de planejamento de aulas, diariamente, às 7h30 e às 13h30, e as aulas com as crianças aconteceriam a partir das 9h30 e das 14h30. Com essa nova organização, as professoras poderiam se dedicar aos planejamentos de aula em seus horários de trabalho. Como formadora, pude apoiar os coordenadores pedagógicos nas conversas com seus gestores, argumentando a favor do redimensionamento do tempo das crianças em relação aos planejamentos e estudos docentes.

Após alguns dias, recebemos a notícia de que as professoras poderiam reorganizar seus tempos de trabalho e, com isso, ampliar os momentos de dedicação aos estudos, encontros formativos e planejamento das atividades para os alunos. Hoje, analisando este cenário, pode-se concluir que essa reorganização dos tempos e fazeres das professoras alfabetizadoras foi fundamental para o alcance dos objetivos pedagógicos: a alfabetização das crianças em modelo de ERE.

Os encontros formativos aconteciam duas vezes na semana, em que eu trabalhava em duplas ou trios com as professoras e coordenadoras. De acordo com os diretores das unidades escolares dessa rede de ensino, esses encontros deveriam garantir que as professoras construíssem aprendizagens para planejar e desenvolver suas aulas da melhor forma possível. Nos primeiros encontros, como formadora, dediquei vários momentos de escuta sobre os desafios vivenciados e as possíveis formas de auxiliar as professoras, tentando compreender as demandas que se apresentavam e as necessidades formativas que estavam emergindo. Em relação a esse momento, apoio-me em Freire (2006) para explicar a necessidade que senti de trazer essas professoras como principais sujeitos das interações construídas nos encontros formativos por mim planejados:

[...] na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado. (Freire, 2006)

Ao analisar as necessidades formativas, observei que as professoras não conseguiam planejar suas aulas no contexto de ERE tendo como referência o modelo presencial de ensino. Portanto, iniciei o planejamento das ações formativas retomando com elas a importância de se ofertar às crianças uma rotina de aulas que se assemelhasse às propostas desenvolvidas nas aulas presenciais. Dessa forma, escolhi iniciar os encontros formativos redimensionando as práticas de leitura e, em especial, a leitura em voz alta realizada pelas professoras.

Apoiada em meus estudos sobre alfabetização e letramentos, observei que estudar com as professoras as mediações leitoras por meio das plataformas digitais seria imprescindível para a alfabetização dos alunos. Portanto, rever teorias que as levassem à reflexão sobre a importância da mediação leitora no processo de alfabetização das crianças foi uma primeira intervenção no processo de formação docente.

Em tese, o fato de alterarmos o modelo das aulas presenciais para interações *on-line* não deveria alterar as práticas do modelo presencial, mas isso aconteceu. A alteração do modelo de aulas conhecido por um modelo totalmente novo demonstrou-se como um grande desafio para as professoras quanto às escolhas do que ofertar às crianças diariamente.

Nessa circunstância, amparada pelas teorias de Ferreiro e Teberosky (1986) e de Soares (2003), fui rerepresentando às professoras textos que pudessem resgatar e ampliar seus saberes docentes sobre a importância da mediação dos professores nas práticas de leitura em voz alta, acrescentando a essas reflexões perguntas sobre como poderiam desenvolver tais mediações de forma a utilizar as plataformas digitais. Elas, então, foram se dando conta de que tais mediações não seriam tão diferentes quanto aquelas desenvolvidas em aulas presenciais. Escolhiam os títulos que seriam lidos, compartilhavam-nos entre elas, digitalizavam os livros para que as crianças pudessem interagir melhor com as imagens pelas plataformas, preocupavam-se em ler as sinopses dos livros, ofertando às crianças dicas das narrativas escolhidas, apresentavam às crianças curiosidades sobre os autores e ilustradores, estudavam as narrativas antes das leituras para realizá-las com fluência e expressividade e, por fim, planejavam perguntas para que as crianças pudessem, depois da leitura, falar de suas experiências com a narrativa. Sendo assim, as professoras passaram a garantir, diariamente, que as crianças tivessem acesso à literatura de qualidade e a boas conversas sobre os títulos escolhidos. A partir dessas mediações, as crianças desenvolviam a compreensão leitora, à medida que interagiam com a literatura e ampliavam o vocabulário por meio da aquisição da linguagem escrita presente na literatura.

As propostas de leitura em voz alta mediadas pelas professoras foram ganhando ênfase nos encontros *on-line*. Dessa forma, as professoras começavam a perceber que as crianças iam se tornando leitoras e que o modelo de ERE desenvolvido pelas plataformas digitais pode mobilizar aprendizagens importantes em período de alfabetização.

Nos encontros de formação, as professoras traziam relatos sobre o encantamento e a participação das crianças nos momentos de leituras literárias mediados por elas, assim como a satisfação pessoal e profissional por conseguirem desenvolver vínculos afetivos com as crianças e seus familiares, desempenhando, assim, atuações docentes de qualidade em modelo de Ensino Remoto Emergencial.

Em seu texto “A pandemia da Covid-19 e o futuro da educação”, Nóvoa convida-nos a refletir sobre a importância de fomentar, cada vez mais, a autonomia docente, uma vez que grande parte dos professores, envolvidos em movimentos coletivos, impulsionou as aprendizagens de seus alunos nesse contexto de isolamento social, de forma a conseguir resultados bastante satisfatórios. Nas palavras de Nóvoa (2020), momentos formativos durante a pandemia possibilitaram, em muitos casos, avanços no papel dos professores como produtores de conhecimento que, segundo ele, contribuíram para a afirmação da profissão docente:

Hoje, está muito claro que nada pode substituir a colaboração entre os professores, cuja função não é aplicar tecnologias ou didáticas apostiladas, mas assumir plenamente o seu papel de construtores do conhecimento e da pedagogia. As capacidades de iniciativa, de experimentação e de inovação manifestadas durante a pandemia devem ser alargadas e aprofundadas no futuro, como parte de uma nova afirmação profissional dos professores. (Nóvoa, 2020, p. 10)

Os momentos de leitura literária mediados pelas professoras continuaram a ganhar destaque nas aulas com as crianças e nas reflexões nos encontros formativos. Em reflexão sobre textos de Délia Lerner(2002), as professoras foram ampliando seus conhecimentos em relação ao desenvolvimento de procedimentos e comportamentos leitores nas crianças a partir da mediação docente. Dessa forma, passaram a refletir sobre os diferentes propósitos que levam às situações de leitura fora da escola.

Discussões fomentadas nas formações levaram as professoras a ofertar para as crianças momentos de leitura em voz alta de outros gêneros, além dos literários. Délia Lerner (2002) importante pesquisadora do processo de alfabetização das crianças, trouxe muitas contribuições por meio de seus textos. Dentre eles, destaco uma passagem que foi muito discutida em nossos encontros formativos:

[...] Ler é uma atividade orientada por propósitos – de buscar uma informação necessária para resolver um problema prático a se internar em um mundo criado por um escritor –, que costumam ficar relegados ao âmbito escolar, onde se lê somente para aprender a ler e se escreve somente para aprender a escrever... (Lerner, 2002, p. 33)

A partir de então, as professoras, convencidas das aprendizagens das crianças nos momentos de leitura em voz alta e de seus conhecimentos nessas situações de aprendizagem, passaram a planejar aulas de leitura com outros tipos de textos. Preocupadas em garantir os propósitos sociais de leitura, escolhiam textos jornalísticos, com o objetivo de informar e conversar com as crianças sobre os acontecimentos do mundo; organizavam leituras de receitas culinárias, para cozinhar com as crianças e suas famílias; apresentavam textos informativos

para ampliar os conhecimentos das crianças sobre seus animais de estimação, plantas preferidas ou outras curiosidades que traziam para as aulas; montavam brinquedos com sucatas com base em textos de instrução. Enfim, posso relatar que a leitura em voz alta de textos de gêneros diferentes realizada pelas professoras, todos os dias, se tornou um “marco divisor” nos encontros com as crianças e nas aprendizagens docentes. A escolha dos textos, as mediações das professoras, o envolvimento das famílias e das crianças foram muito além das aprendizagens sobre a linguagem. Na verdade, tornaram-se encontros valiosos. As crianças não desistiram da escola, e as professoras sentiam-se cada vez mais potentes e seguras de suas atuações.

No meu papel de formadora, era perceptível o quanto as professoras seguiam construindo conhecimentos interessantes e garantindo aulas *on-line* capazes de produzir o encantamento das crianças pelo universo letrado. O tempo foi passando, a pandemia se estendendo, e novos desafios e inquietações passaram a ocupar os encontros formativos.

As professoras desejavam refletir sobre como poderiam planejar situações de escrita – e não apenas de leitura – em modelo de ERE que respeitasse a concepção de alfabetização preconizada pela escola. Dessa forma, as reflexões passaram a ocupar outro lugar na formação, e, para adensar as aprendizagens, debruçamo-nos sobre textos de Soares (2011) e de Ferreira e Teberosky (1986). Dessa vez, a intenção era de que aprofundassem seus estudos sobre o processo de aquisição da escrita alfabética pelas crianças com base nas pesquisas dessas duas grandes educadoras e transpondo esses conhecimentos para a mediação das aulas *on-line*.

As reflexões sobre os textos lidos e as provocações nos encontros formativos buscavam adensar as concepções das professoras sobre alfabetização, auxiliando-as nos planejamentos das aulas *on-line*. Foi então que perceberam a importância de se tornarem modelos de escritores para as crianças. Sendo assim, passaram a planejar atividades de escrita nas quais se colocavam como “escribas” dos alunos e, com base nos textos ditados pelas crianças, propunham reflexões sobre o sistema de escrita convencional. Naquele momento, em reflexão sobre a teoria e a prática vivida, Ferreira e Teberosky (1986) contribuíram com boas reflexões para as professoras, que ampliaram seus conhecimentos sobre como as crianças aprendem a escrever. Reproduzo a seguir parte de um texto lido e comentado em encontro formativo que muito as ajudou na compreensão sobre a importância da situação de escrita:

[...] é possível dar múltiplas oportunidades para ver a professora ler e escrever, para explorar semelhanças e diferenças entre textos escritos; para explorar o espaço gráfico e distinguir entre desenho e escrita; para manifestar sua curiosidade em compreender estas marcas estranhas que os adultos põem nos mais diversos objetos. (Ferreira, 1996)

Dedicamos muitos encontros formativos adensando a concepção pedagógica que traz as crianças como sujeitos da experiência educativa. Quanto mais estudavam, mais as docentes compreendiam que seus desafios giravam em torno das adequações das aulas presenciais ao modelo de ERE, sem que, com isso, fossem rompidos os pressupostos teóricos estabelecidos pela escola como concepção participativa de ensino e aprendizagem.

O tempo foi passando, e a pandemia, piorando. Com isso, observamos que o ERE levaria mais tempo do que o previsto. Então, nos encontros formativos, foi possível observar que as professoras precisavam desenvolver novas propostas para os alunos. Tornavam-se importantes outros encaminhamentos e combinados, tanto com os gestores como com as famílias, para que as professoras pudessem ampliar e diversificar as propostas desenvolvidas no ERE.

Tornava-se importante que os alunos tivessem materiais de apoio para o processo de alfabetização em suas casas e, também, que as famílias fossem atendidas pelas professoras. Sendo assim, junto com as professoras, novos encaminhamentos foram estabelecidos:

- 1) Nas aulas *on-line*, as crianças seriam subdivididas em pequenos grupos e frequentariam tempos de aula reduzidos e em grupos alternados. Assim, as professoras poderiam mediar de forma mais personalizada as propostas de leitura e escrita realizadas pelas crianças.
- 2) As professoras enviariam para as crianças materiais que pudessem apoiá-las nas propostas de escrita (letras móveis e listas com nomes próprios dos amigos do grupo), assim teriam acesso a um ambiente alfabetizador<sup>6</sup> em suas casas.
- 3) As famílias poderiam agendar reuniões com as professoras, em horários estabelecidos, para um diálogo formativo que pudesse favorecer a compreensão dos processos de alfabetização das crianças.

A partir das intervenções relatadas acima, as professoras puderam ampliar as propostas feitas aos alunos, continuando a garantir uma prática docente participativa e mantendo as crianças motivadas e em reflexão sobre o sistema de escrita convencional. Com os materiais adequados em suas casas, os alunos puderam ampliar as investigações sobre o sistema de escrita convencional, e as famílias passaram a reunir-se com as professoras e acompanhar as aulas, compreendendo os processos vivenciados por seus filhos e filhas e interferindo menos nos momentos de aulas *on-line*.

---

<sup>6</sup> Ambiente alfabetizador é um tipo de espaço que comunica às crianças informações sobre o sistema de escrita convencional.

As aprendizagens dos alunos foram se tornando cada vez mais visíveis para toda a comunidade escolar. As crianças seguiam engajadas e aprendendo, e as professoras alfabetizadoras continuavam construindo saberes importantes e necessários para atuar no contexto de ERE.

O tratamento didático das propostas de leitura e escrita continuava sendo a principal temática dos encontros formativos com as professoras alfabetizadoras. Dessa forma, ora elas convidavam os alunos para escrever (apoiando-se nas letras móveis e nos nomes das crianças do grupo) listas interessantes, tais como de produtos de supermercado ou frutas que deveriam ser comprados (encomendados *on-line*), ora “abriam” telas em branco em documento de Word e escreviam bilhetes, cartas e e-mails para seus pais, avós e amigos. Assim, elas foram encontrando formas de manter as situações de leitura e escrita para as crianças em contextos de comunicações reais que circulavam em suas casas.

Esse posicionamento teórico foi importante para que as professoras atribuíssem sentidos às diversas situações de leitura e escrita propostas para as crianças, tendo suas casas como cenário para o desenvolvimento de comportamentos leitores e escritores. Algumas leituras foram revisitadas nas formações, dentre elas, destacamos, novamente, as pesquisas e os estudos de Délia Lerner, cujas contribuições nortearam os planejamentos das aulas *on-line* por todo o tempo em que ficamos, fisicamente, longe da escola. Destacam-se aqui alguns fundamentos teóricos de Lerner (2002) em diálogo com as aprendizagens das professoras:

[...] para concretizar o propósito de formar leitores todos os alunos como praticantes da cultura escrita, é necessário reconceitualizar o objeto de ensino e construí-lo tomando como referência fundamental as práticas sociais de leitura e escrita. Pôr em cena uma versão escolar destas práticas, que mantenha certa fidelidade à versão social (não escolar), requer que a escola funcione como uma microcomunidade de leitores e escritores. (Lerner, 2002, p. 17)

As crianças, cercadas de boas condições de aprendizagem, avançavam, dia após dia, em seus conhecimentos sobre o sistema de escrita convencional. Professoras e familiares puderam observá-las motivadas e interessadas pelo universo letrado. Geralmente, não faltavam às aulas, gostavam das interações estabelecidas com a cultura escrita e participavam de todas as situações de leitura realizadas pelas professoras. Tais conquistas só foram possíveis por conta da atuação das professoras em todo este contexto pandêmico. Nas palavras de Nóvoa (2020), podemos refletir sobre a importância que os professores tiveram nesse inusitado período histórico:

[...] as melhores respostas à pandemia não vieram dos governos ou dos ministérios da educação, mas de professores que, trabalhando em conjunto, foram capazes de manter o vínculo com seus alunos para os apoiar nas aprendizagens. (Nóvoa, 2020, p. 9)

Podemos afirmar que os encontros formativos foram determinantes em todo esse processo de mudança na configuração escolar, tornando-se um espaço de escuta dos desafios enfrentados pelas professoras, que, por vezes, precisavam apenas trazer suas angústias, dividir aflições, medos, compartilhar sobre familiares doentes e a incerteza do direito à vida. Nesses momentos, precisavam apenas de uma interlocução afetiva. Poder contar com uma escuta acolhedora também fazia parte do processo de formação docente.

### **1.6 Dos letramentos aos multiletramentos: o acesso à informação e a comunicação em caráter multimodal e multissemiótico**

No período pandêmico, o encontro com as crianças e os momentos formativos passaram a contar com ferramentas tecnológicas, que acarretaram novos tipos de letramentos (Rojo, 2012). Os acessos a diversos *links* durante as aulas levavam as professoras e as crianças a transitar por museus, parques regionais e muitos outros lugares virtuais, o que, outrora, não seria possível. Nas palavras de Rojo (2012), podemos introduzir nas formações o conceito de multiletramentos e sua relevância nas sociedades urbanas:

[...] o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas, na contemporaneidade de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (Rojo, 2012, p. 13)

Os multiletramentos apresentaram às crianças e professoras duas grandes dimensões: a cultural e a das diferentes linguagens. A dimensão cultural, no sentido de terem acesso a informações advindas de outros países, tais como músicas, danças, peças de teatro e desenhos animados; e a das linguagens, por meio dos diferentes modos de comunicação e informação que chegavam às crianças em nossos encaminhamentos diários: jornais e revistas em modelo *on-line*, documentários, Podcasts, entre outros. Vale ressaltar que as crianças não tinham acesso a esses contextos multiletrados apenas nos momentos de aulas *on-line*, mas também em muitos outros momentos do seu dia. O isolamento social, a necessidade das famílias de continuar trabalhando e o constante interesse das crianças pelo universo digital trouxeram novos modelos de interações sociais para todos.

Por vezes, as professoras elaboravam propostas com ferramentas digitais, cujo objetivo era o desenvolvimento da consciência fonológica, possibilitando que as crianças interagissem

com tais atividades por meio de jogos em que tinham de adivinhar as letras ocultas pelo seu som em determinada posição da palavra. Esse processo de refletir sobre os grafemas e seus fonemas chama-se consciência fonológica, o que, segundo pesquisadores (Soares, 2018) se torna uma condição para que as crianças aprendam a ler e a escrever.

[...] é a escrita que suscita a consciência fonêmica, ao mesmo tempo que esta, por sua vez, impulsiona e facilita a aprendizagem da escrita, na medida em que dirige a atenção do aprendiz para os sons da fala no nível do fonema. (Soares, 2018 p. 205)

Além dos multiletramentos, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) estavam muito presentes no cotidiano das professoras com as crianças, que incorporavam essas demandas com a maior facilidade. Os recursos multimodais e multissemióticos utilizados em aula pelas professoras encantavam as crianças. Dessa forma, o contexto pandêmico pôde impulsionar as aprendizagens tanto das docentes quanto das crianças, em seus letramentos digitais.

### **1.7 Dos encontros formativos em modelo de ERE aos objetivos de pesquisa**

Passamos muito mais tempo em isolamento social do que poderíamos prever em 20 de março de 2020. O Ensino Remoto Emergencial permaneceu ao longo de todo o ano letivo de 2020, ou seja, de março a dezembro.

Não há como comparar com as aprendizagens vivenciadas pelas crianças em modelo presencial, em que as interações são garantidas e preservadas a todo tempo. Os alunos precisam da escola, dos espaços físicos, dos ambientes preparados pelos educadores, das aprendizagens ocorridas em tempo real com outras crianças e de uma diversidade de materiais interessantes. Cabe ressaltar que as professoras puderam desenvolver, por meio de muitos estudos e reflexões compartilhadas, um trabalho pedagógico consistente e coerente com as concepções participativas de ensino e aprendizagem preconizadas por essa rede de ensino.

No momento atual, três anos após o período pandêmico, sigo na jornada de formação de professores alfabetizadores. É perceptível que a pandemia nos deixou muitos dissabores, mas também grandes aprendizagens.

Durante esse período, no interior das unidades escolares da rede de ensino do ABC paulista, a pandemia tornou-se um tema que ninguém gosta de relembrar. No entanto, frequentemente, em conversas informais com essas educadoras, ouço relatos de saudades desse momento. Do que será que sentem falta?



### 1.7.1 Estudos correlatos: as aproximações com os objetivos desta pesquisa

O movimento de busca das pesquisas correlatas aconteceu, inicialmente, por meio de consultas ao *site* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). As buscas pelos estudos correlatos foram feitas por meio das seguintes palavras-chaves: **desafios – professores alfabetizadores – pandemia Covid-19**. Nessa busca inicial, foram encontradas apenas três pesquisas: duas sobre os usos de plataformas e ferramentas digitais, e apenas uma relacionada com os objetivos desta pesquisa.

Com o propósito de conhecer as produções acadêmicas relacionadas à alfabetização e às dificuldades encontradas pelos professores alfabetizadores no período da pandemia de Covid-19, novas palavras-chaves foram pensadas e, com elas, a intenção de colaboração com esta pesquisa. Dessa forma, a segunda busca foi feita com as seguintes palavras-chaves: **desafios – formação – professores alfabetizadores**. Foram encontrados 117 trabalhos correlatos.

Analizando a segunda busca e percebendo a necessidade de nova delimitação, que se aproximasse ainda mais dos objetivos gerais e específicos deste trabalho, optou-se por retirar a palavra “**formação**” e desenvolver uma terceira busca por correlatos, permanecendo as seguintes palavras-chaves: **desafios – professores alfabetizadores**.

Essa terceira e última busca trouxe pesquisas cujos objetivos gerais e específicos se voltavam para os desafios e dificuldades encontrados no contexto dos professores alfabetizadores ou para as necessidades formativas específicas de suas práticas.

Foram escolhidas, inicialmente, oito pesquisas correlatas a este trabalho, e os critérios de exclusão basearam-se, fundamentalmente, em trabalhos datados de mais de dez anos e, também, em pesquisas cujos contextos foram analisados em instituições muito específicas, como escolas de idiomas, escolas técnicas, entre outros.

Dentre os oito trabalhos selecionados, apresentam-se aqui apenas três, de maior relevância em correlação com os objetivos deste trabalho. Essas pesquisas foram organizadas da seguinte forma:

**Quadro 1: Resumo das pesquisas correlatas**

Autor(a)	Título	Ano	Instituição
Ana Cláudia Kogake de la Rosa	Necessidades formativas de professores	2021	PUC São Paulo

	alfabetizadores dos anos iniciais: caminhos da práxis à tomada de consciência		
Cassiana da Silva Wasilewski	Formação de professores alfabetizadores: desafios da docência	2019	PUC São Paulo
Cláudia Terezinha de Carvalho Fonseca	Linguagem escrita na Educação Infantil: Os (des)caminhos curriculares em tempos de Base Nacional Comum Curricular e pandemia	2021	PUC Minas Gerais

Fonte: Elaborado pela autora.

Em sua pesquisa *Necessidades formativas de professores alfabetizadores dos anos iniciais: caminhos da práxis à tomada de consciência*, De La Rosa (2021) investigou a importância de identificar as necessidades formativas dos professores alfabetizadores para desenvolver um processo de formação potente e de qualidade. A autora realizou uma pesquisa qualitativa que lhe permitiu perceber, analisar e interpretar falas e ações dos sujeitos pesquisados. De La Rosa (2021) utilizou questionários e entrevistas individuais semiestruturadas com professores alfabetizadores que participavam com regularidade da formação em serviço no Centro de Formação de Professores, no qual a autora atua como formadora.

A partir da análise de dados obtidos em sua pesquisa, Rosa (2021) concluiu que, para que as necessidades dos professores alfabetizadores sejam contempladas em um processo formativo, tais processos devem basear-se em situações práticas ocorridas em sala de aula, não devem abordar temas genéricos, precisam estimular a autonomia dos professores, e não a dependência de “receitas prontas”. Além disso, ela defende que é essencial o formador conhecer o contexto da escola, local onde ocorrem as relações de ensino e aprendizagem, para analisar de onde partem os desafios encontrados pelos professores.

Ampliando os estudos correlatos sobre saberes e necessidades específicas de um professor alfabetizador, a segunda pesquisa escolhida foi a de Wasilewski (2019), cujo trabalho acadêmico é intitulado: *Formação de professores alfabetizadores: desafios da docência*. Em sua pesquisa, também de natureza qualitativa, a pesquisadora optou por entrevistar um grupo de professores alfabetizadores de seu contexto formativo. Com base na análise dos dados, Wasilewski (2019) concluiu que os professores alfabetizadores têm clareza de suas necessidades formativas, apontando as formações em serviço, o ambiente acolhedor da escola e as trocas entre os pares de trabalho como possíveis aliados do desenvolvimento de uma prática qualitativa em sala de aula. Em sua busca pelas necessidades formativas dos professores alfabetizadores, a autora deparou com uma questão bastante específica: a falta de formações oferecidas pelas Secretarias Municipais de Educação aos professores alfabetizadores que desejam desenvolver sua práxis com base nas concepções de aprendizagem propostas por Ferreiro e Teberosky (1986). Em seu trabalho, a pesquisadora apresenta um histórico da alfabetização no Brasil, desde as cartilhas até a implementação das concepções de Ferreiro e Teberosky (1986) como política pública, na década de 1980. Segundo a pesquisadora, na fase de implementação da teoria de Ferreiro e Teberosky (1986), tornaram-se acessíveis aos educadores diversos contextos de formação (que complementam a formação em serviço), tais como Letra e Vida, Profa, Pnaic, oferecidos pela SME-SP. Esses programas, cada um em sua esfera – municipal, estadual ou federal –, possibilitaram o desenvolvimento de conhecimentos fundamentais aos docentes, inclusive os professores participantes da pesquisa, que os consideram como essenciais em relação aos saberes necessários à alfabetização, o que demonstra a importância das políticas públicas voltadas ao processo de formação de professores alfabetizadores de forma permanente e contínua.

A pesquisa de Wasilewski (2019) aponta para a impermanência desses programas de formação, ou seja, a ausência de uma política pública que garanta a formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores, tendo em vista a concepção construtivista de aprendizagem. A pesquisadora defende a importância da continuidade de tais cursos, oferecidos pelas SME, tendo em vista a quantidade de educadores que atuam nas classes de alfabetização inicial e que não tiveram acesso a tais programas. Segundo sua pesquisa, esses programas de formação oferecem os subsídios teóricos necessários e balizadores das práticas pedagógicas. A complexidade do entendimento das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1986) não se apresentou como um conhecimento construído e solidificado entre os professores alfabetizadores, inclusive os participantes de sua pesquisa. A conclusão da pesquisadora é de que a falta, ou lacuna, desses contextos formativos pode incidir nas questões relacionadas às aprendizagens das crianças, uma

vez que não existe uma equipe de docentes que permaneça sempre no ciclo de alfabetização inicial e que acolha as necessidades dos professores iniciantes.

A terceira e última pesquisa correlata a este trabalho contribuiu com questões relevantes em relação aos objetivos específicos desta pesquisa, por apontar reflexões sobre o processo de alfabetização de crianças no período da pandemia. Fonseca (2021) desenvolveu seu trabalho na PUC de Minas Gerais, com base em investigações e análises das práticas docentes em um grupo de segunda etapa da Educação Infantil (crianças de 5 anos de idade). Na ocasião, a pesquisa foi desenvolvida analisando-se o modelo de interação remota, em decorrência da suspensão das aulas presenciais devido à pandemia do novo coronavírus (Sars - Cov-2). A autora investigou os saberes docentes revelados pelas ações pedagógicas direcionadas a um grupo de crianças no período de ensino remoto. O trabalho, intitulado *Linguagem escrita na Educação Infantil: Os (des)caminhos curriculares em tempos de Base Nacional Comum Curricular e pandemia*, foi elaborado com base em uma pesquisa qualitativa, por meio do estudo de documentos oficiais do município, entrevista semiestruturada com a professora da sala, registros escritos, cadernos de planejamento, diário de classe, bem como fotografias do ambiente da Instituição de Educação Infantil. Para análise dos dados, no que diz respeito às proposições curriculares em relação à aprendizagem da linguagem escrita, a pesquisadora baseou-se nos pressupostos teóricos de Soares (2018), cujas pesquisas definem e dividem o processo de alfabetização das crianças com base em facetas linguísticas, interativas e socioculturais.

A pesquisadora utilizou o questionário e a entrevista como coleta de dados para o desenvolvimento do seu trabalho. O questionário contemplou dados de formação relativos aos conhecimentos teóricos e práticos da professora e, também, as orientações da BNCC em relação ao planejamento curricular com base nos Campos de Experiências. A entrevista, realizada por videochamada, possibilitou observar as escolhas docentes das propostas enviadas para as crianças e as orientações às famílias.

Ao iniciar o período de atividade remota, a professora regente do 2º período organizou o grupo de WhatsApp com as famílias, para o encaminhamento das atividades para as crianças, e adicionou a pesquisadora.

A Secretaria Municipal de Educação de Pará de Minas, município onde a pesquisa se desenvolveu, optou pelo uso do livro didático utilizado em rede para o direcionamento das atividades encaminhadas às crianças, por meio de orientações didáticas às famílias. As práticas vivenciadas pelas crianças, relacionadas aos temas e ao ordenamento do livro didático, não permitiram a observação do “saber” docente, uma vez que as orientações encaminhadas às famílias, quanto à realização das atividades, seguiram a lógica sequencial do livro didático.

Segunda a pesquisadora, a rede municipal de Educação de Pará de Minas utiliza o material didático do Sistema Aprende Brasil tanto para as crianças da pré-escola quanto para os alunos do Ensino Fundamental, anos iniciais, desde 2018. De acordo com a Secretaria Municipal, essa medida busca alcançar a excelência em qualidade na educação da rede pública.

A conclusão da pesquisa de Fonseca (2021) considera que não havia um consenso sobre a interpretação da BNCC das aprendizagens da linguagem escrita na Educação Infantil nas propostas enviadas para as crianças em material didático adotado pela rede municipal, porque a BNCC aponta para práticas nas quais a criança se torna o centro do processo pedagógico, tendo as interações e a brincadeira como eixos estruturantes do currículo.

Fonseca (2021) concluiu que as orientações da BNCC foram simplesmente ajustadas aos planejamentos das aulas seguidas em modelos remotos, não considerando as concepções que organizaram o documento, pois o centro do processo pedagógico passou a ser ocupado pelo livro didático, que traz propostas iguais para todas as crianças, direcionando o processo de aprendizagem com base na escrita de palavras que precisam ser ditadas por um adulto, a substituição de desenhos por palavras e o trabalho com gêneros textuais complexos. Para a autora, a opção pelo livro didático na Educação Infantil e a sua manutenção em modelo de ensino remoto responde às indagações dos adultos, que sentem a necessidade de colocar as crianças sentadas em cadeiras, submetê-las a um espaço delimitado, a tempos marcados e propostas descontextualizadas, acreditando que, desse modo, desenvolvem suas aprendizagens em alfabetização.

A partir dessas considerações, para Fonseca (2021), os professores, por vezes, precisam refutar teorias conhecidas, dando lugar a propostas regradas, previamente determinadas, controladoras e que avaliam as crianças com base em padrões de aprendizagem. E, portanto, a função do professor se resume a tornar-se um aplicador das propostas do livro didático, que se presta ao serviço de alinhar o planejamento e as práticas pedagógicas às orientações da BNCC.

O que se observa é que, apesar de toda a produção teórica sobre como a criança aprende e como se pode ensiná-la, os professores ainda encontram muitas dificuldades em ajustar as teorias estudadas às realidades que se apresentam no cotidiano.

### **1.7.2 Contribuição das pesquisas correlatas**

As pesquisas correlatas trouxeram contribuições interessantes para o desenvolvimento desta pesquisa. Primeiramente, em função das conclusões sobre os processos de formação dos professores, que, para se tornar potentes e eficazes, devem acontecer a partir dos desafios

apontados pelos docentes em relação ao desenvolvimento de sua prática, e não de teorias amplas e genéricas. Outra contribuição das pesquisas correlatas se deu a partir da constatação da dificuldade de acesso dos docentes às formações gratuitas oferecidas pelas SME. Neste sentido, os estudos mostraram que os professores alfabetizadores que desejam investir em sua prática docente devem buscar formações para poder qualificar suas ações, condição que não é possível para todos os professores. Por fim, a pandemia desvelou ações docentes contrárias às concepções de educação vigentes e prescritas em documentos oficiais, pois a mudança do contínuo escolar das salas de aula para as telas dos dispositivos levou os docentes a recorrer unicamente a materiais estruturados, que não qualificaram as aprendizagens das crianças, mas, ao contrário, retiraram-nas do centro do processo educativo. Esta, porém, nos pareceu ter sido a opção de muitos professores alfabetizadores brasileiros, que não conseguiram encontrar formas mais sensíveis de atuar com as crianças no período de isolamento social.

Esta pesquisa pretende considerar a relevância dos encontros de formação continuada com um grupo de professoras alfabetizadoras, no período de isolamento social, em uma rede privada de ensino situada na região do ABC paulista. Nesse período de crise da saúde pública, em que as escolas se encontravam fechadas, essa rede de ensino considerou a formação continuada como uma questão crucial para que se assegurassem as aprendizagens das crianças, uma vez que os encontros formativos poderiam desempenhar um papel fundamental nesse âmbito.

As formações docentes ocorridas nesse período tinham como propósito auxiliar os professores alfabetizadores na superação de desafios específicos que surgiram no contexto de isolamento social, tais como o uso eficaz da tecnologia educacional; a criação de estratégias de ensino que fossem adequadas para situações de distanciamento social e condizentes com a faixa etária das crianças; estratégias pedagógicas capazes de manter o engajamento dos alunos em um ambiente de ensino remoto; o desejo das crianças de seguir aprendendo com suas professoras; a promoção da partilha de experiências entre as docentes, contribuindo, assim, para a construção de uma comunidade de prática que pôde, nesse período, ser uma fonte valiosa de apoio mútuo.

É importante ressaltar que o período de pandemia da Covid-19, com o isolamento social, o fechamento das escolas e o ERE, exigiu um “empenho descomunal de todos: gestores educacionais, professores, famílias e alunos” (Mainardes, 2021, p. 58). Todos trabalharam muito, e, portanto, deve-se valorizar o empenho de todos. Acontece que esta foi uma primeira experiência de enfrentamento escolar de uma pandemia e, portanto, a necessidade de encontros

formativos com docentes fora apontada desde o início, principalmente pelas professoras alfabetizadoras, preocupadas com os processos de alfabetização de seus alunos.

Essa preocupação se justifica, pois o processo de alfabetização envolve uma mediação intensa e apropriada entre professoras e alunos, além de pressupostos teóricos específicos, para que se garanta uma alfabetização qualitativa (Mainardes, 2021, p. 59). A alfabetização não é um processo de aprendizagem espontâneo (Libâneo, 2006, p. 92), ao contrário, demanda a mediação de adultos mais experientes e que suscitem nas crianças o desejo de aprender. A sala de aula é um espaço de interação, de troca e ajuda mútua (Mainardes, 2021, p. 59), e a alfabetização acontece nesse ambiente, por meio de um processo sistemático, intencional e planejado pelos docentes (Mainardes, 2021, p.59).

No caso específico da alfabetização, a mediação dos professores é fundamental, pois as crianças precisam ser orientadas, desafiadas e acompanhadas. Necessitam de apoio permanente de um adulto que questione, dê informações, explique e proponha novos questionamentos. A mediação pedagógica não se apresenta de forma neutra para as crianças, ao contrário, possui um componente bastante afetivo, e nada substitui a criança, o olhar, a palavra e o estímulo (Mainardes, 2021, p. 60)

Outro pressuposto a se considerar é que a alfabetização é um processo de representação em que os signos não se codificam em grafemas, mas os representam (Soares, 2020 p. 11). Desta forma, a alfabetização apresenta-se para as crianças como um processo complexo, e, com isso, a mediação presencial do professor é fundamental.

Destacando ainda outras considerações importantes sobre a alfabetização, pode-se afirmar que se trata um processo inteiramente escolar e, ao mesmo tempo, anterior à Educação Infantil. Os estímulos que as crianças recebem e seu acesso ao patrimônio social e cultural impactam suas aprendizagens (Mainardes, 2021, p. 61).

Sendo assim, Mainardes (2021) aponta os impactos sofridos por todos os alunos das escolas brasileiras nesse período de ERE, mas, especificamente, pelas crianças em fase de alfabetização inicial, tendo em vista toda a complexidade que envolve a ação de alfabetização. Mainardes (2021) chama a atenção para o impacto desse período do ERE sobre as crianças em fase da alfabetização, bem como para a exigência de mudanças:

O ERE causou impacto e exigiu mudanças para todos os alunos, da Educação Infantil à Pós-graduação. No entanto, creio que para as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental (6 anos de idade) e crianças ainda não alfabetizadas, o impacto foi mais forte e intenso. Para aqueles alunos que já leem e escrevem, pode ser mais fácil assistir aulas *on-line*, pela TV ou realizar tarefas impressas. (Mainardes, 2021, p. 61)

Tendo as argumentações acima como premissas, esta pesquisa teve como objetivo dar visibilidade à importância dos encontros formativos vivenciados em uma rede de ensino privada da região do ABC paulista, na qual se puderam alcançar, satisfatoriamente, os objetivos de aprendizagem dos alunos em período de alfabetização inicial. Trata-se de uma pesquisa que deseja revelar como as necessidades formativas dos professores alfabetizadores foram sendo validadas e consideradas como objeto de reflexão e análise, tornando-se demandas formativas em um contexto emergente de saúde pública.

Para que este trabalho pudesse ser desenvolvido de forma a se tornar uma possível contribuição para a qualidade da educação, adquirir certa relevância social, abordar desigualdades educacionais e contribuir com o desenvolvimento profissional de outros professores alfabetizadores, foi importante a busca pelo Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Professores alfabetizadores bem formados podem impactar diretamente a vida de seus alunos e contribuir de forma significativa com a equidade social em nosso país. O Formep nos instiga a ampliar nossos conhecimentos como formadores de professores, e, com esta pesquisa, permitiu-me voltar a olhar para este período pandêmico, desejando realizar reflexões teóricas que justifiquem as experiências formativas vivenciadas neste contexto. Nas palavras de Placco e Souza (2006), compreendo minha incompletude e busca por respostas para algumas inquietações:

Aprender envolve uma interação afetiva muito intensa: de um lado supõe o aceitar que não se sabe tudo, ou que se sabe de modo incompleto, ou impreciso, ou mesmo incorreto; e de outro relaciona-se ao prazer de descobrir, de criar, de inventar e encontrar respostas para o que está procurando, para a conquista de novos saberes, ideias e valores. (Placco; Souza, 2006, p. 65)

Portanto, meu desejo foi de realizar uma pesquisa que dialogasse com os relatos de professoras alfabetizadoras no período de ruptura substancial do *continuum* canônico das relações de ensino e aprendizagem. Pretendi escutar os desafios que enfrentaram em isolamento social, com o propósito de compreender o significado dos encontros formativos no período da pandemia e suas repercussões nas práticas daquele momento, bem como em suas práticas atuais. Desse modo, o objetivo geral da pesquisa foi analisar se e como as professoras alfabetizadoras significaram as aprendizagens ocorridas nos encontros formativos no período de isolamento social e quais permaneceram em suas práticas atuais em sala de aula.

Apoiada neste objetivo geral, elenquei os seguintes objetivos específicos:



- Descrever os desafios de sua prática alfabetizadora ocorridos em período de isolamento social.
- Investigar se e como os encontros formativos contribuíram na superação de desafios sobre a prática docente no período de isolamento social.
- Descrever e analisar as aprendizagens que permaneceram nas práticas docentes no pós-pandemia.
- Identificar se as aprendizagens ocorridas suscitaram novas necessidades formativas sobre a prática atual.

Esta pesquisa está organizada em cinco capítulos. Neste primeiro, teci um relato sobre minha trajetória pessoal e profissional, articulando-a às minhas inquietações e, portanto, à origem deste estudo.

No segundo capítulo, apresento a fundamentação teórica, iniciando pelas pesquisas correlatas a este estudo e as contribuições de cada trabalho.

No terceiro capítulo, apresento a metodologia utilizada para produção dos dados da pesquisa.

No quarto capítulo, realizo as análises das entrevistas articulando-as com o referencial teórico.

Por fim, no quinto capítulo, passo as considerações finais.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A teoria sem a prática vira "verbalismo", assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade. (Freire, 1996)

Adentrar neste trabalho de pesquisa significou revisitar a complexidade que envolve o processo de alfabetização para as crianças brasileiras e as necessidades formativas de professores alfabetizadores. Como foi dito anteriormente, a alfabetização não representa um percurso único e linear para os estudantes, mas um processo complexo, multifacetado e difícil de ser conduzido pelos professores (Soares, 2018).

Assim, pensar em um processo formativo para os professores alfabetizadores é considerar todo um contexto teórico e prático que possa auxiliá-los em suas aprendizagens docentes. Para isso, deve-se considerar sua formação inicial, seus saberes construídos ao longo de sua prática e, acima de tudo, suas necessidades formativas advindas de seus grupos reais de alunos e alunas.

Neste capítulo, pretendem-se fundamentar a complexidade do processo de alfabetização e, portanto, os saberes teóricos e práticos necessários aos professores alfabetizadores, a importância da formação de professores centrada nas escolas e em seus contextos, a importância de se identificar as necessidades formativas como premissa para o desenvolvimento das pautas formativas e a formação continuada como estratégia permanente de reflexão sobre a prática docente. Para iniciar, apresenta-se um panorama das concepções de alfabetização vigentes em nosso país, as quais determinam as relações entre teoria e prática que se tornam saberes necessários a um professor alfabetizador, mas não são as únicas responsáveis pelos altos índices de analfabetismo em nosso país.

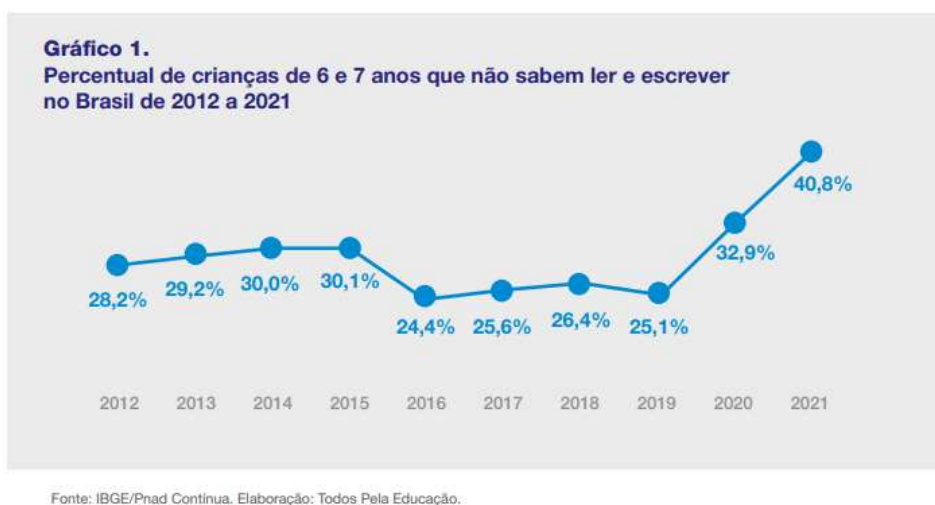
### 2.1 A complexidade que envolve a alfabetização no Brasil

As concepções e teorias que norteiam as práticas desenvolvidas em sala de aula nos ciclos de alfabetização inicial seguem um percurso histórico com base em constantes reflexões sobre os processos que envolvem a alfabetização de crianças, jovens e adultos no Brasil. Os índices de analfabetismo em nosso país sempre foram preocupantes e agravaram-se no período pós-pandemia, em que aumentou em mais de um milhão o número de crianças não alfabetizadas, entre 6 e 7 anos de idade, no Brasil. Segundo Nota técnica publicada pela organização não governamental Todos pela Educação:

Entre 2019 e 2021, houve um aumento de 66,3% no número de crianças de 6 e 7 anos de idade que, segundo seus responsáveis, não sabiam ler e escrever. Eram 1,4 milhão de crianças nessa situação em 2019 e 2,4 milhões em 2021. Em termos relativos, o percentual de crianças de 6 e 7 anos que, segundo seus responsáveis, não sabiam ler e escrever foi de 25,1% em 2019 para 40,8% em 2021. (Todos pela Educação, 2021, p. 2)

Analisando-se esses dados, torna-se evidente que a falta de condições de trabalho de uma boa parte de professores alfabetizadores em modelo de Ensino Remoto Emergencial impactou o aumento desse triste cenário, reforçando as diferenças da aquisição das habilidades de leitura e escrita entre crianças brancas e crianças pretas e pardas, bem como as diferenças relevantes entre as crianças residentes em domicílios mais ricos e mais pobres de nosso país.

Para elucidar esse triste cenário, apresenta-se um gráfico publicado em Nota técnica pela ONG Todos pela Educação (2021, p. 4), no qual é possível observar a evolução, desde 2012, do percentual de crianças de 6 e 7 anos que, segundo seus responsáveis, não sabem ler e escrever. Em 2020 e 2021, nota-se um aumento expressivo nessa taxa, mostrando forte evolução de 2019 até 2021.



Nessa Nota técnica da ONG Todos pela Educação, pode-se observar que os dados oficiais evidenciam, cada vez mais, os desafios que a educação brasileira vem enfrentando – e ainda enfrentará – devido à pandemia da Covid-19. A situação é preocupante em diversas dimensões, como é o caso da alfabetização de crianças, porém, este cenário não teve início no período da pandemia, já que as altas taxas de analfabetismo no Brasil constituem um desafio há muitos anos (Soares, 2011)

As taxas de analfabetismo variam significativamente entre as regiões brasileiras. Geralmente, as áreas rurais e o Norte e o Nordeste do país têm taxas mais altas em comparação com as áreas urbanas e o Sul, porque essas regiões, geralmente, apresentam maiores desigualdades socioeconômicas.

A falta de acesso a recursos, escolas de qualidade e materiais educacionais podem tornar a alfabetização mais desafiadora. Infelizmente, o Brasil tem uma história de desigualdade social profunda, e essas desigualdades históricas vêm persistindo ao longo do tempo. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e as universidades brasileiras, como a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e a Fundação Getúlio Vargas (FGV), são instituições que desempenham um papel fundamental na identificação e no entendimento das questões relacionadas à desigualdade social e educacional e, conseqüentemente, à alfabetização no Brasil.

É importante destacar que a luta contra o analfabetismo é um processo contínuo e requer esforços de múltiplos setores da sociedade, incluindo governo, instituições educacionais, organizações não governamentais e a comunidade em geral.

O governo brasileiro implementou várias políticas públicas para combater o analfabetismo. Desde o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), em 1967, o Programa Brasil Alfabetizado, em 2003, e o Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014, no qual o Brasil vem estabelecendo metas, diretrizes e programas de formação docente para as constantes tentativas de combate ao analfabetismo.

Para que se possa compreender todo esse processo de implementação de políticas públicas voltadas à alfabetização no Brasil, acredita-se que seja importante dedicar uma parte desta pesquisa ao resgate do processo histórico da alfabetização em nosso país.

## **2.2 Um breve histórico da alfabetização no Brasil**

A reconhecida complexidade para alfabetizar as crianças na idade certa levou o Brasil a elaborar diversas políticas públicas de implementação de programas e cursos de formação para professores alfabetizadores.

As questões que trazem a alfabetização no Brasil como pauta de discussão e reflexão são muitas. É sabido que os índices de analfabetismo são altos, e as notícias de que as instituições escolares não conseguem alfabetizar todos os alunos na idade certa acarretam

inúmeros impactos nas crianças. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dentre tantos documentos públicos que consideram essas questões, traz a seguinte observação:

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o foco da ação pedagógica nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental deve ser a alfabetização, de maneira que as crianças “se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos”. A não alfabetização das crianças em idade adequada traz prejuízos imensos para suas aprendizagens futuras, o que também eleva os riscos de uma trajetória escolar marcada por reprovações, abandono e/ou evasão escolar. (Todos pela Educação, 2021, p. 3)

Uma das grandes discussões sobre a alfabetização no Brasil centrou-se (e isso ainda ocorre) nas questões vinculadas aos métodos de ensino. Segundo Soares (2018), tais questões iniciam-se no momento em que o sistema público assume como responsabilidade o domínio da aquisição da leitura e da escrita por todas as crianças brasileiras.

Nesse sentido, os métodos tornaram-se, por um longo tempo, centro das discussões sobre alfabetização, e a escolha do melhor ou do mais eficaz foi uma das temáticas que envolveram os órgãos responsáveis, desde o final do século XX até os dias atuais. Tais discussões foram abordadas e refletidas por Soares (2018) em diversos momentos de sua carreira como pesquisadora. No trecho a seguir, ela menciona a contínua alternância de métodos e o cuidado que se deve ter com o que é apresentado como “novo”:

[...] de contínua alternância entre inovadores e tradicionais: um “novo” método é proposto, em seguida é criticado e negado, substituído por outro “novo” que qualifica o anterior de “tradicional”; este outro “novo” é por sua vez negado e substituído por mais um “novo” que, algumas vezes, é apenas o retorno de um método que se tornara “tradicional” e renasce como “novo”, e assim sucessivamente. (Soares, 2018, p. 17)

Em 1986, chegou ao Brasil a pesquisa de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. As pesquisadoras dedicaram-se a analisar os métodos de ensino em alfabetização e concluíram que as propostas desenvolvidas pelas cartilhas encerravam uma completa falta de sentido ao processo de aquisição da linguagem escrita. As práticas escolarizadas de ensino convidavam as crianças a realizar cópias de letras e sílabas, que em nada se relacionavam com os propósitos representados pela linguagem em nossa sociedade.

Para as pesquisadoras, a mesma permissão que as crianças têm em relação à aprendizagem da linguagem oral deve acontecer em relação à linguagem escrita. Ferreiro e Teberosky (1986) comparam esse processo de aquisição da linguagem oral com o processo de aquisição da linguagem escrita, defendendo a teoria de que as crianças precisam arriscar suas

hipóteses de escrita para que possam aprender a escrever convencionalmente. Essa concepção considera o professor alfabetizador como um mediador entre o sistema de escrita convencional e as hipóteses das crianças. Segundo as pesquisadoras, o papel do professor alfabetizador é crucial para que as crianças avancem em suas teorias sobre o sistema convencional, pois a escrita “lhes apresenta desafios intelectuais, problemas que terão que resolver, precisamente para chegar a entender quais são as regras de construção internas do sistema” (Ferreiro; Teberosky, 1986, p. 24).

No Brasil, os estudos de Ferreiro e Teberosky (1986) foram muito importantes nas discussões acerca dos métodos de ensino em alfabetização. Deve-se considerar que, desde a década de 1980, essa teoria tem inspirado os processos de alfabetização no país, e, para que se pudessem garantir melhores resultados, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), órgão do governo federal responsável pela formulação e implementação de políticas educacionais, criou e desenvolveu o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), com a intenção de possibilitar o desenvolvimento dessa teoria nas escolas brasileiras.

Críticas interessantes sobre a teoria de Ferreiro e Teberosky (1986) foram sendo tecidas no cenário da alfabetização brasileira, voltadas à atuação dos professores alfabetizadores ou ao papel determinante do desenvolvimento da consciência fonológica no período de alfabetização inicial. Nesse período, havia uma outra corrente teórica, advinda de conhecimentos linguísticos, que consistia em “ajudar as crianças que ainda não tinham uma hipótese alfabética a refletir sobre as partes orais das palavras” (Morais, 2019, p. 12). Essa corrente teórica pautava-se no desenvolvimento da consciência fonológica, ou seja, na capacidade dos alunos de realizar análises sobre as sílabas orais. Para Moraes,

[...] algumas habilidades de consciência fonológica permitem avançar no aprendizado inicial da leitura e da escrita, o domínio do SEA faz com que o indivíduo passe a ser capaz de fazer certas operações sobre as unidades sonoras das palavras que ele não conseguia realizar antes de alfabetizar-se. (Morais, 2019, p. 49)

Constata-se, ainda nos anos 1980 não diálogo entre as teorias vigentes. Essa discordância relacionava-se com as diferenças epistemológicas subjacentes à teoria de Ferreiro e Teberosky (1986) e a pesquisas de grandes estudiosos brasileiros (Morais, 2012; Moraes; Soares, 2011).

Em seu livro *Sistema de escrita alfabética: Como eu ensino* (2012), Arthur Gomes de Moraes traz contribuições importantes por meio de reflexões críticas sobre o que ele denomina de “teoria da psicogênese” ou “teoria da psicogênese da escrita” (Morais, 2012, p. 45-46) no

Brasil. Morais reconhece que a teoria de Ferreiro e Teberosky (1986) teve ampla adesão no país, justamente pelas ideias contrapostas aos métodos de ensino vigentes, mas não promoveu uma diminuição das taxas de analfabetismo. Segundo esse autor, *A psicogênese da língua escrita* (Ferreiro; Teberosky, 1986) foi muito difundida na formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores brasileiros e fez parte de documentos publicados pelo MEC, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa de primeira à quarta série, instituídos em 1996. Morais (2012) critica a articulação dessa teoria com o termo “construtivista”, como ficou conhecida no Brasil, e reflete sobre a necessidade da não utilização desse termo.

Para Morais (2012), o termo construtivista tornou-se “um jargão pedagógico no senso comum”, que pode corresponder a princípios de uma pedagogia do “*laissez-faire*”, ou seja, de uma pedagogia que valoriza apenas as descobertas das crianças quando acontecem de forma espontânea, e não reconhece a mediação dos docentes nesse processo. Outro apontamento importante de Morais (2012) em relação ao termo construtivista refere-se à ampla concepção teórica com raízes filosóficas que essa teoria engloba. Portanto, não se pode “reduzi-la a uma teoria que se relaciona apenas à aquisição do sistema alfabético, pois sabemos que esta teoria são estudos antigos postulados inicialmente por Piaget, Vygotsky e Ausebel” (Morais, 2012, p. 14).

Por fim, sua crítica ao termo construtivista diz respeito a não podermos definir “como alfabetizar melhor” as crianças, uma vez que apresentam, em seus processos de aprendizagem, “detalhes vívidos” de que uma única teoria parece não dar conta. As palavras de Morais destacam o cerne de suas críticas:

[...] parece-nos que, no campo da alfabetização, falar em “construtivismo”, no singular, pode se prestar a duas finalidades que não nos interessam: esconder diferenças relativas a concepções práticas ou defender a hegemonia de alguns grupos estudiosos e formadores de professores. (Morais, 2012, p. 46)

Em 2003, com a divulgação dos resultados de avaliações das habilidades de leitura de crianças e jovens brasileiros, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), constatou-se que mais de 59% dos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental 1 apresentavam limitações em seu aprendizado da leitura e da escrita.

A constatação desses dados continuou evidenciando as dificuldades de alfabetizar todas as crianças na idade certa, enfrentadas há um certo tempo em nosso país. Infelizmente, o Brasil

não conseguia (e ainda não consegue) assegurar a todas as crianças e jovens a igualdade de acesso a bens econômicos e culturais, neles compreendidos a alfabetização e o domínio da língua escrita.

Nesse período, dentre tantas reflexões, alegou-se que o sistema de seriação da Educação Básica poderia ser o grande responsável pelos resultados analisados estatisticamente nas avaliações citadas acima. Em um de seus livros, *Linguagem e escola: uma perspectiva social*, lançado em 1986, Magda Soares analisa o número de crianças matriculadas nas escolas e mostra que, dentre as mais de mil crianças que iniciavam a 1ª série, menos da metade chegava à 2ª série e menos de um terço conseguia chegar à 4ª série (Soares, 2003). Ou seja, a grande maioria das crianças que não se alfabetizavam na idade certa acabavam por abandonar a escola.

A partir de então, como mais uma possibilidade de minimizar os impactos do analfabetismo no Brasil, a implementação dos ciclos foi destacada como política pública. Assim, passou-se à compreensão de que o sistema de ciclos, com um ciclo específico para a alfabetização dos alunos, poderia submeter o tempo da escola ao tempo de aprendizagem desses alunos, em oposição ao sistema de retenção.

Ainda nesse período, constatou-se o retorno das discussões políticas acerca dos métodos de alfabetização de base fônica, não mais aqueles oferecidos pelas cartilhas da década de 1970, mas livros didáticos, que se ocupavam em desenvolver a consciência fonológica como importante estratégia no período de alfabetização inicial.

Apesar de o retorno sobre a questão dos métodos de alfabetização trazer reflexões importantes em relação ao desenvolvimento da consciência fonológica no período de alfabetização inicial, passou-se a entender que há, nesse momento, saberes já construídos, com base nos quais se pode afirmar que nenhuma metodologia é suficiente para assegurar bons resultados, pois o que impacta a aprendizagem dos alunos dependerá sempre dos professores alfabetizadores, de sua formação e sensibilidade.

Com base em todo esse contexto, identificaram-se novos encaminhamentos como política de formação para professores alfabetizadores: novas orientações curriculares nacionais foram apresentadas, reafirmando a importância dos saberes dos professores alfabetizadores e da definição clara do que as crianças precisam aprender em cada ciclo.

Nesse momento, o Brasil assumiu uma concepção de alfabetização que articula o sistema de escrita convencional à conquista dos princípios alfabéticos e ortográficos e ao conceito de letramentos (Soares, 2011). O termo “letramento” enfatiza a aprendizagem do uso das práticas sociais de leitura e de escrita. É importante ressaltar que, nesse período, as propostas vigentes para a alfabetização e a formação de professores alfabetizadores



consideravam a alfabetização e o letramento como processos indissociáveis para as aprendizagens das crianças em fase inicial de alfabetização.

Em 2012, o MEC criou o Programa de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Devido à preocupação com os altos índices de analfabetismo, esse programa foi criado para garantir que as crianças adquirissem habilidades de leitura, escrita e matemática na idade certa, ou seja, entre 6 e 8 anos.

O Pnaic articulou projetos de formação de professores alfabetizadores com a implementação de práticas pedagógicas nas salas de aula para o ensino da leitura e da escrita. O maior objetivo era elevar a qualidade da educação nas séries iniciais, amparando questões educacionais críticas, especialmente aquelas relacionadas à alfabetização e ao atraso escolar das crianças. O programa pretendia garantir que os alunos adquirissem as habilidades de leitura e escrita na idade certa, para que melhorassem, de maneira eficaz, sua jornada educacional.

O Pnaic baseou-se em várias referências teóricas e pedagógicas para orientar sua abordagem em alfabetização. As principais contribuições foram trazidas por professores das grandes universidades brasileiras (UFMG, UFRJ, Unirio, UFMS, UFRN, UERGS, UFPE), corroborando com o princípio do desenvolvimento da consciência fonológica como condição fundamental para a alfabetização.

Como se pode constatar, os altos índices de analfabetismo no Brasil não se restringem apenas a questões de métodos ou concepções ou à ausência de políticas públicas que tomem a formação de professores alfabetizadores como objeto de reflexão e análise. Os motivos que elevam os índices de analfabetismo são explicados por inúmeros fatores, dentre eles, a desigualdade socioeconômica e a educacional.

Os professores alfabetizadores necessitam de um conhecimento teórico sólido sobre as concepções que discutem a alfabetização inicial para que possam fazer escolhas de métodos de aprendizagem. Ao compreender os processos pelos quais as crianças aprendem, a importância do desenvolvimento da consciência fonológica como condição fundamental para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e os conceitos que envolvem a alfabetização e os letramentos, os docentes podem utilizar diferentes estratégias de ensino, considerando os diversos contextos de seus alunos. Sobre a importância de os professores conhecerem e utilizarem teorias e princípios que garantam as aprendizagens cognitivas e linguísticas das crianças, Soares (2018) afirma:

A resposta que se pode inferir reverte os termos da expressão *métodos de alfabetização* para **alfabetizar com método**: orientar a criança por meio de

procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, estimulem e orientem as operações cognitivas e linguísticas que progressivamente a conduzam a uma aprendizagem bem-sucedida da leitura e da escrita em uma ortografia alfabética. (Soares, 2018, p. 331)

Tendo em vista as reflexões acima, pode-se afirmar que, além de todo o conhecimento teórico necessário aos professores alfabetizadores, é altamente relevante que suas necessidades formativas sejam identificadas e refletidas em formação continuada. Ou seja, acredita-se que todos os docentes que se dispõem a alfabetizar crianças devam participar de encontros formativos que dialoguem com suas necessidades e, portanto, estejam centrados em seus contextos. Dessa forma, pode-se pensar na diminuição dos altos índices de analfabetismo e na minimização dos impactos sofridos pelas crianças brasileiras que não conseguem aprender a ler e a escrever na idade certa.

## **2.3 Necessidades formativas**

### **2.3.1 Formação de professores alfabetizadores**

Muitos professores estão habituados a participar de cursos e seminários nos quais o ministrante é o *expert* que estabelece o conteúdo e o desenvolvimento das atividades. Num curso ou numa sessão de “treinamento”, os objetivos e os resultados esperados estão claramente especificados e costumam acrescentar em termos de conhecimento. (Imbernón, 2010, p. 53)

É muito importante considerar que professores participem de cursos, congressos, seminários e palestras nos quais possam ter acesso a discursos de especialistas. Não há de se questionar que esses espaços de circulação de saberes sejam contribuidores de acesso a estudos atualizados, a teorias vigentes, a reflexões teóricas e práticas importantes e necessárias. É inegável que todo esse contexto (in)formativo pode contribuir para as aprendizagens docentes e, portanto, impactar de forma qualitativa as aprendizagens dos alunos.

Isto posto, pode-se afirmar que os professores podem se beneficiar com uma diversidade de conhecimentos advindos de especialistas que, supostamente, contribuem com um saber teórico em análise às práticas docentes. Vale ressaltar que, no período de isolamento social, os professores, de modo geral, tiveram muitos convites de especialistas. Nas redes sociais, muitos especialistas não se cansavam de produzir *lives* e cursos nos quais apontavam para reflexões sobre o modelo ERE, propondo-se a auxiliar os professores com “receitas prontas” ou guias de atividades e como desenvolvê-las com os alunos durante o isolamento social. As ofertas desses

programas iam desde o uso eficaz das plataformas até o desenvolvimento de inúmeras atividades elaboradas por meio das ferramentas digitais.

Retomando este cenário e refletindo sobre ele, conclui-se que não foram esses cursos ou *lives* que mobilizaram as aprendizagens dos professores e, conseqüentemente, o processo de alfabetização dos alunos frente ao contexto pandêmico, pois essas formações genéricas e padronizadas (Imbernón, 2010) desconsideram o protagonismo dos professores, uma vez que não abrem espaços de reflexão e de diálogo efetivo sobre as práticas e seus mais variados contextos.

Para que se tenham mudanças nas práticas desenvolvidas pelos docentes nas escolas, as formações precisam ser dialogadas com os professores e devem ser planejadas com base nas necessidades formativas advindas de seus contextos. Ou seja, os encontros formativos precisam considerar os professores como sujeitos da experiência educativa. Como foi apontado por Rosa (2021):

Se as formações estiverem baseadas, como destaca Imbernón (2010), em cursos padronizados, pensados e estruturados somente pela ótica do formador, sem a participação ativa dos professores, não teremos docentes reflexivos, e esses profissionais ficarão à mercê da ideologia do formador. (De La Rosa, 2021)

Concorda-se com Rosa (2021) sobre a importância de se ter nas escolas professores reflexivos e que saibam fazer escolhas conscientes sobre sua práxis, considerando que são diversas as teorias vigentes sobre os processos de alfabetização das crianças no Brasil. Como foi mencionado anteriormente, constatou-se a influência de grandes pesquisadores com abordagens teóricas diferentes, que, por vezes, não dialogam entre si (Morais, 2015), mas podem auxiliar os professores alfabetizadores em resposta às inquietações advindas dos diferentes contextos em que estão inseridos.

Ou seja, formar professores alfabetizadores reflexivos exige um processo formativo que não se dê apenas em cursos, palestras ou seminários, mas no diálogo permanente desencadeado pelas práticas docentes nas escolas, pautado pela troca de experiências entre seus pares. Pelas reflexões de Imbernón (2010), a formação continuada deve:

[...] ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, etc., e os formadores de professores devem saber criar tais espaços para passarem do ensinar ao aprender. (Imbernón, 2010, p. 11-12)

De acordo com Imbernón (2010), é a partir desses espaços dialógicos e reflexivos que os professores vão se tornando conscientes de suas necessidades formativas, e o formador, um possível interlocutor de todo esse processo. Dessa forma, acredita-se que os professores, críticos e conscientes de suas demandas formativas, podem se responsabilizar por suas aprendizagens e também participar, junto ao formador, da construção das pautas formativas (Paula, 2020).

### **2.3.2 A formação dos professores centrada na escola**

A formação continuada deve apoiar, criar e potencializar uma reflexão real do sujeito sobre sua prática docente, de modo que ele seja capaz de examinar seu funcionamento e suas atitudes. (Imbernón, 2010)

Tendo em vista a complexidade que envolve a formação de professores alfabetizadores, reitera-se que a característica reflexiva e dialógica da formação continuada é uma condição primordial para o planejamento dos contextos formativos. A escola e as demandas advindas do cotidiano parecem constituir um espaço privilegiado para que os encontros formativos se desenvolvam. Será na escola, e a partir dela, que as necessidades formativas surgirão, e caberá ao formador a identificação dessas necessidades, preferencialmente, junto aos professores.

Destacam-se como aspectos relevantes para a identificação das necessidades formativas a escuta e a interlocução do formador nos contextos formativos centrados na escola. Com a crise de saúde pública e o fechamento das escolas no período pandêmico, as emergências do cotidiano impuseram aos professores alfabetizadores necessidades formativas reais. Como se descreve nesta pesquisa, a alfabetização é um processo complexo e multifacetado, que exige dos professores alfabetizadores uma diversidade de conhecimentos linguísticos e didáticos (Soares, 2011). Portanto, é na escola, ambiente onde acontecem as relações de ensino e aprendizagem, que as necessidades formativas se evidenciam e se relacionam com os diversos contextos vivenciados pelos docentes.

A busca constante pela voz dos professores torna-se essencial para que se institua uma abordagem formativa centrada na reflexão e na construção da autonomia dos sujeitos envolvidos. No contexto de ERE, permaneceram as características de um contexto formativo dialógico e reflexivo, trazendo os professores alfabetizadores como protagonistas. A escuta dos relatos das experiências vivenciadas diariamente pelos professores alfabetizadores nos encontros formativos possibilitou aprendizagens a partir da criação de uma comunidade de práticas, de acordo com Nóvoa (2003):

A reflexão conjunta em “comunidade de prática”, o diálogo metódico entre os professores, a *professional conversation* (isto é, a discussão entre os pares, a análise colectiva das práticas), são referências centrais dos modelos de formação de professores. Há uma forte dimensão analítica neste processo. Mas há também uma componente *narrativa*, pois é a partir das histórias (histórias num sentido de “situações narradas e teorizadas”) que se pode instituir uma **formação mútua (inter-pares) baseada na cooperação e no diálogo profissional**. (Nóvoa, 2003, p.5)

Neste estudo, concorda-se com Nóvoa com relação à formação continuada centrada na escola, nos pares, nas trocas de experiências, apostando-se, com isso, que as formações centradas na escola, nos contextos, pautadas no diálogo, na reflexão e análise criteriosa das práticas impactaram as construções de saberes docentes e, conseqüentemente, os alunos.

O modelo de ERE era inusitado para toda a comunidade escolar. Só foi possível o alcance de bons resultados com alunos em fase de alfabetização inicial pelas constantes trocas de experiências, diálogos, partilhas, escutas e reflexões entre teoria e prática com base em uma comunidade de professores dispostos a manter conversas profissionais (Nóvoa, 2003).

### 2.3.3 Necessidades formativas dos professores alfabetizadores no contexto do ERE

Considerar o professor como protagonista pode ser um caminho para perceber suas necessidades formativas. ( De La Rosa, 2021)

Discorrer sobre as necessidades formativas dos professores implica em buscar um posicionamento teórico que dialogue com as características das formações centradas na escola discutidas nesta pesquisa. Portanto, com base em Rodrigues (2016), o levantamento, a identificação e a análise das necessidades formativas devem apoiar-se nas demandas do cotidiano escolar apontadas pelos professores. Para Rosa (2021), “os formadores precisam conhecer as necessidades reais dos professores, para garantirem maior eficácia na formação, pois somente por meio da análise de situações reais é que emergem as necessidades” (Rosa, 2021, p. 39)

Tendo em vista o contexto desta pesquisa, pode-se afirmar que os professores alfabetizadores identificavam parte de suas necessidades formativas com clareza, criticidade e consciência. Todas as escolas brasileiras encontravam-se fechadas, e o Ensino Remoto Emergencial trazia necessidades formativas inusitadas. Nos encontros de formação, os professores declaravam seus não saberes e precisavam uns dos outros para superar seus desafios.

As necessidades formativas no contexto de ERE apresentadas pelas professoras alfabetizadoras nos encontros de formação foram sendo identificadas e analisadas com criticidade e compartilhadas com toda a comunidade docente. Decidiu-se que a formadora deveria assistir às aulas em modelo remoto para que pudesse ampliar a identificação das necessidades formativas com base em uma análise criteriosa das interações das professoras com os alunos. Como forma de investigação e para que se ampliassem as observações sobre os relatos das professoras nos encontros formativos, adotou-se a observação direta das salas de aula em plataformas digitais, neste caso.

Os autores Wilson e Easen (1995, *apud* Estrela; Leite, 1999, p. 31) “defendem esse processo como aquele que melhor permite focar o desenvolvimento profissional do professor na prática pedagógica, levando a uma progressiva tomada de consciência dos seus desejos e interesses”. Desta forma, a “entrada” da formadora nas aulas das professoras alfabetizadoras foi considerada pelos docentes como apoio ao processo de ampliação das identificações das necessidades formativas que emergiram em modelo de ERE. Segundo Paula (2020):

Nesse processo de reflexão que favorece a tomada de consciência, o professor tem sua participação efetiva no levantamento de suas necessidades de formação. (Paula, 2021) p. 40)

Concorda-se com Paula (2021), apoiando-se em Estrela e Leite (1999), que argumentam sobre a importância de os professores participarem do processo de reflexão sobre suas necessidades formativas, assim como das metodologias utilizadas para sua identificação. Com base na visão dessas pesquisadoras, acredita-se que essa implicação impactará a condição de reflexão sobre suas práticas, seus deslocamentos e, portanto, a superação de desafios, tendo em vista que se torna possível estabelecer relações com seus contextos de atuação. De acordo com Príncipe (2010):

Defendemos um processo de identificação e análise de necessidades de formação, partindo dos sujeitos que vivenciam o contexto em que elas são geradas. Superação de desafios se traduz na condição para a melhoria da relação entre o educador e seu trabalho. (Príncipe, 2010, p. 64)

Ainda sobre a participação dos professores no processo de identificação e ampliação conjunta de suas necessidades formativas, conta-se com as pesquisas de Imbernón (2010), que argumenta sobre a importância desta partilha para que não se corra o risco de pensar um projeto de formação docente baseado em “treinamentos” em que o formador antecipa as necessidades

formativas dos professores e as traduz em propostas pedagógicas. A questão é que esse tipo de formação, como já foi argumentado anteriormente, retira os professores do diálogo e da reflexão, impossibilitando que seus desafios gerem avanços profissionais.

Sendo assim, nesta pesquisa, os desafios enfrentados pelos docentes se converteram em necessidades formativas (Príncipe, 2010) e, portanto, na busca consciente e crítica de desenvolvimento profissional. Os planos formativos foram construídos com a participação das professoras alfabetizadoras, dialogando com seus conhecimentos prévios e suas trajetórias, tornando-as protagonistas das experiências formativas.

### 3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

[...] tanto a pesquisa acadêmica quanto a “engajada” exige planejamento, controle e sistematização, pois sem rigor teórico-metodológico não há pesquisa. (André, 2016)

Esta pesquisa relaciona-se a uma parte importante da trajetória profissional da autora, pois insere-se em um contexto de formação continuada do qual fez parte como formadora, e também pelo cenário específico de crise na saúde pública, momento em que todas as escolas brasileiras estavam fechadas, e os educadores ministravam aulas em modelo de Ensino Remoto Emergencial.

A pesquisa engajada, assumida como opção metodológica pelo Formep, pressupõe um pesquisador profissionalmente reflexivo, que se disponha “a analisar situações-problema e tomar decisões fundamentadas numa perspectiva teórico-crítica, em pesquisas que tomam seu campo profissional como objeto de estudo” (André, 2016, p. 31).

Sendo assim, neste capítulo, apresentam-se as etapas realizadas no desenvolvimento desta pesquisa, tendo em vista a descrição do processo metodológico percorrido para o alcance dos objetivos gerais e específicos apontados neste trabalho.

Em 2020, com a pandemia da Covid-19, as escolas sofreram uma ruptura substancial do *continuum* canônico das relações de ensino e aprendizagem. Todos os professores precisaram desenvolver procedimentos didáticos e metodológicos para atender às exigências do Ensino Remoto Emergencial. Com isso, depararam com uma diversidade de novas necessidades formativas, em especial os professores alfabetizadores, pois seus alunos ainda não eram leitores convencionais, além de apresentarem pouca autonomia em relação ao uso das plataformas digitais.

Nesse período, uma rede de ensino privada, situada na região do ABC paulista, na qual a pesquisadora atuava como formadora, identificou a necessidade de ampliação do projeto de formação continuada aos professores alfabetizadores, centrada nesse contexto.

Dessa forma, com base em um rigor metodológico importante e necessário, esta pesquisa buscou identificar os desafios vivenciados por um grupo de professoras alfabetizadoras participantes deste projeto de formação e analisar se esse contexto formativo foi capaz de auxiliá-las na superação desses desafios, gerando, assim, crescimento profissional. Ainda como objetivo geral, este trabalho também buscou identificar se houve uma transposição dos saberes construídos no período da pandemia para as práticas desenvolvidas na escola atualmente.



As reflexões de André (2016) alertam para os cuidados que envolvem os procedimentos na pesquisa:

[...] não basta ao mestrando reconhecer a importância da pesquisa, saber localizá-la e usá-la em sua prática. É preciso que desenvolva uma atitude de pesquisador, o que vai exigir aquisição de habilidades, tais como formular questões acerca da realidade que o cerca, buscar dados e referências para elucidar as questões que o intrigam, saber tratar dados e referências localizados e ser capaz de expressar seus achados. (André, 2016, p. 33)

Concorda-se com a autora sobre a importância de desenvolver uma atitude pesquisadora em reflexão sobre uma determinada prática, e, portanto, a seguir, apresentam-se as características desta pesquisa, o contexto no qual foi realizada, os sujeitos e os procedimentos de coleta e análise dos dados.

### **3.1 Características da pesquisa**

Ao considerarmos o contexto e os sujeitos pesquisados, a opção pela abordagem qualitativa justifica-se pela sua capacidade de abordar situações complexas, como a formação centrada na escola e a identificação das necessidades docentes, e, sobretudo, criar oportunidades para que os participantes, as professoras alfabetizadoras, tenham voz. A abordagem qualitativa tornou-se, portanto, uma ferramenta valiosa para que essas professoras fossem ouvidas, preservando de forma autêntica suas experiências profissionais.

Em relação à importância do papel ativo do sujeito na construção de conhecimento, Lüdke e André (2018) discorrem:

[...] valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção do conhecimento e que concebe a realidade como uma construção social. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupações dos pesquisadores. (Lüdke; André, 2018, p. 47)

Para que os participantes desta pesquisa fossem ouvidos, optou-se pelas entrevistas semiestruturadas, procurando corresponder ao que Lüdke e André (2018) destacam:

[...] uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas individuais. (Lüdke; André, 2018, p. 39)

Concorda-se com as autoras sobre seus apontamentos em relação às entrevistas semiestruturadas e, ainda, assume-se a premissa de que “a entrevista permite correções,

esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. [...] a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado” (Lüdke; André, 2018, p. 40).

As entrevistas semiestruturadas permitiram que identificássemos e compreendêssemos os desafios e as aprendizagens vivenciadas pelas professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa em modelo de ERE. Elas foram realizadas por meio de perguntas abertas, que puderam incentivar as professoras a compartilhar suas experiências e perspectivas. É importante destacar que as entrevistas foram transcritas, para que pudessem ser analisadas de forma descritiva e sistemática.

### **3.2 Contexto da pesquisa**

Localizadas na região do ABC Paulista, as escolas que fizeram parte desta pesquisa pertencem a uma única rede privada de ensino. A primeira escola foi inaugurada em 1986, atendendo a crianças a partir do ingresso no Ensino Fundamental 1 e 2. Em 1994, foram ampliadas suas atividades para o segmento do Ensino Médio, constituindo-se, nesse período, uma grande referência em educação de qualidade na região. Em razão de sua boa relação com a comunidade, em 4 de dezembro de 2001, foi inaugurada a unidade de São Bernardo do Campo, e, em 2004, fundiu-se com outra instituição de ensino, de São Caetano do Sul, ocupando, então, toda a região do ABC.

A rede de ensino atende a uma média de 3 mil alunos, matriculados desde o ciclo da Educação Infantil até o Ensino Médio. Os professores, em especial as alfabetizadoras, cumprem uma carga horária distribuída de acordo com as determinações legais. Hoje, a rede é composta por uma média de 13 professoras alfabetizadoras, que compõem a última etapa da Educação Infantil e o 1º ano do Ensino Fundamental.

No que tange à proposta pedagógica, essa rede de ensino busca desenvolver uma proposta pedagógica participativa, em que os alunos possam aprender os conteúdos escolares com base nas experiências do cotidiano. Os professores estão em constante reflexão sobre sua prática, e, para isso, em todas as unidades há, uma vez por semana, reuniões de formação continuada entre os coordenadores pedagógicos e seu grupo de professores. Essas reuniões são de caráter obrigatório e permanente, os professores são remunerados pela participação, e sua duração, geralmente, é de 90 minutos.

Hoje, esses encontros formativos acontecem de forma presencial, mas, no período de isolamento social, aconteciam pelas plataformas digitais. É importante destacar que a

pesquisadora fez parte do grupo de assessores e formadores de professores das três unidades escolares. Outra questão relevante é que, no período pandêmico, os diretores pedagógicos das unidades compreenderam que a carga horária destinada à formação de professores, especialmente dos alfabetizadores, deveria ser ampliada. Dessa forma, nesse período, pôde-se contar com um tempo substancialmente maior do que o atual para a formação continuada.

### **3.3 As professoras participantes da pesquisa**

As participantes da pesquisa são professoras que atuavam nessa rede de ensino há, pelo menos, cinco anos. No período da pandemia, revelaram muita disponibilidade em relação à participação nos encontros formativos, contribuindo com reflexões, relatos de suas experiências, escuta sobre as atuações de outros docentes, fortalecendo, inclusive, relações de ensino e aprendizagem em comunidade de práticas (Imbernón, 2009, p. 80).

Foram entrevistadas quatro educadoras alfabetizadoras, todas pertencentes a essa rede de ensino. O critério para a escolha das professoras se deu em virtude da participação nas formações no período de isolamento social e da permanência tanto na instituição como no ciclo de alfabetização inicial. Dessa forma, foram convidadas sete professoras, mas apenas quatro aceitaram participar da pesquisa.

### **3.4 A produção dos dados**

De acordo com as características da pesquisa, as entrevistas semiestruturadas tornaram-se o instrumento principal para a produção dos dados, pois esse tipo de entrevista pressupõe a promoção de interações entre o entrevistador e o entrevistado. Concorde-se com o argumento de Lüdke e André (2018) em relação ao posicionamento do entrevistado na experiência da entrevista:

[...] o sujeito da pesquisa discorre sobre um tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. (Lüdke; André, 2018, p. 39)

As entrevistas semiestruturadas diferenciam-se de outros tipos de entrevista por se tornarem instrumentos mais flexíveis, não aplicados de forma rígida, permitindo que o entrevistador faça adaptações, quando necessárias, para que se garanta a obtenção de “informações desejáveis” (Lüdke; André, 2018, p. 40). Esse tipo de instrumento contou com

cuidados específicos, quais sejam: em primeiro lugar, o respeito pelas professoras, que, como apontam Lüdke e André (2018, p. 40), necessitaram vivenciar essa experiência em local e horário marcados conforme suas conveniências, além de estarem seguras sobre o sigilo e o anonimato em relação ao teor da entrevista.

Outro ponto importante a ser destacado no processo de pesquisa é a necessidade de ampliação da capacidade de escuta com relação às entrevistadas, buscando não as interromper nem suscitar comentários que pudessem se interpor ao fluxo natural do seu pensamento. Cuidou-se que as entrevistas acontecessem de modo que houvesse um estímulo à fruição do diálogo, buscando garantir um clima de confiança para que “o informante se sinta à vontade para se expressar livremente” (Lüdke; André, 2018, p. 41).

Optou-se pela gravação direta das entrevistas, para que a pesquisadora pudesse estar livre para prestar atenção na condução e na interação das educadoras com as temáticas escolhidas. Ressalta-se a importância de garantir um encadeamento entre os assuntos e a discursividade das entrevistadas, contemplado no roteiro previamente elaborado. A forma de pensar o roteiro das entrevistas mostrou-se eficaz para evidenciar os tópicos que se pretendiam investigar e, dessa forma, garantir um tipo de produção de dados que possibilitasse interpretações relacionadas aos objetivos da pesquisa.

Dito isto, conferiu-se especial atenção a todos os tipos de linguagem reveladas no momento da entrevista: gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, emoções, enfim, “toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito” (Lüdke; André, 2018, p. 43). Talvez pela memória aflorada pelas entrevistas, que, de certa forma, resgataram um período desafiador de nossa história recente (isolamento social), entendeu-se que não se deveria observar plena e simplesmente o discurso verbal, mas também outras manifestações que se fizessem presentes. Sobre essa dimensão da produção de dados, buscou-se apoio novamente em Lüdke e André (2018), que, de forma muito sensível, convidam a analisar e interpretar “os discursos produzidos à luz de toda uma linguagem mais geral”, para que depois se possam confrontar com outros momentos da pesquisa.

A partir desta apresentação inicial sobre a produção dos dados e alicerçados no aporte teórico, descrevem-se, a seguir, o roteiro das entrevistas e a sua realização, tendo como referência o alcance dos objetivos gerais e específicos da pesquisa.

### 3.5 A elaboração do roteiro

Como forma de garantir que os “tópicos principais fossem cobertos” (Lüdke; André, 2018, p. 42), foi elaborado um roteiro que se tornasse um guia no momento das entrevistas. Para a elaboração desse roteiro, foram considerados os objetivos específicos da pesquisa. A maior preocupação, nesse momento, foi evitar questões que não fornecessem dados relevantes e que não contribuíssem com este estudo. A seguir, apresenta-se a última versão do roteiro elaborado para as entrevistas, incluindo dimensões, perguntas e objetivos para cada dimensão,<sup>7</sup> de modo a atender à proposta do estudo.

**Quadro 2: Matriz de referência para elaboração do roteiro de entrevista**

DIMENSÃO	PERGUNTA	OBJETIVO
Informações pessoais	1) Nome, idade e formação acadêmica. 2) Como ingressou na docência? Em que ano? 3) Quando e como optou por se tornar professora alfabetizadora?	Delimitar o perfil dos sujeitos da pesquisa e sua trajetória acadêmica e profissional e saber como e por que se tornou professora alfabetizadora.
Estudos específicos para se tornar professora alfabetizadora	4) Quando estava ainda na graduação, ou seja, na formação inicial, você se lembra de alguma disciplina ou atividade voltada para a alfabetização ou preparo para se tornar alfabetizadora?  Se sim, você se lembra o que mais te ajudou em relação à sua	Delimitar os conhecimentos específicos sobre alfabetização (inicial e continuada) dos sujeitos participantes da pesquisa.

<sup>7</sup> Entendem-se como “dimensão” os macrotemas a serem investigados.

	<p>prática do ensino na sala de aula?</p> <p>Você fez outros cursos ou especializações que te ajudassem nesse percurso enquanto professora alfabetizadora?</p> <p>Se sim, conte um pouco sobre suas aprendizagens nestes cursos ou especializações.</p>	
Desafios vivenciados na prática docente em momento de isolamento social	5) Do que você se lembra sobre os desafios vivenciados em sua prática docente no período de isolamento social? Quais foram seus maiores desafios?	Identificar os desafios e dificuldades vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa no período de isolamento social.
Investigação sobre (e se houve) aprendizagens nos encontros formativos durante o isolamento social que contribuíram com a prática docente	6) Naquele período, tivemos muitos encontros formativos. Do que você se lembra em relação às aprendizagens construídas em nossos encontros que auxiliaram sua prática? O que você destaca? No que te ajudou naquele momento?	Identificar as aprendizagens construídas nas formações no período de isolamento social.
Investigação sobre a transposição das aprendizagens ocorridas no período de isolamento às práticas atuais	7) Agora me diga, as aprendizagens construídas naquele período contribuíram para sua prática atual? Me conte sobre isso. O que ficou e te ajuda até hoje? O que você pode ampliar? O que você precisou rever, significar e adaptar às práticas atuais?	Delimitar as aprendizagens ocorridas em período de isolamento social que permanecem no período atual, que foram ressignificadas ou reavaliadas.

Investigação sobre a possibilidade de surgimento de novas demandas formativas a partir das formações no período de isolamento social	8) Sobre as aprendizagens construídas nesse período de isolamento, suscitaram novas necessidades formativas ou desafios? Do que você sente falta hoje?	Identificar novas necessidades formativas ou novos desafios enfrentados pelos docentes, tendo em vista todo este contexto: formações no isolamento social e prática atual.
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

As diretrizes estabelecidas pelo Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE), exigência do comitê de ética dessa instituição, foram acordadas com as entrevistadas, em especial o sigilo sobre a identificação das participantes, além de um importante reforço sobre as características da entrevista: produção de trabalho totalmente voltado para fins acadêmicos.

Como já foi mencionado, os agendamentos foram realizados conforme as possibilidades das professoras, e as entrevistas aconteceram em espaços informais, fora da instituição escolar e de seus horários de trabalho. Dessa forma, pôde-se estabelecer um clima de confiança mútua, que é fundamental nesse tipo de abordagem.

A seguir, descrevem-se o processo de produção dos dados e o início das interpretações e análises realizadas.

### 3.6 Análise dos dados

Moraes (2003) ressalta que, embora as pesquisas qualitativas não tenham como objetivo testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa, e sim aprofundar a compreensão dos fenômenos que investigam, a análise dos dados não deve prescindir de rigor e criteriosidade. (Sigalla; Placco, 2022)

A análise de dados de uma pesquisa é uma parte fundamental de todo trabalho e, portanto, exige muita atenção e dedicação do pesquisador. Concorde-se com Sigalla e Placco (2022) quando apontam para a relevância do rigor e da criteriosidade em relação à coleta e análise de dados. Dessa forma, após a produção de dados gerados pelas entrevistas, passou-se ao momento da transcrição literal das falas das professoras entrevistadas. A interpretação e a análise do material obtido, considerando os objetivos da pesquisa, pautaram-se na metodologia de análise de prosa, que, segundo André (1983), se torna uma forma de investigação do significado dos dados obtidos na pesquisa:

[...] uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: o que é que este diz? O que significa? É “uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos.

É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: O que é que esse diz? O que significa? Quais suas mensagens?” (André, 1983, p. 67)

Iniciou-se o processo de análise de dados transcrevendo as entrevistas realizadas com as quatro participantes da pesquisa. Para estabelecer a “familiaridade com a produção de dados” (Sigalla; Placco 2022, a pesquisadora debruçou-se sobre a transcrição das entrevistas diversas vezes. Pela metodologia de análise escolhida, considera-se que esta leitura já se constituiu como uma primeira interpretação dos dados, ou seja, um primeiro momento de aproximação com os dados gerados.

Na sequência, grifou-se de amarelo o que parecia ser relevante, tendo em vista a articulação entre os dados gerados e os objetivos da pesquisa. Entende-se que esse momento se caracterizou como uma segunda análise, pois possibilitou um início de categorização, ou seja, a identificação e a seleção de fragmentos que poderiam se relacionar com os objetivos da pesquisa.

A partir desse momento, iniciou-se um terceiro movimento de análise, relendo as partes destacadas em amarelo, que evidenciavam os tópicos que podiam responder aos objetivos específicos da pesquisa, e estabelecendo a categorização em temas. De acordo com André, “tópicos e temas vão sendo gerados a partir do exame dos dados e de sua contextualização no estudo” (1983, p. 67). Apoiada em Mills (1959), André esclarece que “tópico é um assunto, enquanto tema é uma ideia” (1983, p. 68).

Com os tópicos e temas evidenciados, elaborou-se um quadro com duas colunas e depois, ao lado de cada tópico/tema, copiaram-se e colaram-se os fragmentos selecionados e destacados em amarelo. Ao final desse processo de análise dos dados, estabeleceram-se 6 tópicos e 16 temas.

A seguir, apresenta-se o quadro com tópicos e temas identificados com base nas análises iniciais dos dados gerados pelas transcrições das entrevistas.

**Quadro 3: Identificação e seleção dos tópicos e temas**

<b>Tópicos</b>	<b>Temas</b>
<b>4.1 Conhecendo as professoras participantes da pesquisa</b>	<b>4.1.1 Informações iniciais</b>
	<b>4.1.2 Motivações e escolhas: por que se tornaram professoras e alfabetizadoras</b>



<b>4.2 Conhecimentos construídos sobre o processo de alfabetização inicial</b>	<b>4.2.1 Das lacunas na graduação em Pedagogia</b>
	<b>4.2.2 Das lacunas e buscas pela formação continuada e pela pós-graduação</b>
<b>4.3 Desafios e dificuldades vivenciadas em período de isolamento social</b>	<b>4.3.1 Rompimento das aulas presenciais para as aulas em modelo de ERE</b>
	<b>4.3.2 A participação das famílias nas aulas</b>
	<b>4.3.3 Domínio emergencial das tecnologias digitais</b>
<b>4.4 Formação no contexto de ERE: das aprendizagens construídas</b>	<b>4.4.1 Aprendizagens construídas em comunidade de práticas</b>
	<b>4.4.2 Aprendizagens de procedimentos leitores e escritores</b>
	<b>4.4.3 Aprendizagens de estratégias alfabetizadoras</b>
	<b>4.4.4 Construção de sentidos sobre a docência e o crescimento profissional em período de isolamento social</b>
<b>4.5 Permanências advindas das formações em ERE nas práticas atuais</b>	<b>4.5.1 Conhecimentos específicos de professores alfabetizadores: quais permanecem?</b>
	<b>4.5.2 Rupturas do processo formativo pós-isolamento social</b>

<b>4.6 Identificação das necessidades formativas após o Ensino Remoto Emergencial</b>	<b>4.6.1 Aprendizagem em grupos</b>
	<b>4.6.2 Organização e gerenciamento do tempo</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Após “agregar os tópicos, juntamente com seus respectivos temas, em categorias, tendo como critério de agrupamento as relações e as afinidades” que os tópicos e os temas guardam entre si (Sigalla; Placco, 2022, p. 109), passou-se, então, para a próxima fase da pesquisa: interpretação e análise dos dados.

## 4 ANÁLISE DE DADOS

Paulo Freire refere-se à necessidade de denunciar e de anunciar. Denunciar sem anunciar é renunciar. Anunciar sem denunciar é iludir. Na tensão freiriana, queremos introduzir um terceiro tema: *enunciar*. (Nóvoa, 2022)

O objetivo do primeiro tópico da análise das entrevistas foi delimitar o perfil dos sujeitos da pesquisa, sua trajetória acadêmica e profissional, e saber como e por que se tornaram professoras alfabetizadoras. A seguir, apresentam-se as principais considerações desse primeiro tópico.

### 4.1 Conhecendo as professoras participantes da pesquisa

Por causa disto, nós, na realidade, não somos: nós estamos nos tornando, vindo a ser. Para que nós, seres humanos, sejamos o que somos, nós precisamos nos tornar, *vir a ser* aquilo que somos. Nós não precisamos ser – se nós simplesmente somos, nós paramos de ser. Nós somos precisamente porque nós estamos nos tornando. (Freire; Oliveira, 2021)

Inicialmente, apresenta-se um quadro-resumo da trajetória acadêmica das professoras participantes da pesquisa. Optou-se por delimitar, em um quadro-síntese, as informações iniciais sobre as professoras participantes da pesquisa.

Doravante, serão apresentados fragmentos dos relatos das professoras capturados nas entrevistas, transcritos e inseridos nos tópicos e temas. Dessa forma, para preservar a identidade das participantes, foram escolhidos nomes fictícios, inspirados em mulheres guerreiras, capazes de feitos inusitados que marcaram o poder desbravador do feminino na história: Malala Yousafzai (MY); Greta Thunberg (GT); Marie Curie (MC) e Virginia Woolf (VW). Elas serão designadas pelas iniciais desses nomes entre parênteses.

### 4.1.1 Informações iniciais

Quadro-síntese: informações iniciais sobre as professoras participantes da pesquisa

Nome Fictício das Professoras Entrevistadas	Idade	Formação Acadêmica	Tempo de Atuação Como Professora	Tempo de Atuação como Professora Alfabetizadora
Marie Curie (MC)	51	LETRAS PEDAGOGIA Pós-graduada em Educação Infantil e Alfabetização e Letramento	33 ANOS	30 ANOS
Virginia Woolf (VW)	35	PEDAGOGA PSICOPEDAGOGA	16 ANOS	5 ANOS
Greta Thunberg (GT)	36	ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS PEDAGOGIA Especialização em Alfabetização e Letramento	10 ANOS	5 ANOS
Malala Yousafzai (MY)	53	LETRAS PSICOPEDAGOGA	10 ANOS	3 ANOS

Fonte: Elaborado pela autora.

Analisando os dados dos perfis, é possível evidenciar que as entrevistadas não são profissionais iniciantes e que buscaram cursos e especializações que as auxiliaram no aperfeiçoamento da prática docente. Esses dados revelam um cenário contrário ao apresentado pelo relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), publicado pela *Folha de S. Paulo* (Saldaña, 2019, s/p), onde se lê a seguinte informação: “o volume de brasileiros com pós-graduação no Brasil é bastante inferior ao registrado em países ricos” (De La Rosa, 2021). Pode-se observar que, ao longo de sua trajetória profissional, essas educadoras foram buscando recursos para investir em sua formação, em cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Outra questão relevante é o tempo de atuação como professoras. Do universo pesquisado, todas contam mais de 10 anos de atuação, e uma delas, mais de 30 anos. Trata-se de profissionais experientes. A diversidade de tempo de atuação como professoras alfabetizadoras, que varia de 3, 5 a 30 anos no grupo pesquisado, pode ser considerada um elemento importante no trabalho cotidiano, considerando as possíveis trocas de experiências entre as professoras.

#### 4.1.2 Motivações e escolhas: por que se tornaram professoras e alfabetizadoras

As motivações que levaram as professoras a escolher o curso de Licenciatura em Pedagogia advém de contextos diversos. Entre as quatro professoras entrevistadas, observou-se que duas afirmaram ter sido o curso de Pedagogia a graduação possível de ser realizada. Para elas, o acesso a um curso superior precisava ser compatível com suas realidades financeiras, além de contarem com recursos governamentais para que pudessem seguir estudando e se qualificando.

As motivações que levam pessoas comuns a se tornarem professoras polivalentes advém de circunstâncias diferentes. A seguir, apresentam-se fragmentos relevantes de duas professoras entrevistadas, cujas escolhas se devem ao desejo de frequentar um curso superior para corresponder às expectativas pessoais e familiares.

Então, minha mãe sempre falava assim, estuda! Você quer ter uma vida melhor? Então, eu me lembro claramente de já me preocupar na 7ª série e falar assim, eu preciso fazer uma faculdade, esse era um desejo. E o tempo foi passando, entrei no Ensino Médio e, no 3º ano, uma professora falou assim, olha, vocês vão fazer um trabalho, escolham um curso que vocês desejam, pesquisem sobre esse curso, vão conhecer melhor. Fiz o meu estudo, fiz o meu trabalho e começaram a surgir alguns rumores, algumas coisas sobre o Enem E aí eu falei, gente, é uma oportunidade para mim, porque eu ganhava, sei lá, 400 reais. E eu falei, gente, eu estou muito apertada, como é que eu vou pagar um curso? E prestei o Enem. Falei, é uma tentativa. Quando eu recebi a nota, eu comecei a me inscrever nas faculdades de acordo com aquilo que eu podia. Tinha uma nota, e alguns cursos apareciam por conta da nota que eu consegui. E eu consegui me inscrever em curso de Letras e de Pedagogia. E foi na minha primeira opção, foi uma bolsa de 100%. E eu fiz o curso de Pedagogia sem me preocupar em pagar. (VW)

[...] em 2003, na verdade, eu trabalhava no aeroporto, sempre falei inglês, aquele inglês do aeroporto ali, e eu precisava de uma formação. Eu precisava fazer uma faculdade de um superior, e aí a única que eu podia pagar era Letras. (MY)

Então, eu trabalhava na área de petróleo. Quando eu tive o Gustavo, e o Gustavo tinha um aninho de idade, eu não queria mais trabalhar assim o dia inteiro. Então, a minha mãe falou pra mim assim: eu acho que você leva muito jeito pra ser professora, com as crianças, eu acho que você tem muito jeito pra ser professora. Então, eu falei, eu acho que eu vou fazer faculdade de Pedagogia. (GT)

A pesquisa de Gatti (2010) sobre o perfil dos alunos matriculados em cursos de licenciatura serviu de apoio para o diálogo com essas diferentes realidades. Segundo essa pesquisadora, conhecer as características dos licenciandos nos ajuda a compreender os impactos

das aprendizagens nos alunos, assim como os desdobramentos profissionais dos professores polivalentes.

Pautada nos dados gerados pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)<sup>8</sup> do ano letivo de 2005, Gatti (2010, p. 1361) aponta que, ao serem questionados, os alunos ingressantes nos cursos de licenciatura, especificamente na Pedagogia, revelaram que a principal motivação para sua escolha era realmente ser professor. Associada a esse desejo, eles apontaram a necessidade de realizar um curso superior. Predominantemente frequentada pelo público feminino, a licenciatura em Pedagogia dialoga com a maternidade, tendo como uma das referências para esse público a antiga Escola Normal, em que “as mulheres eram recrutadas para ensinarem as primeiras letras” (Gatti, 2010, p. 1632). Outra dimensão importante das análises de Gatti (2010) pauta-se nos estudos sobre o perfil socioeconômico dos licenciandos, que, em média, possuem uma renda familiar de até três salários-mínimos.

Dito isto, é importante destacar que duas das professoras entrevistadas corresponderam ao perfil evidenciado pela pesquisa de Gatti (2010), mas, depois que ingressaram em suas trajetórias profissionais, elas foram buscando recursos para aprofundar seus estudos e ampliar seus conhecimentos sobre o processo de alfabetização. A participante GT fez sua escolha pela necessidade de mudança de vida, e se pôde constatar como essa escolha, baseada em seu “jeito com criança”, torna frágil a visão do que significa ensinar como característica básica dessa profissão. Essa característica foi sendo incorporada na prática cotidiana, conforme indicado nos parágrafos seguintes.

Como já foi citado anteriormente, a captação não verbal é um elemento importante para a “validação do que foi efetivamente dito” (Lüdke; André, 2018, p. 43). No momento das entrevistas, ao relatarem sobre essas escolhas, notou-se um brilho nos olhos das professoras, que, em meio a sorrisos espontâneos, contaram de seus apaixonamentos. A palavra “apaixonamento” evidencia a escolha das professoras pelo ensino das “primeiras letras” (Gatti, 2010, p. 1632). A seguir, destacam-se alguns fragmentos das entrevistas que revelam esse encantamento:

Eu me lembro de olhar para as crianças da faixa etária de 5, 6 anos e desejar estar ali naquele lugar com essas crianças. (VW)

[...] eu fui para a sala de 5 anos. Foi aí que começou a questão da alfabetização inicial pra mim. Foi quando eu comecei a me apaixonar. Aí, eu falei: eu quero ser professora alfabetizadora. (MC)

---

<sup>8</sup> O Enade é uma das ferramentas de avaliação dos cursos superiores do sistema federal de educação superior.

Eu comecei a perceber, assim, que eu amava ver esse desenvolvimento das crianças e como elas entendiam essa escrita. (GT)

Nos fragmentos acima, podem-se observar alguns dos mais importantes motivos pelos quais as professoras se envolveram com a alfabetização. Elas manifestam um desejo e uma relação afetiva com o processo de aprendizagem das crianças, que ocorre de forma gradativa e na experiência mesma da docência.

## **4.2 Conhecimentos construídos sobre o processo de alfabetização inicial**

Para que se tornassem educadoras especialistas em alfabetização, as professoras recorreram a cursos e formações específicas. Em seus relatos, nota-se a ausência, durante a graduação em Pedagogia, de disciplinas e práticas específicas sobre alfabetização, o que levou a uma lacuna formativa sobre esse tema.

### **4.2.1 Das lacunas na graduação em Pedagogia**

Para adentrar nas interpretações e análises desse tópico (conhecimentos sobre a alfabetização na graduação em Pedagogia), foi necessário realizar um estudo sobre os currículos dos cursos de Pedagogia.

Gatti (2010) desenvolveu uma pesquisa cujo principal objetivo foi analisar as disciplinas ofertadas nesses cursos de graduação. Nessa análise, a pesquisadora recorreu a dados contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Pedagogia (Brasil, 2006) e concluiu que os currículos trazem uma completa dispersão entre as disciplinas (Gatti, 2010, p. 18). Para comprovar sua afirmação, ela propõe uma categorização curricular que se apresenta da seguinte forma (Gatti, 2009, p. 18):

- Fundamentos teóricos da Educação: disciplinas que embasam o aluno de Pedagogia teoricamente com base em outras áreas do conhecimento: Antropologia, Estatística, História, Psicologia, Sociologia, entre outras, e suas correlatas no campo da Educação.
- Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais: disciplinas que apontam para conhecimentos teóricos bastante amplos, tais como: estrutura e funcionamento do ensino, do currículo, da gestão escolar e do ofício docente.

- Conhecimentos relativos à formação profissional específica: disciplinas que fornecem aos futuros professores polivalentes instrumental em currículo da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e os conhecimentos específicos que agregam: “Alfabetização e Letramento”, “Arte e Educação”, “Conhecimento Lógico-Matemático”, “Educação Matemática”, “Leitura e Escrita”, “Língua Portuguesa”; didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino e saberes incorporados à tecnologia.
- Conhecimentos relativos a modalidades específicas: disciplinas que mobilizam saberes das áreas específicas, tais como: Educação Infantil, educação especial, Educação de Jovens e Adultos e educação em contextos não escolares (3º setor).
- Outros saberes: nesta categoria, Gatti (2010) organizou um conjunto de práticas que ampliam os conhecimentos dos professores. Encontram-se nesta categoria a pesquisa e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); os estágios supervisionados; as atividades complementares; os seminários, e assim por diante.

Amparando-se nos estudos de Gatti (2010), podem-se compreender os relatos das professoras entrevistadas em relação ao pouco embasamento teórico recebido nas licenciaturas em Pedagogia, especificamente sobre alfabetização. Esses estudos apontam que os conteúdos são abordados genericamente e pouco se aproximam da prática docente:

Os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na educação básica (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física) comparecem apenas esporadicamente nos cursos de formação; na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica ou superficial no interior das disciplinas de metodologias e práticas de ensino, sugerindo frágil associação com as práticas docentes [...] (Gatti, 2010, p. 54)

Considerando a complexidade do processo de alfabetização, que, como já foi mencionado neste trabalho, envolve conhecimentos específicos para que professores possam “investir em um processo sistemático, intencional planejado” (Klein, 2003, p. 49), entende-se que se tornar professor alfabetizador no Brasil exige dos docentes a busca por cursos, especializações ou pós-graduações.

A seguir, apresentam-se dois fragmentos das entrevistas, em que as professoras GT e MY relatam as lacunas do tema de alfabetização em seus percursos nos cursos de Pedagogia, em consonância com a pesquisa de Gatti (2010).



Eu me lembro, assim, que no processo de graduação é algo muito pincelado. Então, a gente não se aprofunda muito em relação aos métodos. (GT)

(MY) Na Pedagogia tinha um pouco, mas mais por cima. A gente sai sem referência, né?

Segundo De La Rosa (2021, p. 29), os índices de analfabetismo no Brasil podem se relacionar diretamente com a falta de conteúdos importantes e necessários nos cursos de Pedagogia, o que corrobora tanto as falas das professoras entrevistadas quanto as pesquisas de Gatti (2010).

Segundo Wasilewski (2021, p. 90), a falta de programas de formação e a ausência de uma política pública que garanta a formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores podem incidir nas questões relacionadas às aprendizagens das crianças brasileiras, contribuindo significativamente para o aumento do analfabetismo em nosso país.

#### **4.2.2 Das lacunas e buscas pela formação continuada e pela pós-graduação**

Pela análise dos depoimentos das professoras participantes deste estudo, foi possível constatar que os conceitos e conteúdos sobre o processo de alfabetização foram adquiridos e aprofundados em cursos de pós-graduação ou especialização.

Com exceção da professora VW, as docentes entrevistadas cursaram a graduação em Pedagogia após terem concluído outro curso superior. Duas professoras iniciaram sua trajetória no curso de Letras, e a outra, em Administração de Empresas.

As professoras MC e GT relataram ter ingressado em cursos de pós-graduação em Alfabetização e Letramento (*lato sensu*) como possibilidade de ampliar seus conhecimentos acadêmicos. Em seus depoimentos, é possível inferir que os conteúdos estudados não foram suficientes para uma plena atuação em sala de aula:

Na pós em Alfabetização e Letramento, eu lembro que aproveitei muito aquele curso. Só que, infelizmente, foi *on-line* [...] esse curso, ele foi bom, mas ele não atingiu as minhas expectativas. (MC)

Eu fiz, na verdade, a pós em Alfabetização e Letramento depois da pandemia. Então, eu me formei em 2021, eu me formei no ano passado [...] na verdade, tudo que eu sei hoje em relação à escrita, às listas estáveis, a como fazer com que as crianças avancem, eu devo isso a vocês. Então, todo aquele trabalho que você trouxe pra gente, em relação a um reconto [...] fazer essa leitura para as crianças e trazer para as crianças esse repertório linguístico [...] Então, tudo isso, todo esse trabalho, eu devo muito a você e às suas formações. Se não fossem elas, eu não sei nem o que seria. Então, esse norte que você foi dando, a importância das listas, a importância desse ambiente

alfabetizador [...] tudo isso eu aprendi com a sua assessoria, porque eu não sabia [...] Então, até mesmo na escola pública eu utilizo isso. (GT)

Ainda sobre o depoimento da professora GT, constatou-se que, ao mencionar o curso de pós-graduação em Alfabetização e Letramento, GT destacou a importância da formação continuada ocorrida na escola onde atua, e seu depoimento revela que essa formação no espaço escolar se mostrou de melhor qualidade para suas aprendizagens e crescimento profissional. Diante desse depoimento, pode-se considerar que o conhecimento construído por ela adveio das formações permanentes centradas no seu contexto de trabalho.

Desta forma, pode-se inferir que as formações trouxeram reflexões sobre as propostas didáticas desenvolvidas com os alunos. Como apontado por Estrela e Leite (1999), a reflexão sobre a prática permite trazer significado ao contexto formativo, porque as necessidades formativas dos docentes são específicas de sua relação com o trabalho desenvolvido em sala de aula e em um determinado contexto. Logo, as formações muito teóricas podem se apresentar distantes de sua prática.

Diante dessas evidências, reafirmam-se os apontamentos de Gatti (2010) ao justificar que o curso de graduação em Pedagogia aborda os conteúdos de alfabetização de forma genérica e desvinculada da prática de sala de aula, e que, por isso, os professores alfabetizadores necessitam ingressar em cursos específicos (pós-graduação ou especializações) para poder qualificar seu trabalho docente. Porém, a análise das transcrições considerou que as formações permanentes desenvolvidas nas escolas também se configuram como espaços de diálogos formativos capazes de qualificar as práticas dos professores alfabetizadores.

#### **4.3 Desafios e dificuldades vivenciadas em período de isolamento social**

Em 2020 tudo mudou. Com a pandemia terminou o longo século escolar, iniciado cento e cinquenta anos antes. A escola, tal como a conhecíamos, acabou. Começa, agora, uma outra escola. A era digital impôs-se nas nossas vidas, na economia, na cultura e na sociedade e também na educação. Nada foi programado. Tudo veio de supetão. Repentinamente. Brutalmente. (Nóvoa; Alvim, 2021, p. 34)

Como já foi mencionado neste trabalho, o isolamento social, o fechamento das escolas e o Ensino Remoto Emergencial exigiram “[...] um empenho descomunal de todos: gestores educacionais, professores, famílias e alunos” (Mainardes, 2021, p. 58). Todos os professores participantes desta pesquisa se envolveram e trabalharam muito, e, portanto, deve-se valorizar o empenho de todos. Essa experiência de enfrentamento escolar de uma pandemia foi inédita, tornando-se, por si só, responsável por desvelar uma diversidade de necessidades formativas em relação às práticas dos professores alfabetizadores.

Para desenvolver uma análise sobre este tópico – “Desafios e dificuldades vivenciadas em período de isolamento social” –, foi necessário reler a produção de dados e retomar a divisão dos temas. Nesse momento, o intuito foi de repensar os agrupamentos, buscando semelhanças entre os temas. Dessa forma, identificaram-se os seguintes temas para análise: rompimento das aulas presenciais para as aulas em modelo de ERE; a participação das famílias nas aulas; e domínio emergencial das tecnologias digitais.

Os três temas apontam para a consideração das necessidades formativas, especialmente em relação ao momento singular pelo qual passaram as professoras. Para isso, encontrou-se alicerce em Rodrigues (2016), que salienta a importância de os formandos – no caso desta pesquisa, as professoras alfabetizadoras – conhecerem suas necessidades formativas para poder tornar os encontros formativos momentos significativos de aprendizagens:

[...] é relativamente fácil acordarmos em aceitar que o conhecimento das necessidades dos (e, sobretudo, pelos) formandos é uma condição importante da eficácia da formação [...] (Rodrigues, 2016)

Concorda-se com a pesquisadora, corroborando suas pontuações sobre a importância de as necessidades formativas serem discursivamente manifestadas pelos formandos, pois, dessa forma, como destaca Rodrigues (2016, p. 2), o próprio discurso se constitui o objeto de análise, devendo ser “reconstruído”, ou melhor, compreendido junto ao sujeito da experiência formativa.

#### **4.3.1 Rompimento das aulas presenciais para as aulas em modelo de ERE**

O fechamento das escolas e a migração das aulas presenciais para as aulas *on-line* alteraram as rotinas de trabalho de muitos docentes brasileiros. As professoras VW e GT consideraram como um desafio o aumento substancial das demandas de trabalho. A professora GT, em especial, dividia o seu tempo entre a atividade docente e o papel de mãe, acompanhando seus filhos nas aulas *on-line*.

[...] dentro de um dia a gente fazia planejamento [...] tinha aula, formação, reunião, tinha que trabalhar com grupos de crianças diferentes, gravar vídeo, então foi uma loucura, foi bem desafiador, foi bem complicado. (VW)

[...] foi tudo muito difícil. A quantidade de demandas que a gente precisava dar conta, né? Então, a gente tinha que fazer a videoaula que era uma loucura. Meu Deus do céu! Nossa, me dá até... Meu Deus! Eu me lembro disso. Eu me lembro de ter que ajudar o Gustavo [filho], que estava no 2º ano, a Gabriela [filha], no K2, dar conta das duas

salas. Na época, eu tinha duas salas. Eu precisava entrar duas vezes nas aulas, né? E, assim, estar sempre com um sorriso no rosto. (GT)

Pode-se constatar que as demandas geradas com o rompimento das aulas presenciais acarretaram uma quantidade muito maior de trabalho para as professoras, principalmente aquelas que estavam à frente de turmas de crianças não leitoras, porque havia a necessidade de produzir materiais para as aulas *on-line*, tais como vídeos, contação de histórias etc., para que as crianças se integrassem com diversas linguagens.

Assim, o desafio expresso pelas professoras considerou a necessidade da transição das interações com os alunos nos ambientes presenciais da escola para os espaços virtuais, utilizando plataformas digitais.

O isolamento social extinguiu as redes de apoio (amigos, avós, babás etc.); assim, as professoras que são mães precisaram dar conta de diversas funções no mesmo tempo e espaço, por vezes tendo de compartilhar dispositivos móveis (celulares, computadores, iPads<sup>9</sup> etc.), uma vez que muitas delas necessitavam de três ou quatro aparelhos para lecionar e garantir que seus filhos frequentassem as aulas, concomitantemente.

Em relação ao tema “rompimento das aulas presenciais para as aulas em modelo de ERE”, a permanência das crianças nesse modelo de aula, as interações com os conteúdos e a garantia das aprendizagens foram os desafios apresentados pelas professoras MC, VW e MY:

Num modelo remoto, você de um lado, a criança de outro, como é que você garantiria as aprendizagens? Não é em relação às crianças, é com as crianças por meio de uma plataforma como é que você ia conseguir se conectar ali para que eles ficassem com você, participando, interagindo? (MC)

[...] os desafios foram vários, assim, desde o planejamento das aulas, até como é que essas crianças vão ficar na aula participando remotamente, que lugar é esse? Como é que a gente vai fazer para chamar a atenção das crianças? Para que elas queiram estar ali, para que tenham um pouco de atenção, para que a gente não perca esse vínculo, esse elo, né? (VW)

Muitas vezes, os pais falavam assim: “Não consigo ficar com ele, tá? Ele vai ficar sozinho com você, porque eu também tenho reunião do outro lado”. Por mais que você pedisse para ele ficar, você não tinha o direito de pedir para uma criança de 5 anos não sair da cadeira para te mostrar um brinquedo que estava do lado dela. Afinal, aquele ambiente não era a escola, era a casa dela, né? (MY)

As falas dessas professoras revelam suas angústias e preocupações com as crianças nesse período de isolamento social. Tais questões foram apontadas como necessidades formativas nos encontros de formação e exigiam reflexões inéditas sobre a nova prática. As

---

<sup>9</sup> Linha de *tablets* projetada, desenvolvida e comercializada pela Apple.

professoras desejavam interagir com as crianças, preocupavam-se com os vínculos, com o tempo das crianças nas telas dos computadores, com o ambiente das casas repleto de brinquedos e outros atrativos nos momentos das aulas e, principalmente, não queriam que os alunos desistissem da escola. Por vezes, sabiam que não podiam contar com os adultos responsáveis pelas crianças, pois entendiam que todos estavam concentrados em seus respectivos trabalhos.

Retomando o contexto histórico que impôs o fechamento das escolas, relembra-se que o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer CNE/CP nº 5/2020, que contemplou diretrizes de mitigação dos impactos causados pela Covid-19 (Sampaio, 2020, p. 3). Esse documento foi aprovado na segunda quinzena de abril de 2020, recomendando que gestores da educação criassem condições e possibilidades para aulas *on-line* em todos os níveis de ensino.

Em relação ao segmento da Educação Infantil e aos grupos do 1º ano do Ensino Fundamental 1, momento no qual se inicia o processo de alfabetização, o MEC (Ministério de Educação e Cultura) sugeriu que os professores alfabetizadores criassem roteiros de atividades estruturadas para que as famílias desenvolvessem com seus filhos no ambiente familiar (Sampaio, 2020, p. 6), justamente por considerar que as crianças dessa faixa etária não poderiam acompanhar as atividades *on-line*. A rede de ensino na qual se desenvolveu esta pesquisa estava estruturada e equipada para a oferta das aulas por meio de plataformas digitais, passando a transmitir aulas ao vivo e em modelo *on-line*.

Conforme aponta Ferreiro (1986), a escola “tem a responsabilidade de propiciar para as crianças experiências de alfabetização que os pais estão na impossibilidade de lhes proporcionar”. Corrobora-se a afirmação dessa autora, de que a alfabetização é um tipo de conteúdo cabível à escola e, portanto, aos professores alfabetizadores.

Uma das estratégias de engajamento e interação dos alunos com as aulas *on-line* foi a continuidade do planejamento das situações de leitura e de escrita. Para que isso acontecesse, foi necessário que o planejamento das formações retomasse a leitura e a escrita como “prática social, independente do suporte textual, seja impresso ou digital” (Sampaio, 2020, p. 8).

Em seu estudo referente aos letramentos digitais no período de isolamento social, Sampaio (2020) assume a expansão do conceito de suportes de leitura como condição para a formação de alunos leitores e escritores.

É imprescindível considerar a expansão do conceito de leitor do livro impresso para o leitor da imagem, e desta para a de leitor das formas híbridas de signos e processos de linguagem, os quais estão em constante mobilidade no contexto atual. (Sampaio, 2020, p. 8)

Nos encontros formativos, as professoras encontraram novas possibilidades de atuação e dinâmicas de interações com as crianças por meio da leitura e da escrita, estabelecendo uma transição do texto impresso para as telas, considerando os alunos como “leitores contemporâneos capazes de conviver com habilidades que envolvem o visual, o audiovisual e o digital” (Sampaio, 2020, p. 9).

Outro aspecto importante considerado nas formações e encarado como um desafio foram as discussões sobre as práticas mecânicas de decodificação entre sons e letras. Portanto, a compreensão de que, mesmo em modelo de ERE, as práticas sociais de leitura e da escrita de diferentes gêneros textuais, seus usos e funções são fundamentais para a formação do aluno leitor.

O ambiente das casas dos alunos tornou-se objeto de investigação das professoras. As práticas de leitura e de escrita que circulavam nesses ambientes proporcionavam material de trabalho para as professoras e os alunos. Dessa forma, segundo o relato das educadoras, os alunos passaram a construir sentidos que emergiam dessas práticas, tendo impacto no desejo das crianças de participar das aulas diariamente.

#### **4.3.2 A participação das famílias nas aulas**

Outro tema destacado como desafio foi a “participação das famílias nas aulas” *on-line*. Para discorrer sobre este tema, retoma-se o conceito de necessidades formativas, ancorado pela pesquisa de Almeida (2014), que, em diálogo com o pensamento de Leontiev (1988), explica “o conceito de necessidade atrelando-o ao conceito de atividade” (Lopes, 2014, p. 55). Considerando esse pensamento de Leontiev, Lopes (2014) justifica que uma necessidade só pode ser atendida quando impulsionada para se atingir um objetivo, donde a relação entre necessidade e atividade.

Dito isto, apresentam-se a seguir fragmentos das entrevistas com as professoras que evidenciam desafios em relação às interações vivenciadas cotidianamente com as famílias dos alunos. Todos os dias, essas famílias estavam presentes nas aulas e, por vezes, teciam comentários agressivos ou críticas aleatórias. Algumas não compreendiam as concepções pedagógicas que norteavam as intervenções das professoras, outras não conseguiam auxiliar seus filhos com as plataformas digitais ou a organização de materiais, e outras ainda se opunham ao fechamento das escolas, culpabilizando as professoras.

Para as professoras MC e MY, um grande desafio foram as exigências e revoltas das famílias no enfrentamento desse novo contexto social. Os fragmentos a seguir comprovam suas angústias e tensões:

Era um desafio que mexia muito comigo, eram as famílias. As famílias, elas estavam exigindo da escola e do professor algo assim, que naquele momento a gente... E elas estavam exigindo, assim, da escola. Porque eles ficavam ali plantados do lado da criança. (MC)

Eles estavam revoltados com o mundo, mas a quem eles tinham que culpar? A escola. Quando eles viram que o governo estava atrasado, eu acho que amenizou. Eles falavam assim, realmente não é culpa de ninguém, é culpa desse vírus que chegou aí para devastar. Mas eu acho que o começo foi muito difícil. A gente recebia muita cobrança no começo. (MY)

Diante desses depoimentos, é possível constatar o quanto as professoras ficaram vulneráveis às famílias nesse novo cenário. A queixa, a raiva, a revolta eram sentimentos com que as professoras precisavam lidar, diariamente, sem que tivessem responsabilidade sobre o fechamento das escolas ou o próprio isolamento social. Agressões desse tipo foram responsáveis pelo desencadeamento de transtornos emocionais em alguns professores, que, por vezes, não conseguiam ministrar suas aulas. Sentiam medo, insegurança e tensão. Percebiam-se observados e avaliados o tempo todo, algo que não ocorria nas aulas presenciais.

A equipe de orientação educacional da rede de ensino que foi objeto desta pesquisa promoveu diversas ações com as famílias: atendimentos, aconselhamentos parentais, acolhimentos individuais com educadores. O objetivo era proteger as professoras e apoiá-las em suas angústias diárias. Em relação ao cenário apontado como desafiador pelas professoras participantes da pesquisa, pode-se afirmar que o trabalho realizado pela equipe de orientadores educacionais foi extremamente importante e necessário para o alcance dos objetivos pedagógicos com os alunos.

A professora MC apresentou como desafio a falta de entendimento de algumas famílias sobre a concepção de alfabetização preconizada pela escola. Para ela, presenciar agressões da mãe para com a filha em momento de aula *on-line* gerou tensões e desgastes emocionais:

Teve mãe que beliscava a criança. Que ficava silabando para a criança. Que falava para ela, vamos, vamos, vamos! A criança olhou para a mãe e disse: - Calma, eu estou pensando, você não está me deixando pensar! Tanto que chegou uma hora que eu falei assim, olha, sou eu e a criança. Você pode ficar longe, pode sair de perto. Sou eu e ela. Eu me entendo com ela. (MC)

No depoimento de MC, observa-se que, para a professora, era importante saber sobre o pensamento da criança. Na concepção de alfabetização na qual a escola se alicerça, saber sobre

as escolhas que as crianças fazem em relação às letras e sua posição na palavra revela momentos conceituais de suas aprendizagens.

Os pais, provavelmente alfabetizados por meio das cartilhas, reconhecem as famílias silábicas<sup>10</sup> como estratégia para a alfabetização das crianças. Dessa forma, o pensamento da “menina” não era importante para a mãe, e sim a resposta correta, mas, para a professora, era fundamental. Segundo Morais (2012, p. 51), “o aprendiz precisa reconstruir” as propriedades do sistema de escrita convencional “para se tornar alfabetizado”, bem como “compreender suas regras e convenções”. A professora MC, alicerçada nessa teoria de aprendizagem, investiga o pensamento infantil, por isso sentiu tamanho incômodo ao presenciar as intervenções da mãe.

Nos encontros formativos, essas questões passaram a ser pontuadas pelas professoras com muita frequência. Sendo assim, foi organizada uma série de diálogos com as famílias com o objetivo de informar sobre a concepção norteadora das práticas docentes. Tais diálogos eram compostos por *lives*<sup>11</sup> institucionais, videoaulas explicativas e atendimento individual *on-line* com aquelas que tinham dúvidas específicas.

Esse conjunto de ações endereçadas às famílias contribuiu com o entendimento sobre a concepção pedagógica em que a escola ancora o processo de alfabetização das crianças. Com isso, aos poucos, as famílias foram se tornando admiradoras dos avanços dos alunos, procurando as professoras quando tinham dúvidas, e algumas passaram a incentivar a leitura e a escrita de seus filhos em diversos outros momentos da rotina na família.

Ainda sobre o tema “participação das famílias nas aulas”, outro desafio apontado pelas professoras MC e MY foi em relação à seleção e organização de materiais dos alunos para a participação nas aulas *on-line*:

A menina chorava porque não tinha material. Ela (a mãe) não preparava o material para a menina. (MC)

Você tinha que confiar se os pais tinham entendido qual era o material que eles tinham que expor para a gente, ali, combinando com a criança. (MY)

As questões em relação aos materiais das crianças ocasionaram momentos de muita tensão. No início do isolamento social, com o fechamento repentino das escolas, decidiu-se que os materiais das crianças ficariam nas salas de aula, aguardando o término da quarentena. As professoras levaram para suas casas materiais de uso docente (cola, papéis em geral, livros de histórias, canetas hidrocor etc.), pois achavam que logo retornariam ao presencial. Quando se

---

<sup>10</sup> Família silábica é, basicamente, um grupo de palavras com sons semelhantes. Consiste em vogais, consoantes, sílabas e sons que se repetem nas palavras.

<sup>11</sup> Transmissão ao vivo pela internet.



percebeu que não havia previsão de abertura das escolas, as professoras voluntariaram-se e foram, presencialmente, às unidades escolares para organizar os materiais dos alunos em caixas lacradas e higienizadas. A direção geral da rede de ensino pesquisada contratou um serviço de entrega para que todos os alunos recebessem seus materiais em suas casas.

Toda essa ação foi planejada pela equipe de coordenadores e professores e tinha a intenção de potencializar os momentos de aulas *on-line*. As professoras decidiram encaminhar aos pais, toda sexta-feira, os materiais que seriam utilizados nas aulas da semana seguinte. Porém, nem todos conseguiam cumprir com essa organização, e as crianças acabavam ficando sem o devido material para acompanhar as aulas.

Como foi relatado pelas professoras participantes desta pesquisa, não há dúvida de que esse foi um grande desafio, pois, sem os materiais ao seu alcance, os alunos não tinham autonomia para realizar as propostas. E as professoras, do outro lado da tela, por vezes não conseguiam auxiliá-los, gerando momentos de tensão e angústia. Como forma de minimizar tais tensões, as professoras decidiram contatar as famílias de alguns alunos, mas nem sempre obtinham bons resultados.

Mais uma vez com base nos postulados de Lopes (2014), concorda-se que a necessidade mobiliza a ação. As professoras alfabetizadoras, apoiadas nos encontros formativos, planejaram e desenvolveram inúmeros diálogos virtuais com as famílias. Esses diálogos tornaram-se momentos formativos para os pais e a comunidade, pois a compreensão das concepções que norteavam as aprendizagens das crianças e a necessária organização prévia das famílias foram fundamentais para o engajamento das crianças e o desenvolvimento das aulas *on-line*.

Nesse momento, reporta-se à função do formador de professores, que, segundo Imbernón, assume um “papel de guia e mediador entre iguais, o de amigo crítico que não prescreve soluções gerais para todos, mas ajuda a encontrá-las dando pistas para transpor os obstáculos pessoais e institucionais e para ajudar a gerar um conhecimento compartilhado mediante uma reflexão crítica” (Imbernón, 2010, p. 94).

#### **4.3.3 Domínio emergencial das tecnologias digitais**

Outro tema destacado como desafio pelas professoras participantes deste estudo foi o “Domínio emergencial das tecnologias digitais”. Os fragmentos a seguir, das professoras MC, VW e GT, apresentam os desafios vivenciados a partir do uso e do domínio das plataformas e ferramentas digitais:

[...] O primeiro desafio foi em relação à tecnologia. Da noite para o dia, você entender uma plataforma. (MC)

[...] Não sou da tecnologia, não tenho essa facilidade, né? E tive que aprender a lidar com plataforma, a gravar vídeo. (VW)

[...] desde o sistema, que a gente teve que aprender, essa tecnologia, que é o Zoom, o Google Meet. (GT)

Hoje em dia, o pleno uso das plataformas e ferramentas digitais já é familiar para todos os professores, que precisaram aprender a se relacionar, em algum nível, com esse tipo de linguagem: o letramento digital. A tecnologia e as possibilidades que as plataformas digitais ofereciam eram as únicas formas de que as professoras alfabetizadoras dispunham para interagir com as crianças. Porém, o pouco tempo destinado ao aprendizado dessas ferramentas e a urgência que se tinha para que as aulas acontecessem da melhor forma foram responsáveis por momentos de muita tensão.

As professoras entrevistadas tinham medo de que algo de errado ocorresse, de que não conseguissem compartilhar os conteúdos com as crianças, de que falhassem nas ações planejadas, de que não memorizassem o passo a passo responsável por cada ferramenta, enfim, foram muitos momentos de tensão até que pudessem conhecer e dominar as plataformas e ferramentas digitais.

O trabalho em equipe mostrou-se fundamental para que necessidades se transformassem em atividades docentes. Os profissionais da área de tecnologia da escola organizaram-se para auxiliar as professoras, que, pouco a pouco, foram dominando as ferramentas digitais e incorporando uma nova forma de atuação com os alunos. Cada novo aprendizado era compartilhado entre as professoras, que não se cansavam de estudar e descobrir novos recursos. A fala da professora MC nos revela essa relação de troca entre as professoras: “Eu assisti os vídeos da [...] eu falava, gente, olha o jeito que ela faz aqui pra começar esse vídeo. Isso é demais, eu vou fazer isso no meu!”.

Em relação à disponibilidade das professoras para o trabalho em grupo, Imbernón (2009) incita a pensar sobre o fortalecimento “do trabalho em equipe e do verdadeiro colegiado” na escola (Imbernón, 2009, p. 21). Aprender com o outro, entre os pares, com educadores mais experientes, em discussões e reflexões coletivas, ou seja, a institucionalização de momentos formativos que fomentassem o diálogo entre as professoras foi fundamental para o alcance dos objetivos didáticos pedagógicos, que visavam apenas e exclusivamente as aprendizagens das crianças em modelo de Ensino Remoto Emergencial.

#### 4.4 Formações no contexto de ERE: das aprendizagens construídas

*Só fica o que significa.* (Placco; Souza, 2006)

Um dos objetivos desta pesquisa foi conhecer as aprendizagens construídas pelas professoras alfabetizadoras a partir das formações desenvolvidas no período de isolamento social. A seguir, analisam-se os conteúdos apresentados em formação e suas relações com as necessidades formativas, e ressignifica-se a noção de formação permanente.

##### 4.4.1 Aprendizagens construídas em comunidade de práticas

Ao mencionar as aprendizagens construídas no período de isolamento social, as professoras participantes deste estudo destacaram o exercício do trabalho em grupo como importante estratégia de superação para os desafios vivenciados.

O percurso formativo trilhado proporcionou diversos momentos de partilha de conhecimentos entre as professoras alfabetizadoras, pois alguns encontros eram destinados a esse diálogo coletivo.

Os fragmentos a seguir, das professoras MC e GT, expressam a importância do “trabalho desenvolvido entre pares e baseados na cooperação mútua” (Nóvoa, 2003 p. 5) como uma condição fundamental para suas aprendizagens:

[...] eu lembro que sete horas da manhã, da segunda-feira, a gente estava lá, com você, com a Fernanda, e todas as professoras. Então, eram encontros onde a gente conversava sobre o que aconteceria naquela semana. E eu acho que foi uma época que a gente, por exemplo, ficou muito perto uma da outra. Eu acho que foi um ponto forte. Então, assim, essa aproximação e você contar com o outro e aprender com o outro... era uma maneira diferente de se trabalhar com as crianças. E se a gente não tivesse esse apoio, eu não sei se a gente teria conseguido. (MC)

A [...] me ajudou muito. Ela falava assim, esse jogo eu fiz dessa forma. Então, eu falava, vou fazer mais ou menos parecido com você. Então, a gente fez muito isso. (GT)

Os depoimentos das professoras MC e GT evidenciam aprendizagens ocorridas a partir das trocas profissionais entre as docentes. Interpretando suas falas, identifica-se um rompimento do isolamento profissional comumente vivenciado pelos docentes nas escolas. As formações ocorridas nesse contexto possibilitaram a essas professoras uma experiência coletiva de aprendizagem.

Um ponto em comum entre os dois depoimentos são as ajudas mútuas apresentadas pelas professoras entrevistadas. Em seminário sobre formação docente, Nóvoa (2003) salientou a importância de as escolas institucionalizarem espaços formativos em comunidades de práticas, nas quais “o diálogo profissional” se torne estratégia de aprendizagem e crescimento profissional.

Os depoimentos das professoras em relação à identificação do trabalho em grupo como aprendizagem nesse período convergem para as reflexões de Fullan e Hargreaves (2003), que argumentam a favor de processos coletivos em projetos de formação docente:

Nenhum de nós é uma ilha; não nos desenvolvemos em isolamento. Nosso desenvolvimento dá-se através de nossas relações, em especial àquelas que estabelecemos com pessoas importantes para nós. (Fullan; Hargreaves, 2003, p. 5)

Nesse período de isolamento social, o projeto formativo desenvolvido com as professoras participantes deste estudo reconheceu a necessidade de instituir encontros que favorecessem o diálogo entre pares como estratégia formativa. Para que isso pudesse acontecer, as professoras alfabetizadoras foram consideradas protagonistas de sua prática e reconhecidas como sujeitos potentes, capazes de “criar e recriar sua própria formação” (Placco, 2010, n.p.).

Desse modo, a partir dos fragmentos analisados, pode-se reconhecer que as professoras assumiram esses momentos de interlocução como formativos e se apoiaram, se escutaram, planejaram aulas juntas, compartilharam experiências, reavaliaram suas escolhas, ou seja, desenvolveram um percurso de aprendizagem em grupo.

#### **4.4.2 Aprendizagens de procedimentos leitores e escritores**

Na análise das transcrições, uma outra aprendizagem destacada pelas professoras participantes foi o desenvolvimento dos procedimentos leitores e escritores em seus alunos em período de alfabetização inicial. Os depoimentos que evidenciam essas aprendizagens revelam que tais conteúdos fizeram parte das formações ocorridas nesse período, em que a leitura em voz alta realizada pelas professoras se tornou um momento importante das aulas *on-line*.

A leitura em voz alta já ocupava as rotinas das professoras alfabetizadoras antes do período de isolamento social. Porém, a necessidade de promover o engajamento dos alunos em modelo de ERE e o desejo de promover interações qualitativas para garantir que as aprendizagens ocorressem mobilizaram as professoras a adensar seus conhecimentos sobre as

estratégias de leitura e procedimentos leitores. Procede-se, agora, às análises de fragmentos que evidenciam essas aprendizagens.

A professora MC mencionou sua compreensão em relação às mediações leitoras como importantes e necessárias, para que as crianças pudessem acessar suas estratégias de leitura:

E a gente tinha que, a partir da capa do livro, trabalhar o título, o autor, tinha que fazer as inferências em relação àquilo e provocar a criança para ela querer saber o que ia acontecer naquela história, né? Então eram as mediações mesmo, as intervenções a partir do livro. (MC)

As professoras GT e VW também destacaram esse tema como aprendizagem construída nas formações. Elas relataram a importância do desenvolvimento das leituras em voz alta, reconhecendo as estratégias de leitura como aprendizagens construídas:

Eu lembro da importância de fazer essa leitura em voz alta para as crianças e das aprendizagens. (GT)

A questão da leitura, sobre estratégias de leitura, também foi algo novo apresentado pra mim. (VW)

A partir desses depoimentos, pode-se afirmar que os momentos de leitura com os alunos em aula *on-line* tornaram-se objeto de análise, estudos e reflexão das professoras participantes deste estudo.

As práticas de leitura em voz alta já aconteciam antes do isolamento social. Todos os dias, as professoras participantes escolhiam um livro literário e realizavam a leitura junto aos seus alunos. Entretanto, essa prática ainda não estava inscrita como uma metodologia de mediação leitora. Foram as mediações leitoras que se tornaram responsáveis pelo desenvolvimento das estratégias de leitura (Solé, 2015) junto às crianças não leitoras convencionais. Sendo assim, elas se tornaram um conteúdo importante de aprendizagem docente na formação.

Em seus estudos sobre leitura e formação de leitores, Bräkling (2004) pontua que “ao lermos para as crianças, fazemos uso de algumas estratégias que precisam ser consideradas no processamento de sentidos dos textos”. Essas estratégias são as capacidades que as crianças adquirem de acessar conhecimentos prévios, antecipar os sentidos do texto, checar hipóteses, selecionar e localizar informações, estabelecer relações e sintetizar.

Quando se trata de crianças não leitoras, tais estratégias são desenvolvidas por meio das mediações dos professores alfabetizadores, ou seja, das intervenções (perguntas) realizadas antes, durante e depois da leitura. Essas mediações precisam ser planejadas pelos professores

antes do momento da leitura, para que se tornem “avanços cognitivos complexos nos alunos” (Bräkling, 2004, p. 5).

Ainda de acordo com os estudos sobre leitura de Bräkling (2004), pode-se afirmar que as estratégias de leitura se relacionam com o desenvolvimento de procedimentos leitores, conteúdo que também foi destacado como aprendizagem pelas professoras entrevistadas. Os procedimentos leitores desenvolvem-se nos alunos por meio das mediações docentes e concomitantemente com as estratégias de leitura.

Ler é um ato social, que, portanto, deve ser guiado por propósitos reais. Ou seja, os propósitos que orientam os momentos de leitura são aqueles que se relacionam com a intenção e a necessidade do leitor. Costumam-se ler jornais para se informar sobre os acontecimentos, selecionando as informações desejadas. Costumam-se ler textos literários por fruição, e, para isso, antecipam-se e checam-se os sentidos produzidos a partir das obras. Enfim, os propósitos leitores determinam as estratégias de leitura que são colocadas em jogo para a produção de sentidos dos textos. As crianças não leitoras desenvolvem essas aprendizagens por meio das mediações de seus professores.

Dessa forma, ao longo de todo o período de isolamento social, as professoras alfabetizadoras tornaram-se responsáveis por desenvolver essas aprendizagens dos alunos, portanto, corroborando as ideias de Bräkling (2004, p. 8), elas necessitavam conhecer esses conteúdos para que pudessem planejar mediações qualitativas em aulas *on-line*.

[...] é fundamental que todos os educadores — em especial os professores — estejam atentos para essa questão. Conhecer a natureza do processo de leitura, assim como o processo pelo qual os sentidos de um texto são construídos, é condição indispensável para uma aprendizagem efetiva, quando esta pressupõe a leitura de textos escritos. (Bräkling, 2004, p. 8)

As aprendizagens expressas pelas professoras entrevistadas consideram o aprofundamento desses estudos e, portanto, o planejamento detalhado das situações de leitura nos momentos de aulas *on-line*. A partir das reflexões elaboradas nas formações, as professoras entrevistadas tornaram-se mais cautelosas nas escolhas dos livros a serem lidos para os alunos, planejando perguntas para fazer às crianças antes e depois das situações de leitura, assim, as videoaulas gravadas transformaram-se em momentos de aprendizagens importantes.

É importante ressaltar nesta pesquisa que, durante o isolamento social, editoras, livrarias, revistas e jornais destinados ao público infantil, mobilizados pela ausência de aulas presenciais para as crianças, disponibilizaram gratuitamente conteúdos literários e não literários nas plataformas digitais. Nesse período, todas as escolas, públicas e privadas, tiveram acesso

liberado a textos de diferentes gêneros em todo o território brasileiro, mas, infelizmente, a quantidade de acessos a esses materiais reduziu-se a um número pequeno de professores alfabetizadores.

Além dos procedimentos leitores, a professora VW apontou os procedimentos escritores como aprendizagem ocorrida nas formações realizadas nesse período:

[...] a primeira vez que eu entrei em contato, isso durante uma formação, com produção de texto. Eu aprendi a trabalhar com reescritas de contos acumulativos, foi a primeira vez que eu ouvi falar sobre isso, de uma forma tão assertiva, desde o início, desde a parte de repertoriar as crianças. Eu não tinha conhecimento sobre isso, sobre essa questão das produções de texto na Educação Infantil ou no 1º ano. (VW)

Considerando o depoimento da professora VW, identificam-se as estratégias de produção de textos de crianças não escritoras. Crianças não escritoras convencionais produzem textos com base na oralidade. Essa experiência de produção de textos pelas crianças, mesmo que orais, é uma parte crucial da formação escritora. A professora VW evidencia, em sua fala, que tomar contato com essa estratégia foi importante para a sua formação como alfabetizadora.

Nas formações permanentes, conceito já mencionado neste trabalho (Imbernón, 2009), decidiu-se juntamente com as professoras que os alunos produziram um livro coletivo de reescritas de contos acumulativos. Em grupo, as professoras selecionaram os contos acumulativos que seriam lidos e, com o apoio da formadora, escreveram o passo a passo do projeto didático.<sup>12</sup> Depois, decidiram com os alunos a quem se dirigiriam os textos resultantes: pais, mães, avós, avôs, enfim, familiares das crianças.

Para a produção do livro, os alunos tiveram de utilizar procedimentos escritores. Juntamente com as professoras entrevistadas, as crianças escolheram os contos acumulativos que seriam reescritos, planejaram os episódios principais, textualizaram, revisaram suas produções, ilustraram e editaram o livro. Por fim, participaram de uma manhã de autógrafos, lançando suas produções para os seus convidados. Todas as etapas foram vivenciadas por meio de plataformas e ferramentas digitais, pois, ao final do projeto, as escolas continuavam fechadas.

As aprendizagens destacadas pela professora VW consideram conceitos importantes sobre a produção de textos, necessários para todos os professores alfabetizadores: a versão social da escrita, a elaboração discursiva de um texto, os alunos como produtores de textos orais

---

<sup>12</sup> Tipo de organização e planejamento do tempo e dos conteúdos que envolve uma situação-problema. Seu objetivo é articular propósitos didáticos (o que os alunos devem aprender) e propósitos sociais (o trabalho tem um produto final, como um livro ou uma exposição, que será apreciado por alguém).

com destino escrito, ou seja, a concepção da escola como uma microssociedade de leitores e escritores (Lerner, 2002 p. 79).

As crianças em fase de alfabetização inicial matriculadas na rede de ensino pesquisada desenvolveram procedimentos escritores por meio das mediações das professoras participantes deste estudo. Com isso, puderam seguir aprendendo, mesmo em modelo de Ensino Remoto Emergencial, pois contaram com docentes que, como afirma Scarpa (2006), os convidaram a se envolver em atos de leitura e escrita de forma contextualizada e significativa:

Para que os alunos aprendam a ler e a escrever, é preciso que participem de atos de leitura e escrita desde o início da escolarização. Se a Educação Infantil cumprir seu papel, envolvendo os pequenos em atividades que os façam pensar e compreender a escrita, no final dessa etapa eles estarão naturalmente alfabetizados (ou aptos a dar passos mais ousados em seus papéis de leitores e escritores). (Scarpa, 2006)

Dessa forma, volta-se ao depoimento da professora VW em que ela afirma o seu desconhecimento em relação a essa modalidade discursiva de produção textual. Analisando a sua fala, pode-se inferir que a professora não teve acesso a esse conhecimento ao longo da graduação em Pedagogia, tomando contato com essa estratégia nas formações que foram objetos desta pesquisa.

Diante dessa constatação, reafirma-se o lugar da formação continuada como importante fonte de conhecimento didático do professorado e corrobora-se a afirmação de Príncipe (2010), de que a formação continuada deve ser articulada com situações reais do trabalho docente. Dessa forma, “além de ultrapassar as dificuldades do cotidiano, pode contribuir com o desenvolvimento da pessoa e do profissional” (Príncipe, 2010, p. 60).

#### **4.4.3 Aprendizagens de estratégias alfabetizadoras**

Nas entrevistas, as professoras participantes relataram que consideravam as estratégias alfabetizadoras discutidas em formação como uma das aprendizagens construídas nesse período, porque essas estratégias correspondem às intervenções que professores alfabetizadores ancorados na concepção de aprendizagem de Ferreiro e Teberosky (1986) precisam desenvolver com seus alunos para que avancem em seu processo de aquisição da língua escrita.

Nos fragmentos a seguir, de falas das professoras VW e GT, pode-se constatar que elas identificam as hipóteses de escrita de seus alunos e compreendem que isso se tornou um conhecimento capaz de garantir as mediações necessárias para promover os avanços das aprendizagens das crianças:



[...] a gente estudava as hipóteses das crianças e pensava o que fazer com esse grupo, por isso que mais uma vez eu falo desse lugar de privilégio, porque a gente pode olhar para a criança e, a partir do que ela sabia, pensar em estratégias para que ela avançasse, para que aquilo não se perdesse, então, sem dúvida, foi um lugar de muito aprendizado para mim. (VW)

Muitos encontros, muitas sondagens avaliando mesmo como essa criança estava e como ela poderia avançar. (GT)

Como afirma Weisz, “se o professor compreende a hipótese com que a criança está trabalhando, passa a ser possível problematizá-la, acirrar – através de informações adequadas – as contradições que vão gerar os avanços necessários para a compreensão do sistema alfabético” (1988, p. 8). Portanto, o adensamento dos estudos da teoria psicogenética postulada por Ferreiro e Teberosky (1986) tornou-se conteúdo nas formações centradas no modelo de ERE.

Os depoimentos das professoras VW e GT evidenciam aprendizagens docentes centradas não só na identificação das hipóteses de escrita,<sup>13</sup> mas também nas mediações que poderiam realizar com os alunos para que todos pudessem avançar em seus processos de alfabetização.

O diagnóstico sobre os saberes das crianças, ou as sondagens, é uma estratégia fundamental para que os professores conheçam as hipóteses de escrita dos seus alunos. As professoras participantes desta pesquisa encontraram possibilidades de realizar as sondagens pelas plataformas digitais, mapeando os conhecimentos de seus alunos. A partir desse mapeamento, estudaram com profundidade cada fase conceitual e planejaram atividades diversificadas ajustadas ao nível conceitual de cada aluno.

Nos encontros formativos, as professoras vivenciaram as relações entre teoria e prática, estudando de forma aprofundada cada fase do desenvolvimento infantil proposta por Ferreiro e Teberosky (1986). Dessa forma, aprofundaram seus conhecimentos em relação à identificação das hipóteses de escrita, às mediações docentes e ao planejamento de atividades para seus alunos em modelo de Ensino Remoto Emergencial.

Uma outra aprendizagem citada pelas professoras participantes desta pesquisa foi o desenvolvimento de estratégias alfabetizadoras para serem utilizadas em aulas *on-line*, cujo objetivo era a investigação do sistema de escrita pelos alunos. Em seu relato, a professora MC apresentou possibilidades de intervenções realizadas com seus alunos, em que os convidou a refletir sobre o valor posicional das letras e seus diversos sons:

---

<sup>13</sup> De acordo com Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986), a criança passa por um processo de aquisição da escrita baseado em quatro níveis de hipóteses: pré-silábica, intermediária, silábica, silábico-alfabética e alfabética.

As palavrinhas da rotina. Era delicioso. Porque essa parte, eu lembro que eu colocava as duas plaquinhas e perguntava: Onde está escrito o calendário? Na plaquinha de cima ou na plaquinha de baixo? Ah, de baixo. Por quê? Ah, porque tem o C e tem o A, de calendário. Porque na de cima, provavelmente, era chamada. Então eu lembro de você explicando como é que a gente ia fazendo, né, essas intervenções com eles, essas propostas mesmo, de leitura, de escrita. Tinha a lista de frutas. Ah, tinha os brinquedos. Porque aí na sexta-feira era o dia do brinquedo. Aí eles mostravam o brinquedo. Aí a gente fazia a lista. Eu acho que eu aprendi tanto conteúdo. Porque eu acho que lá no final, as crianças, por incrível que pareça, elas saíram bem. Aquela turminha saiu bem. Eles foram bem para o 1º ano. (MC)

O depoimento da professora MC evidencia um tipo de aprendizagem docente fundamental para os professores alfabetizadores: a problematização. Nessa teoria, a problematização corresponde à concepção de que o aprendiz aprende resolvendo problemas de natureza conceitual (Ferreiro; Teberosky, 1986). Para que a professora possa realizar problematizações interessantes para os alunos, ela precisa planejar mediações. As mediações consistem em estruturar atividades que permitam à criança agir e pensar sobre a escrita (Weisz, 1985, p. 118).

Ainda sobre as aprendizagens da professora entrevistada, constatou-se que, mesmo em modelo de ERE, ela aproveitou recursos das ferramentas digitais para propor aos seus alunos análises entre “partes orais” e “partes escritas” (cf. Vernon; Ferreiro; Teberosky, 1986) de palavras conhecidas pelas crianças. Corroborando a teoria na qual a professora se ancorou, encontra-se em Morais (2015) uma reflexão acerca da complexidade, por parte dos alunos, de descobrir relações entre as unidades orais e as unidades escritas para poder compreender o sistema de escrita convencional. O excerto abaixo justifica a importância desses conhecimentos:

[...] a tarefa cognitiva do aprendiz envolve o domínio de uma lógica de relações bastante complexas. Enquanto descobre ou toma consciência da existência de “unidades” orais e unidades escritas, e compreende como elas estão relacionadas, o indivíduo precisa desvendar como um todo (a palavra escrita) tem a ver com outro todo (a palavra falada) e como suas partes (escritas e orais) estabelecem correspondências entre si e com o todo-palavra. (Morais, 2015, p. 61)

Reconhecendo a complexidade que envolve a função do professor alfabetizador, pode-se constatar que a professora MC contribuiu com as aprendizagens de seus alunos, que seguiram alfabetizando-se em modelo de ERE. Como ela mesma relatou, “as crianças [...] saíram bem. [...] Eles foram bem para o 1º ano” (MC). Ou seja, entendido como fenômeno, o processo de aprendizagem do adulto ocorre em qualquer cenário, neste caso, o cenário *on-line* (Placco, 2015, p. 17).

O ambiente alfabetizador é outra aprendizagem citada como estratégia alfabetizadora nos relatos das professoras participantes deste estudo. O fragmento a seguir, do relato da professora GT, descreve a utilização de estratégias alfabetizadoras constituintes de um ambiente alfabetizador:

[...] um ambiente alfabetizador. Então, quando a gente entrava na *live*, era muito importante a gente ter em mãos um calendário. A lista de nomes das crianças. Então, o ambiente na minha casa era um ambiente alfabetizador, e a gente falava isso também para as famílias. A gente falava muito desse ambiente alfabetizador. Elas precisavam ter esse ambiente alfabetizador. (GT)

Ao contrário do que se pensa, um ambiente alfabetizador não é aquele cheio de letras e textos impressos,, mas aquele que promove as interações das crianças com a cultura da escrita. Considerados como importante contribuição para a alfabetização das crianças, os conteúdos que envolvem a construção de um ambiente alfabetizador são fundamentais para os professores que se dispõem a alfabetizar.

Pelo relato da professora GT, pode-se inferir que as professoras entrevistadas passaram a reconhecer no ambiente (virtual e residência) em que se encontravam as crianças espaços de aprendizagem que necessitavam ser ocupados por conteúdos que pudessem auxiliá-las nesse processo.

Os encontros formativos realizados nesse período possibilitaram reflexões sobre a ausência desse terceiro educador<sup>14</sup> e os impactos nas aprendizagens das crianças, uma vez que esse ambiente:<sup>15</sup>

[...] coloca a cultura escrita ao alcance das crianças. Trata-se de criar um cenário favorável nas salas de educação inicial para permitir que as crianças interajam de forma significativa com diversos materiais que contenham escritos no âmbito de situações que protejam propósitos comunicativos e didáticos claros. Esses materiais têm nome e função. (Paione, 2014, p. 5; tradução da autora)

Diversos pesquisadores (Ferreiro e Teberosky, 1986; Ferreiro e Gómez Palacio, 1982; Lerner, 1982, Teberosky, 1982; Kaufman, 1982; Kaufman, Castedo, Molinari e Teruggi, 1989; Castedo, 1997; Weisz, 1999etc.) consideram o ambiente alfabetizador como uma das condições necessárias para a formação de alunos leitores e escritores. Citando mais uma vez Paione

<sup>14</sup> Espaço onde a criança desenvolve as suas atividades. Deve ser planejado e organizado pelos educadores, de forma a criar o “maior número possível de oportunidades de aprendizagem”.

<sup>15</sup> [...] pone la cultura escrita al alcance de los niños. Se trata de conformar en las salas de educación inicial un escenario propicio para permitir que los niños interactúen de manera significativa con variados materiales que portan escrituras en el marco de situaciones que resguardan claros propósitos comunicativos y didáticos. Esos materiales tienen nombre y función.

(2014)<sup>16</sup>: “Refere-se à importância de considerar o ‘ambiente de alfabetização’ como uma das condições necessárias para que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorra desde o início da alfabetização” (Paione, 2014, p. 5; tradução da autora). Sendo assim, esse conteúdo não poderia deixar de ser estudado pelas professoras entrevistadas.

Dentre tantas interações vivenciadas pelas crianças em um ambiente alfabetizador, o uso das listas estáveis tornou-se foco de estudos e reflexões das professoras entrevistadas. As listas estáveis auxiliam as crianças em suas investigações sobre o sistema de escrita convencional à medida que proporcionam pesquisas em relação ao todo, às palavras e às partes que as constituem, as sílabas (Ferreiro, 2017).

Apoiadas pela equipe gestora das escolas em que ocorreu este estudo, as professoras enviaram às famílias listas dos nomes dos colegas da sala. Com esse material na casa dos alunos, as professoras entrevistadas puderam ampliar as possibilidades de mediações. Em seguida, com o auxílio das famílias, novas listas foram sendo construídas e apresentadas às crianças: brinquedos preferidos dos alunos, compras diversas, livros lidos nas aulas, enfim, listas que auxiliaram os alunos a seguir seus percursos de aprendizagem nesse período de isolamento social.

Assim, concorda-se com Nóvoa (2003, p. 73) que a produção do conhecimento docente seja um ato coletivo e se faça no interior da profissão. Reforça-se ainda a necessidade de refletir acerca das formações de cunho teórico que pouco se relacionam com a prática desenvolvida pelos professores. Destaca-se, de acordo com Imbernón (2009, p. 47), que a formação continuada deve ser centrada nos contextos reais de trabalho como condição fundamental de aprendizagem docente, entendendo que os conhecimentos do professorado não se esgotam na formação técnica, mas alcançam o terreno prático com base nas concepções que se estabelecem na ação docente.

#### **4.4.4 Construção de sentidos sobre a docência e o crescimento profissional em período de isolamento social**

Então, eu continuei num processo de crescimento, de entendimento ali, entre a prática e as teorias. Eu acho que continuei num processo de crescimento. (MC)

Para iniciar as análises referentes a este tema, destacou-se o relato da professora MC, que afirmou a continuação de seu crescimento profissional durante o período de isolamento

---

<sup>16</sup> Refiere a la importancia de considerar el “ambiente alfabetizador” como una de las condiciones necesarias para que tenga lugar el aprendizaje de la lectura y escritura desde los inicios de la alfabetización.

social. Nesse sentido, é possível inferir que as professoras participantes deste estudo seguiram aprendendo, construindo sentidos para sua prática docente e em articulação com as teorias estudadas.

O depoimento em destaque remete a Imbernón, quando ressalta que “a formação permanente deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática” (2009, p. 44). A seguir, destaca-se um fragmento do relato da professora VW que evidencia um crescimento pessoal e profissional:

Foi um momento assim de muito aprendizado. Porque a gente podia olhar para a criança e, a partir do que ela sabia, pensar em estratégias para que ela avançasse, para que aquilo não se perdesse, então, sem dúvida, foi um lugar de muito aprendizado para mim. Sobre as estratégias que as crianças usam pra ler, eu não sabia sobre isso, não me lembro de ter aprendido sobre isso na faculdade. Essas formações chegaram para mim como uma inovação, um caminho, e era um caminho muito bem estudado para a gente, você vê que tem ali muito sentido nas coisas que apareciam. (VW)

Em estudos sobre formação docente, Nóvoa relaciona a escola e as políticas educativas como um “bem de consumo social” (2004, p. 4). Para ele, o campo da formação de professores desenvolveu-se nos últimos anos como “um verdadeiro mercado”, tendo em vista as inúmeras ofertas de cursos e formações. Essas ofertas, sempre atrativas, oferecem aos pedagogos promessas de inovações pautadas em “modismos”, que lhes causam sentimentos de desatualização.

Na análise do relato da professora VW, observa-se o uso da palavra “inovação” quando ela se refere às formações ocorridas em isolamento social. Diante desse depoimento, pode-se notar que a professora aponta como inovação um tipo de saber docente necessário ao professor alfabetizador: o desenvolvimento das estratégias de leitura nas crianças em fase de alfabetização inicial. O conceito de inovação recebe um reforço se considerarmos a situação singular em que ocorreram as formações.

Diante dessa observação e retomando os apontamentos de Nóvoa (2004), pode-se afirmar que a inovação necessária à carreira docente não se encontra nos “modismos” e nem no consumo de cursos e formações externas, mas em uma formação que aconteça “de dentro para fora”, baseada na revisão conjunta mediante processos reais de pesquisa-ação (Imbernón, 2009, p. 45).

Ainda na análise do tema construção de sentidos e o crescimento profissional, a professora MY relata o que as formações significaram para ela neste período:

Essas formações foram fundamentais. Escola que não teve formação, eu não sei o que fez. Eu não sei o que fez a escola que não teve formação. Porque a formação era um apoio. Ela era um apoio terapêutico [...] foi importante porque não parou, porque mostrou para a gente um outro tipo de vivenciar a escola. Foi a linha que não separava a escola, o educador. Nós não éramos só professores. Como a gente estava tendo a formação, a gente continuou sendo educador. E isso não deixava a gente esquecer que a gente era uma escola. (MY)

O relato da professora MY revela os contextos subjetivos que envolveram todo projeto formativo. Ao descrever os encontros formativos como “apoio terapêutico” (MY) e evidenciá-los como uma espécie de “linha” que gerou um certo “sustento”, a professora entrevistada declarou que, para ela, os encontros possibilitaram interlocuções colaborativas entre os professores, que extrapolaram as aprendizagens da docência. Para MY, os encontros formativos também se tornaram espaços de encontros sociais, intelectuais e políticos “em que professores novos e experientes têm a possibilidade de falar sobre o ensino que desenvolvem, suas tensões, preocupações e projetos” (Imbernón, 2009 p. 81). Embora todas as professoras já apresentassem experiência na docência, a reflexão de Imbernón contempla a situação vivenciada nas formações, uma vez que havia entre elas diferença de tempos de atuação como alfabetizadoras. Das quatro professoras pesquisadas, duas possuíam cinco anos de experiência como alfabetizadora, e uma delas, somente três anos.

Diante do cenário desafiador de ensinar durante a pandemia, a professora MY ressaltou a importância do coletivo para que pudesse atuar como educadora enfrentando os desafios que o modelo de ERE lhe impôs nesse período.

Dessa forma, reafirma-se que as soluções para os diversos problemas que se apresentavam aos docentes vieram de uma “comunidade de prática” (Imbernón, 2009, p. 80), ou seja, de um grupo que se dispôs a desenvolver conhecimentos específicos, compartilhando aprendizagens e reflexões, tendo na figura da formadora “um prático colaborador, criador de espaços de formação (ou de inovação ou pesquisa) para ajudar a analisar os obstáculos (individuais ou coletivos) que o professorado encontra para ter acesso a um projeto formativo que os ajude a melhorar” (Imbernón, 2009, p. 105). Para a professora, a troca vivenciada no grupo se tornou aprendizagem.

#### **4.5 Permanências advindas das formações em ERE nas práticas atuais**

Elaborar o sentido de nossa experiência é se colocar na tensão freiriana entre a denúncia de um presente cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado por nós, mulheres e homens. (Nóvoa; Alvim, 2021, p. 38)

Identificar as aprendizagens construídas em modelo de ERE e saber se e quais permaneceram foi um dos objetivos específicos deste trabalho. As análises das transcrições revelaram que os conhecimentos construídos nesse período permaneceram nas práticas das professoras entrevistadas.

#### **4.5.1 Conhecimentos específicos de professores alfabetizadores: quais permanecem?**

Nos depoimentos a seguir, pode-se destacar que algumas estratégias alfabetizadoras foram reconhecidas pelas professoras entrevistadas como conhecimentos utilizados em suas práticas até os dias atuais, entendendo que tais conhecimentos são saberes necessários aos professores alfabetizadores.

Pelas análises das transcrições, é possível reconhecer os saberes construídos pelas professoras participantes deste estudo. Sendo assim, apresentam-se os depoimentos de MC e VW sobre práticas que foram aprendidas em formação no contexto da pandemia e que hoje são revisitadas e desenvolvidas em sala de aula:

Eu acho que tem situações daquela época de formação: os gêneros textuais, da escrita a partir do professor, do comportamento leitor, de procedimentos leitores. Até hoje, eu tenho anotações suas que [...] eu uso e eu estou sempre [...] revisitando. (MC)

[...] até hoje o trabalho com produções de texto, ele está presente [...] essa importância da leitura, da apresentação desse universo para a criança. Hoje, eu consigo até me antecipar no sentido de eu sei que eu preciso [...] a questão de repertoriar as crianças, depois de organizar isso em um texto, para apoiar uma produção [...] dessas etapas que a gente passa para chegar em um texto final. Isso é um trabalho que eu penso que poucos professores conhecem. Então, hoje, o meu trabalho com produção de texto é um bom trabalho. (VW)

Analisando o relato da professora MC, pode-se observar que ela construiu saberes necessários para um professor alfabetizador que reconhece a relevância da alfabetização em contexto de letramento (Soares, 2018). Para essa professora, é perceptível a importância dos momentos de leitura em voz alta de diversos gêneros textuais, assim como o desenvolvimento de procedimentos e comportamentos leitores. Pelos conhecimentos apontados, percebe-se que a professora participante MC compreendeu que a alfabetização e o letramento não são processos indissociáveis (Soares, 2018).

A professora VW destacou conhecimentos construídos e utilizados no momento atual que se relacionam com a formação escritora de seus alunos. A partir de seu relato, é perceptível que VW construiu conhecimentos em relação ao desenvolvimento de procedimentos escritores, condição necessária para formar alunos produtores de textos.

Uma outra aprendizagem destacada pela professora VW refere-se à construção de um discurso argumentativo do processo de alfabetização de seus alunos para com as famílias:

Eu penso que me deu também mais propriedade para falar com as famílias, que tanto nos cobram, que nos colocam num lugar assim... [...] A prima já lê e escreve desde os 4 [anos]. Aí você fala assim, mas pera, ela conhece esse processo? E eles acabam trazendo essas comparações, e a gente consegue argumentar e falar desse trabalho com propriedade. (VW)

É perceptível, no relato da professora VW, que o processo de alfabetização é uma preocupação para as famílias dos alunos. Os diferentes métodos e concepções adotadas nas escolas fomentam comparações entre as crianças de uma mesma comunidade, e tais questões esbarram nos professores alfabetizadores.

Nesse sentido, a professora participante deste estudo apontou que as aprendizagens ocorridas em formação possibilitaram a construção de argumentos acerca do caráter complexo e multifacetado da alfabetização (Soares, 2018). Além disso, tornou-se consciente de que as crianças vivenciarão a alfabetização em fases e etapas.

Sobre as aprendizagens das estratégias alfabetizadoras que permaneceram, a professora GT discorreu sobre as relações que pôde estabelecer entre a teoria e a prática docente:

Hoje, tudo que eu faço eu devo à assessoria. Porque eu tinha o conhecimento técnico, mas não tinha o tanto de conhecimento prático: lista de palavras que rimam... [...] ambiente alfabetizador... [...] Até hoje eu utilizo estes caminhos. (GT)

O depoimento da professora GT revela a importância da transposição entre a teoria e a prática nas formações, ou seja, a reflexão da prática nos processos formativos centradas no contexto do trabalho docente (Imbernón, 2009). As aprendizagens destacadas pela professora ocorreram por meio de análises de atividades de alfabetização de que a professora entrevistada participou. Essas análises favoreceram a compreensão de GT sobre a importância das mediações docentes que podem auxiliar seus alunos a “observar certas propriedades do sistema alfabético, tais como a ordem, a estabilidade e a repetição de letras nas palavras, ao mesmo tempo em que poderão analisar a quantidade de partes faladas e de partes escritas, bem como as semelhanças sonoras e gráficas” (Morais, 2015, p. 74). Nesse caso, as formações em contexto *on-line* também reverberaram nas práticas dessa alfabetizadora e, no momento atual, amparam seu trabalho junto aos alunos. A permanência das aprendizagens decorrentes das formações no período pandêmico pode ser constatada nas falas das alfabetizadoras durante as entrevistas. No



entanto, mudanças ocorridas no retorno às atividades regulares na escola trouxeram uma nova realidade, que será explorada nos tópicos a seguir.

#### **4.5.2 Rupturas do processo formativo pós-isolamento social**

No término de 2020, ocorreu uma mudança da natureza do contrato de assessoria com a escola objeto desta pesquisa. Esse período coincidiu com o início do retorno dos alunos ao modelo presencial. Esse retorno se deu de uma forma gradual e com idas e vindas que se optou por não detalhar neste trabalho, entretanto, é importante destacar que o próprio processo de retorno dos alunos foi marcado por experiências que refletiam a situação do “novo normal”, termo que ficou muito conhecido e circulava entre os professores.

Nas observações que se puderam realizar, notaram-se diversos comportamentos dos alunos que revelavam esse “novo normal”. Era evidente a dificuldade de convivência entre eles, e essa dificuldade evocava o tema das relações com o “outro”, já que, em todo o período pandêmico, as crianças conviveram com os “seus”, os “iguais”, em geral, os familiares. Agora se deparavam com o diferente, o diverso, o “outro”. Concorde-se com Nóvoa (2021), que, em estudos sobre a formação de professores pós-pandemia, afirma:

[...] em casa estamos num lugar que é nosso; na escola, num lugar que é de muitos, e ninguém se educa sem iniciar uma viagem juntamente com os outros. A grande vantagem da escola é ser diferente da casa. (Nóvoa, 2021, p. 41)

Esse convívio com o diferente suscitaria diversas discussões e temas para uma ampliação das formações iniciadas em situação de isolamento. Entretanto, nota-se aí mesmo uma ruptura daquilo que poderia ser uma continuidade da formação permanente. Mais adiante poderá ser visto, por meio das falas das professoras entrevistadas, que a lógica das entregas e das tarefas se impõe com força no cotidiano das educadoras. O tempo que antes era reservado, mesmo remotamente, a uma certa fruição do convívio e do sentido de agregação deu lugar à racionalidade da produtividade e parece atender à “eficácia” neoliberal.

Os espaços de reflexão formativa foram substituídos pela ânsia de um “retorno à normalidade” anterior ao período pandêmico. A percepção que se tinha era de que as crianças não eram mais as mesmas, as famílias não eram mais as mesmas, e também as educadoras se transformaram. O evento pandêmico e a experiência do isolamento dele decorrente foram profundamente transformativos; os sujeitos já não eram mais os mesmos.

Esse seria um tema central para as discussões, reflexões e formações posteriores. Como apontam Nóvoa e Alvim (2021), a situação pós-pandêmica demandaria das escolas três grandes movimentos. São eles: 1) Um novo “contrato” entre a escola e a sociedade que apontava para a necessidade da alteridade; tal como se observou, empiricamente, na escola objeto deste estudo, o tema do “outro” estava colocado. 2) O movimento de criação de novos ambientes escolares, inclusive físicos, pensando em uma nova arquitetura, que proporcione o colaboracionismo e um enriquecimento de experiências por parte dos sujeitos. 3) O movimento e a demanda por uma “pedagogia do encontro”, que tem como elementos centrais o diálogo e a criação humana.

Entretanto, ainda em 2021, a rede de ensino na qual ocorreu esta pesquisa retomou o modelo formativo com todos os professores, a partir do que fora estipulado antes da pandemia: encontros semanais com os coordenadores pedagógicos. O projeto formativo ocorrido ao longo de todo o ano de 2020 terminou. Dessa forma, aquilo que fora projetado como demandas da escola pós-pandêmica e abordado por Nóvoa (2020) em seu texto não se observou na realidade da escola objeto desta investigação. Tome-se como exemplo a fala de GT:

Eu posso te dizer que não [ampliei] muita coisa. Depois da assessoria, hoje eu faço muita coisa daquilo que a gente aprendeu, mas de novo mesmo, não. Não ampliei mais esse repertório, sabe? (GT)

Observando o relato da professora GT, pode-se afirmar que não houve ampliação de seus saberes após o período pandêmico. De acordo com Rodrigues (2016, p. 6), concorda-se com a pesquisadora quando afirma que “a profissão docente se aprende na escola e na sala de aula, e é um processo longo, de uma vida”. Sendo assim, entende-se que deva acontecer de forma permanente e contínua, abarcando as novas necessidades formativas que irão surgir a partir de novos contextos, como já citado.

O relato da professora GT aponta para uma descontinuidade do projeto de formação, ou seja, para um rompimento das reflexões ocorridas nesse período e para a não continuidade das questões apontadas como possíveis desafios para o professorado. Diante desse cenário, analisou-se o último tópico deste estudo: a identificação das necessidades formativas após o Ensino Remoto Emergencial.

Ainda sobre rupturas, a professora VW relatou a não continuidade de seu crescimento profissional:

É... Eu tenho o desejo, assim, de melhorar, como eu falei, algumas inseguranças ainda me perseguem, mas acho que não é num sentido negativo, sabe? Acho que é num sentido positivo de que, assim, de uma coisa de movimento, de não estagnar, de tá

preocupada com o fazer na sala de aula. Então, eu acho que ainda tem muita coisa, sabe, pra ser aprendida, e tem esse desejo, né, de saber mais sobre o que criança é, que potenciais que ela tem, o que eu posso fazer. (VW)

Em seu depoimento, a professora VW ainda relacionou os espaços de formação pós-pandemia com aqueles destinados a assuntos burocráticos que envolvem a escola, tornando mais escassa a formação investigativa e reflexiva sobre a prática:

[...] tem um lugar ocupado pela burocracia, que é onde entram as reuniões para falar de datas, para falar de prazos, para falar de entregas, então, as formações, elas foram para um outro lugar, não estão tão evidentes, não estão mais tão presentes como se fizeram na época da pandemia; e as formações, elas acabaram indo para um outro plano, né, infelizmente, e aí a gente troca com o professor vizinho de sala. (VW)

Analisando as transcrições dessa professora, pode-se inferir que houve uma significativa ruptura em seu percurso formativo, especialmente no que se refere à escassez de espaços institucionalizados para a efetivação de trocas entre as educadoras, que possibilitariam uma amplificação do pensamento reflexivo sobre as práticas. Tais trocas, na atualidade, ocorrem quase que por insistência dos professores, por vezes, em espaços informais: corredores da escola, sala dos professores, refeitórios.

No tópico que segue, apresenta-se o diagnóstico indicado por Nóvoa e Alvim (2021) sobre as necessidades da escola na pós-pandemia, que se refletem com clareza nos depoimentos das professoras.

#### **4.6 Identificação das necessidades formativas após o Ensino Remoto Emergencial**

A identificação de necessidades formativas em relação à prática pedagógica, por meio das quais o professor pode refletir e se expressar, ainda é um cenário pouco conhecido por muitos docentes (Estrela; Leite, 1999), e, de modo especial, se considerarmos a realidade vivenciada pelas professoras alfabetizadoras deste estudo.

Em momento de aprofundamento da pesquisa, as professoras participantes puderam realizar essas reflexões, identificando as necessidades formativas decorrentes dos desafios de sua prática atual.

#### 4.6.1 Aprendizagem em grupos

A professora MC apontou como um desafio a necessidade da convivência com seus pares de trabalho. Para ela, o período pandêmico aproximou-as e, a partir do trabalho em grupo, aprendizagens foram construídas em diálogo profissional. Ela declarou:

Ah, eu sinto falta de estar mais perto das pessoas, como naquela época. Naquela época, estava todo mundo agregado. Hoje, está todo mundo desagregado. Só que, hoje, está todo mundo nas escolas, eu sinto falta de estar mais junto, mas eu sinto que falta alguma coisa, sabe? [...] naquela época que estava todo mundo longe, parecia que estava mais perto. (MC)

Analisando o depoimento da professora MC, observa-se que ela expressa uma ruptura nas relações com seus pares de trabalho, diferentemente do que ocorreu no momento de Ensino Remoto Emergencial. MC estabeleceu um paradoxo entre o período do isolamento social e a presença dos seus pares em oposição ao que vivencia hoje, presencialmente, na escola.

Concorda-se com Imbernón (2009, p. 88) e sua reflexão sobre o trabalho interativo do professorado em comunidade. Para esse pesquisador, uma comunidade se faz a partir de um “conjunto de práticas”, que não se manifesta por meio de “paredes, e sim, de qualquer âmbito onde se estabeleça uma relação educativa, entendendo que a comunidade se nutre da comunicação e do diálogo” (Imbernón, 2009, p. 88).

Pode-se observar que a professora MC reconhece a importância do trabalho em comunidade. As experiências formativas em distanciamento social proporcionaram à professora entrevistada crescimento e desenvolvimento profissional, e hoje, a ausência desse espaço de interlocução e reflexão coletiva constitui uma necessidade, um desafio profissional.

#### 4.6.2 Organização e gerenciamento do tempo

As dimensões relacionadas ao tempo para o cumprimento das demandas docentes também se tornaram um desafio profissional para as professoras MC e MY. Elas relataram:

[...] Eu tinha esse tempo porque, assim, a gente tinha o tempo com você, mas a gente tinha que se preparar para aquelas propostas daquela semana. Então, eu tinha que buscar, eu tinha que pesquisar, eu tinha que entender do que se tratava. Naquela época, o tempo que eu tinha de aula com eles era pouco. Então, eu estava no computador o tempo todo, olhando para o planejamento, olhando para as formações, buscando, lendo, entendeu? E hoje eu fico o dia todo na escola, eu não consigo, eu tenho a noite e tenho o final de semana. Eu não consigo, por exemplo, num tempo de cinquenta minutos ali, que eles (alunos) estão na natação, pensar no planejamento da semana

seguinte. É impossível. Não consigo. Porque, para eu pensar no planejamento, eu tenho que estar calma, eu tenho que estar concentrada, eu tenho que estar quieta. Lá na escola não dá. Mesmo eles lá na natação e eu sozinha na sala, não dá. Então, assim, para pensar no planejamento, é na minha casa. Para pensar nas pesquisas das crianças, é na minha casa. Para fazer a documentação, é na minha casa. Para fazer relatório, é na minha casa. Eu acho que naquela época a gente tinha mais (tempo). Eu conseguia mais do que hoje. Hoje é tudo muito corrido, é sufocante. Parecia que antes eu tinha condições, não sei. Ou de estudar, ou de buscar, ou de ler mais... (MC)

Talvez um pouquinho mais de tempo. Talvez um pouquinho mais de tempo não para planejar, mas para fazer. Para cumprir as demandas lá na escola. Talvez um pouquinho mais de tempo. (MY)

Os depoimentos das professoras poderiam levar a uma hipótese de que as educadoras entrevistadas demandam por formações que as auxiliem a manejar de forma “mais eficiente” o tempo, ou ainda que elas necessitam de uma formação sobre a “gestão e administração do tempo”. Entretanto, infere-se aqui a presença da lógica neoliberal, que invadiu, com toda força, as instituições escolares no pós-pandemia.

Dessa forma, entende-se que os depoimentos das professoras MC e MY apontam não para necessidades formativas, mas sim para um problema próprio da contemporaneidade, ou seja, o da racionalidade excessivamente utilitária, em todas as dimensões da vida humana.

A professora MC relatou que, no período de isolamento social, em que ministrava aulas *on-line*, o tempo destinado às demandas relacionadas à sua atuação docente lhe possibilitava mais momentos de estudos, de preparação de aulas e de descanso do que o tempo vivenciado hoje, com os alunos na escola. A partir dos trechos analisados, constatou-se que as professoras entrevistadas não conseguiram realizar suas atribuições na escola, no período de trabalho, precisando recorrer ao ambiente familiar para poder realizar todas as demandas necessárias a suas práticas.

O contexto apontado pelas docentes coincide com a lógica neoliberal produzida pelas escolas brasileiras, segundo a qual “a instituição escolar é considerada uma empresa, o aluno e os pais os clientes, o professor um prestador de serviços” (Libâneo, 2019, p. 7). Nesse sentido, o trabalho docente e o tempo dedicado à escola são tidos como uma questão de produtividade, com base na instauração de uma sociedade de desempenho (Han, 2015).

Nessa lógica, refletindo sobre os contextos de trabalho hoje, vão se impondo as condições para que os professores correspondam ao modelo que estimula a competitividade, o que tem levado à sobrecarga e à exaustão dos docentes.

A educação não serve para nos fecharmos no que “já somos”, serve para aprendermos a começar o que “ainda não somos”. (Nóvoa; Alvim, 2021, p. 42)

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa, pudemos analisar e compreender relatos de professoras alfabetizadoras sobre o período de isolamento social, em que as aulas presenciais foram substituídas por aulas *on-line* em virtude da adoção do modelo de Ensino Remoto Emergencial.

Ao longo de todo o processo de investigação e análise, foi possível constatar tensões e desafios enfrentados pelas professoras entrevistadas, tendo em vista o contexto inédito que se impunha a todos os professores. Outras constatações deste estudo dizem respeito à identificação das aprendizagens construídas nesse período advindas da participação das professoras alfabetizadoras em encontros formativos. Essas formações tornaram-se particularmente significativas, pois possibilitaram a investigação das aprendizagens docentes que foram construídas nesse período e transpostas aos dias atuais.

Além disso, ao confrontar as condições de trabalho e aprendizagens docentes ocorridas nesse período com as dos dias atuais, pôde-se observar que emergiram novas necessidades formativas, o que valida a metodologia adotada nesta pesquisa. Sendo assim, retomam-se os objetivos específicos deste estudo:

- Descrever os desafios de sua prática alfabetizadora ocorridos em período de isolamento social.
- Investigar se e como os encontros formativos contribuíram na superação de desafios sobre a prática docente no período de isolamento social.
- Descrever e analisar as aprendizagens que permaneceram nas práticas docentes no pós-pandemia.
- Identificar se as aprendizagens ocorridas suscitaram novas necessidades formativas sobre a prática atual.

Ao refletir sobre os desafios enfrentados pelas professoras entrevistadas durante o período de isolamento social, é importante revisitar os obstáculos singulares vivenciados por todos os professores alfabetizadores brasileiros e os impactos sociais causados por esses desafios.

Na fundamentação teórica deste trabalho, apresentamos dados publicados em Nota técnica pela ONG Todos pela Educação (2021), que foram gerados com base na pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2021. Os dados analisados revelaram um aumento significativo de crianças não alfabetizadas no período de isolamento social:

Entre 2019 e 2021, houve um aumento de 66,3% no número de crianças de 6 e 7 anos de idade que, segundo seus responsáveis, não sabiam ler e escrever. Eram **1,4 milhão de crianças nessa situação em 2019 e 2,4 milhões em 2021**. Em termos relativos, o percentual de crianças de 6 e 7 anos que, segundo seus responsáveis, não sabiam ler e escrever foi de **25,1% em 2019 para 40,8% em 2021**. (Todos pela Educação, 2021, p. 2)

Essas informações dão visibilidade aos impactos sofridos pelas crianças não alfabetizadas no período de pandemia da Covid-19. Tais impactos contribuíram para o aumento da desigualdade social do país, reforçando as diferenças entre crianças brancas e crianças pretas e pardas, assim como entre as residentes em domicílios mais ricos e mais pobres (Todos pela Educação, 2021).

Certamente, o fechamento das escolas e o Ensino Remoto Emergencial tornaram-se alguns dos fatores responsáveis por esse cenário, pois, como foi apontado pelas professoras entrevistadas, o desafio mais premente foi a necessidade de transição do ensino presencial para o modelo remoto, e, com isso, as plataformas digitais eram o principal meio de comunicação com os alunos. Tal desafio configurou-se como uma barreira para as crianças de baixa renda, cujas famílias enfrentavam desafios econômicos acentuados pela pandemia, além da limitação do uso de dispositivos digitais para as crianças moradoras das áreas rurais, cujo acesso à internet é limitado e, principalmente, para as crianças não alfabetizadas, que precisavam estar na escola presencialmente, uma vez que “a alfabetização demanda um processo sistemático, intencional e planejado, e a escola é o espaço encarregado dessa função” (Mainardes, 2021, p. 59).

Esta pesquisa contribuiu também com a reflexão sobre outros desafios enfrentados pelos professores alfabetizadores, que não se restringiram ao uso das plataformas digitais. A transição das estratégias alfabetizadoras presenciais para o ensino remoto exigiu dos docentes uma reavaliação dos conhecimentos específicos relacionados à alfabetização. Essa mudança desvelou novas necessidades formativas, porque a alfabetização é a aprendizagem de um processo de representação, em que os signos (grafemas) representam os sons da fala (os fonemas), e, portanto, a aprendizagem se dará pela compreensão dessas representações (Soares, 2020, p. 11). Sendo assim, a prática alfabetizadora beneficia-se das interações advindas do ensino presencial.

Outro aspecto considerado como desafio foi a relevância do envolvimento dos pais ou responsáveis no processo de alfabetização durante o isolamento social. A parceria entre escola e família tornou-se ainda mais crucial para superar as barreiras que o ensino remoto impunha aos professores alfabetizadores.

A formação dos professores focada no apoio contínuo que pudesse criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos (Imbernón, 2010, p. 47) também emergiu como fator determinante para o enfrentamento desses desafios. O investimento em espaços de troca de experiências contribuiu de forma significativa para a superação das adversidades desse período.

Como conclusão sobre os desafios vivenciados pelas professoras alfabetizadoras participantes deste estudo, pode-se dizer que a pandemia evidenciou a urgência de abordar as disparidades entre o ensino público e o privado, tendo em vista alguns apontamentos. O primeiro relaciona-se à promoção de estratégias pedagógicas mais inclusivas e adaptáveis às diferentes realidades brasileiras. As soluções para esses desafios requerem esforços coordenados em níveis governamentais, institucionais e comunitários, para garantir que todos os alunos tenham oportunidades iguais de aprendizado, independentemente das circunstâncias socioeconômicas ou geográficas a que estão submetidos. Outro apontamento relaciona-se ao processo de formação docente, tendo em vista que todos os professores alfabetizadores, independentemente de sua localização ou contexto socioeconômico, têm direito ao acesso e a oportunidades de formação alicerçadas em duas macrodimensões: uma, responsável por uma formação científica sólida, exigente e rigorosa; a outra, responsável por uma “imersão exigente, rigorosa e apoiada no contexto *real de trabalho*” (Rodrigues, 2016, p. 6). Assim, a escola poderá promover uma educação de qualidade e igualitária.

Ao investigar a influência dos encontros formativos na superação dos desafios enfrentados pelas professoras entrevistadas, emergiram apontamentos interessantes, constatados na análise dos depoimentos. O período de isolamento social, embora repleto de desafios, proporcionou oportunidades valiosas para reflexão e aprimoramento de suas práticas, dentre eles, a oportunidade de reflexões sobre a aprendizagem da leitura e escrita como prática social de comunicação e instrução, ou seja, a não dissociação entre a alfabetização e o letramento (Soares, 2018), mesmo em modelo de ERE.

O desenvolvimento da alfabetização em um contexto de modelo remoto exigiu das professoras uma ressignificação de diversas estratégias alfabetizadoras. Dessa forma, fez-se necessário um aprofundamento, por parte das formações, na concepção de ensino e aprendizagem preconizada por Ferreiro e Teberosky (1986). Além dessa revisão teórica, destacamos o duplo desafio de realizar uma transposição desses aprendizados para o meio digital e uma adequação aos diferentes níveis de alfabetização dos alunos.

As professoras participantes da pesquisa também enfrentaram desafios para criar ambientes virtuais que se tornassem “alfabetizadores”, e reconheceram no trabalho em grupo, mesmo à distância, possibilidades formativas ocorridas em grupo. Assim, observamos, por



meio das entrevistas, um enriquecimento de suas práticas, nos momentos em que foram intercambiando, refletindo e aprendendo mutuamente (Imbernón, 2009, p. 80).

Por meio das aprendizagens destacadas pelas professoras entrevistadas, observou-se que a participação nos encontros formativos e as trocas de experiências entre pares se revelaram possibilidades interessantes para o crescimento profissional, uma vez que muitas das aprendizagens construídas nesse período permaneceram atualmente. Relaciona-se esse contexto com as formações realizadas nesse período, que, segundo Imbernón (2009 p. 79), envolveram estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores, de modo a responder às necessidades definidas, elevando a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Ainda com base em Imbernón (2006), a pesquisa trouxe evidências da importância de uma formação que ocorra no interior da escola e que todos possam colaborar no processo formativo. Para esse pesquisador,

[...] a formação centrada na escola vai entender que a instituição educacional se transforma em um lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. A formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar de formação, representa uma mudança de paradigma, pois tem como princípio norteador o desenvolvimento de processos de formação baseados na colaboração entre os profissionais da instituição escolar. (Imbernón, 2006, p. 79)

A pandemia instigou as transformações necessárias do cenário educacional já relatadas neste trabalho, tais como: 1) Um novo “contrato” entre a escola e a sociedade, que aponte para a necessidade da alteridade. 2) O movimento de criação de novos ambientes escolares, inclusive físicos, pensando em uma nova arquitetura, que proporcione o colaboracionismo e um enriquecimento de experiências por parte dos sujeitos. 3) O movimento e a demanda por uma “pedagogia do encontro”, que tenha como elementos centrais o diálogo e a criação humana (Nóvoa; Alvim, 2021). Os professores serão os sujeitos que, pouco a pouco, inaugurarão esses espaços, e, dessa forma, emerge a importância de formações centradas nos desafios pós-pandemia.

Nesse contexto, torna-se imperativo repensar as formações burocráticas presentes nas escolas, buscando estabelecer uma conexão mais efetiva com o crescimento profissional dos docentes, apontamento realizado pelas professoras entrevistadas ao se referirem aos encontros formativos vivenciados atualmente.

As formações burocráticas, muitas vezes permeadas por excesso de procedimentos administrativos (calendários, datas comemorativas etc.), tendem a distanciar-se das reais demandas da prática dos professores alfabetizadores. Após a pandemia, há uma necessidade

premente de redimensionar essas formações, para que se tornem centradas nas realidades vividas pelos professores nesse período, seja com os alunos, com os familiares ou no reencontro com a instituição de ensino.

Entendemos como crucial a necessidade de identificação das demandas formativas, e que essas sejam abordadas junto aos docentes, possibilitando que professores e formadores desenvolvam um projeto formativo e reflexivo sobre a prática.

Os resultados da presente pesquisa apontam para a reflexão trazida por Mainardes (2021), que situa a escola como espaço de construção e participação de toda a sociedade:

[...] professores, pais de alunos, alunos e sociedade civil têm o direito de participar da construção de alternativas, pois a escola é o espaço de produção de currículo, de práticas, de políticas. Desconsiderar este fato resulta em decisões impostas, sem negociação e muitas vezes totalmente inadequadas. (Mainardes, 2021, p. 62)

Paralelamente a esse contexto, os resultados mostraram que é essencial superar a dicotomia entre formações burocráticas e o verdadeiro sentido das formações permanentes desenvolvidas “a partir das situações problemáticas dos professores” (Imbernón, 2009, p. 35), tornando-se, assim, um espaço contínuo de reflexão, investigação e aprendizado sobre a prática.

A relação entre produtividade e a gestão do tempo foi apontada pelas professoras entrevistadas como novas necessidades formativas. Nossa análise e interpretação de tais necessidades apontam para a presença da lógica neoliberal nas escolas (Libâneo, 2019), que, nesse momento, emerge como um campo de reflexão crucial no cenário das escolas brasileiras.

Sob a influência crescente de princípios utilitaristas, as instituições de ensino, muitas vezes, são impelidas a adotar modelos de atuação docente que valorizam a eficiência e a competição, em detrimento de uma abordagem mais sustentável das relações.

O tempo dos professores, um recurso valioso nas escolas, tem sido submetido a pressões excessivas em um ambiente permeado pela produtividade, quantificada, muitas vezes, por indicadores de desempenho e avaliações padronizadas. Todo esse cenário pode resultar em jornadas de trabalho exaustivas, impactando negativamente o bem-estar emocional e físico dos professores.

O tempo dedicado à reflexão de sua prática, elemento fundamental para a qualidade do ensino, talvez esteja sendo substituído por agendas mais voltadas para resultados quantificáveis. Urge, portanto, uma reflexão crítica sobre as relações entre produtividade, tempo dos professores e a lógica utilitária nas escolas. Essa reflexão deve visar a promoção de práticas equilibradas, sustentáveis e centradas no desenvolvimento humano. É imperativo reconhecer a

importância de uma abordagem que considere o tempo como um aliado na construção de experiências educativas significativas.

Para finalizar este trabalho, reproduzimos uma citação de Frei Betto (2019), que afirma, acerca do processo formativo dos professores:

O que caracteriza a pós-modernidade é não saber responder à questão do sentido da vida. Esse é o papel do educador: não apenas transmitir conhecimento, facilitar o acesso ao patrimônio cultural da nação e da humanidade, mas, também, suscitar no educando o espírito crítico, a atitude ética, a busca do homem e da mulher novos em um mundo verdadeiramente humanizado. Ora, isso jamais será possível se não se propicia ao magistério um processo de formação permanente. (Frei Betto, 2019, p. 20)

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. J. P. **Análise de necessidades de formação: uma prática reveladora de objetivos da formação docente**. 2014. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significados: algumas sugestões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 45, p. 66-70, maio 1983.

ANDRE, M. E. D. A.; DE SOUZA PLACCO, V. M. N.; DE SOUZA, V. L. T. **Aprendizagem do adulto professor**. Edições Loyola, 2006.

ANDRÉ, M. A formação do pesquisador da prática pedagógica. **Plurais-revista multidisciplinar**, v. 1, n. 1, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental; Brasil. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. Ministério da Educação, 2000.

BRÄKLING, K. L. **Sobre leitura e formação de leitores: qual é a chave que se espera**. São Paulo: SEE/Fundação Vanzolini, 2004. (Texto parcialmente publicado no portal [www.educarede.org.br](http://www.educarede.org.br).)

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Pedagogia. Resolução CNE/CP n. 1/2006, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.

DE LA ROSA, Ana Cláudia Kogake. **Necessidades formativas de professores alfabetizadores dos anos iniciais: caminhos da práxis à tomada de consciência**. 2021. 107 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

ESTRELA, M. T.; LEITE, I. M. T. Processos de identificação de necessidades: uma reflexão. **Revista Educação**, v. VIII, n. 1, p. 29-48, jan. 1999.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 2017.

FONSECA, C. T. de C. **Linguagem escrita na Educação Infantil: Os (des)caminhos curriculares em tempos de Base Nacional Comum Curricular e pandemia**. 2021. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P.; FREIRE, A. M. A.; OLIVEIRA, W. F. **Pedagogia da solidariedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Trad. de Regina Garcez. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2003.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1355-1379, 2010.

GERAIS, Minas. Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização. Belo Horizonte: Secretaria de, 2003.

HAN, B.-C. **Sociedade do cansaço**. São Paulo: Vozes, 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: LIBÂNEO, J. C. **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate**. Goiânia: CEPED/Espaço Acadêmico, 2019. p. 33-57.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: GEN/EPU, 2018.

MAINARDES, J. Alfabetização em tempos de pandemia. **CONSTANT, E.(org.)**, 2021.

MORAIS, A. G. de. **Sistema de escrita alfabética: como eu ensino**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G. de. O desenvolvimento da consciência fonológica e a apropriação da escrita alfabética entre crianças brasileiras. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 1, 2015.

MORAIS, A. G. de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2003.

NÓVOA, A. **Novas disposições dos professores**. A escola como lugar da formação. Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Baía, Brasil): 2004.

NÓVOA, António. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 3, p. 8-12, 2020.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. Covid-19 e o fim da educação 1870-1920-1970-2020. **História da Educação**, v. 25, p. e110616, 2021.

NÓVOA, A. ALVIM, Y. C. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade**, v. 42, 2021.

PAIONE, A. **La Sala del Jardín como ambiente alfabetizador**. Curso Leer y escribir en la alfabetización inicial. Buenos Áries: 2014.

PAULA, J. S. **A construção do plano de formação a partir das necessidades formativas dos professores**. 2020. Dissertação. (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

PELISSARI, C. (Org.). **Programa de formação de professores alfabetizadores: guia do formador: módulo 3**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Fundamental, 2002.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

PLACCO, V.M. N. S. Verbete “formação em serviço”. In: OLIVEIRA, D. (Orgs.). **Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: GESTRADO/UFGM, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/formação-em-servico/>. Acesso em: 28 jan. 2024..

PRÍNCIPE, L. M. **Necessidades formativas de educadores que atuam em projetos de educação não-formal**. 2010. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

RODRIGUES, A. **A análise de necessidades de formação como estratégia de promoção de uma prática reflexiva na formação contínua de professores**. 2016.

ROJO, R. H. R. 2012 **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012,

SAMPAIO, R. M. Práticas de ensino e letramentos em tempos de pandemia da Covid-19. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 9, n. 7, p. e519974430-e519974431, 2020.

SCARPA, R. Alfabetizar na Educação Infantil. Pode. **Revista Nova Escola**, n. 189, p. 1-2, 2006.

SIGALLA, L. A. A; PLACCO, V. M. N. D. S.. Análise de prosa: uma forma de investigação em pesquisas qualitativas. **Revista Intersaberes**, v. 17, n. 40, p. 100-113, 2022.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 1986. p. 96-96.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2018.

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

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Nota técnica: Impactos da pandemia na alfabetização de crianças. Fev. 2021. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/02/digital-nota-tecnica-alfabetizacao-1.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2024.

VERNON, S. ¿ Qué tanto es un pedacito? El análisis que los niños hacen de las partes de la palabra. A. Pellicer y S. Vernon (coords.), Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula, México, SM, 2004.

WASILEWSKI, C.S. **Formação de professores alfabetizadores: desafios da docência**. 2019. 113 fls. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

WEISZ, T. Repensando a prática de alfabetização: as ideias de Emília Ferreiro na sala de aula. **Cadernos de pesquisa**, n. 52, p. 115-120, 1985.

WEISZ, T. et al. **Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado**. São Paulo, 1988.

.

## ANEXO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título da Pesquisa:** Formação de professores alfabetizadores em contexto de pandemia da Covid 19

**Pesquisadora:** Jacqueline Moreira Magalhães

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

**Justificativa e objetivos:**

O presente estudo será delineado a partir da análise das experiências de aprendizagem docente durante formações realizadas durante o período de isolamento social decorrente da pandemia de Covid-19. O objetivo central desta pesquisa é oferecer uma contribuição significativa para o entendimento da relevância de formações voltadas especificamente para os diversos contextos do trabalho docente.

O cenário desafiador da pandemia impulsionou a rápida adaptação de práticas educacionais, exigindo que educadores se envolvessem em processos formativos em ambientes virtuais. Diante desse contexto, este estudo buscará explorar e compreender as nuances das experiências de aprendizagem docente durante tais formações, destacando a importância de abordagens que estejam alinhadas de maneira precisa com as demandas e desafios enfrentados especificamente pelos professores alfabetizadores.

**Procedimentos:**

Aqueles que concordarem em participar desta pesquisa serão convidados a contribuir por meio de entrevistas, e autorizando a utilização dos dados gerados durante o processo.



**Desconfortos e riscos:**

Sobre os possíveis riscos apresentados pela pesquisa, é preciso afirmar que a pesquisa em nenhuma hipótese representa prejuízos à saúde física, psíquica, intelectual, moral, social, espiritual e cultural dos participantes e seguirá as normatizações éticas atendendo as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos, aprovadas pelo artigo 3º da Resolução CNS 510/2016 (BRASIL, 2016). Todavia, percebendo a existência de qualquer constrangimento poderá optar, durante o processo, não responder qualquer questionamento que gere desconforto ou não veja pertinência na exposição assim como poderão desistir de participar do projeto no seu decorrer. Os participantes também têm a garantia de anonimato e privacidade.

**Benefícios:**

Ao final da pesquisa será realizada a apresentação dos resultados para a equipe de professoras entrevistadas, o que envolverá uma oportunidade de reflexão do seu processo de aprendizagem durante as formações.

**Acompanhamento e assistência:**

A pesquisadora dará total suporte aos voluntários participantes desse estudo, em caso de dúvidas sobre o desenvolvimento da pesquisa.

**Sigilo e privacidade:**

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado. E ainda, você tem o direito de retirada do consentimento a qualquer tempo, sem qualquer prejuízo, ônus ou represália.

**Ressarcimento e indenização:**

Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes de sua participação nesta pesquisa, se for o caso.

**Contato:**

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora **Jacqueline Moreira Magalhães – Av. Cardoso de Almeida, 480 – apto 144 – Perdizes – São Paulo – CEP: 050 13000**

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-SP na Rua: Rua Ministro Godói, 969 – Sala 63-C (Andar Térreo do E.R.B.M.) - Perdizes - São Paulo/SP - CEP 05015- 001 Fone (Fax): (11) 3670-8466 e e-mail: cometica@pucsp.br.

**O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).**

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

**Consentimento livre e esclarecido:**

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do (a) participante:

Contato telefônico:

e-mail (opcional):

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)