

EXPERIÊNCIA COLABORATIVA NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS E NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA

Érika de Fátima Guimarães Souto¹

Francisca Francinalva Vieira Nobre²

Luíza Hilário Marques³

Ildo Salvino de Lira⁴

RESUMO

Este trabalho relata uma experiência colaborativa direcionada à alfabetização escolar de crianças e ao processo de formação inicial do professor alfabetizador no contexto de uma escola pública. As ações decorrem de um projeto vinculado ao Programa de Apoio às Licenciaturas (PROLICEN/UFPB/2022/2023), cujas atividades encontram-se em curso em uma instituição escolar da Rede de Ensino de João Pessoa em vista da consolidação do processo de alfabetização de aprendizes do 3º ano do Ensino Fundamental mediante o desenvolvimento de estratégias de acompanhamento, planejamento, produção de recursos didáticos, estudos e mediação de ensino por estudantes do curso de Pedagogia da UFPB do *campus* I. As bases teóricas que balizam as ações do projeto alicerçam-se nos estudos de Ferreira e Teberosky (1986), além de considerar autores (LEAL, 2022; MORAIS, 2012; SOARES, 2019, 2020) que preconizam o processo de alfabetização no bojo das práticas de letramentos. O percurso metodológico do presente estudo ancorou-se na abordagem qualitativa (CHIZZOTTI, 2006), tendo em vista analisar os desdobramentos dessa experiência a partir da análise das observações e das entrevistas processadas com as professoras das crianças acompanhadas. Conclui-se que o desenvolvimento do projeto sinaliza em favor da progressão da aprendizagem dos aprendizes em colaboração com as ações processadas em sala de aula pelas professoras, assim como refletem as entrevistadas. Por fim, a experiência do projeto trouxe de forma significativa uma nova postura aos licenciandos envolvidos quanto ao enfrentamento dos obstáculos surgidos e situações quanto à alfabetização, demonstrando mais segurança e propriedade em favor da superação desses, o que impactou diretamente na construção de uma formação profissional sólida sintonizada as situações acompanhadas no âmbito escolar.

Palavras-chave: Alfabetização escolar, formação inicial do professor alfabetizador, experiência colaborativa.

¹ Graduanda pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba- UFPB, erikacat20@gmail.com;

² Graduanda pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, franvieiranobre@gmail.com;

³ Graduanda pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, luiza.hilario@estudantes.ufpb.br;

⁴ Professor do Departamento de Metodologia da Educação (DME) do Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba-UFPB: ildoslira84@gmail.com.

INTRODUÇÃO

O artigo explora reflexões produzidas a partir das ações desenvolvidas no âmbito do Projeto “Práticas de ensino na alfabetização na escola pública, e a progressão da aprendizagem: acompanhando crianças do 3º Ano do Ensino Fundamental não alfabetizadas” que é vinculado ao Programa de Apoio às Licenciaturas (PROLICEN/UFPB). As atividades são realizadas por estudantes do curso de Pedagogia (presencial), Campus I, da Universidade Federal da Paraíba numa escola pública situada na capital paraibana.

O projeto tem como objetivos contribuir para a melhoria da qualidade do ensino básico, especificamente em relação à consolidação do processo de alfabetização de crianças de turmas do 3º ano do Ensino Fundamental, além de fomentar a formação inicial de alfabetizadores a partir da interlocução entre universidade e escola pública.

As ações conduzidas somam-se aos esforços praticados e negociados pelo conjunto de atores situados no cotidiano escolar, tendo vista a garantia do direito à alfabetização. Por outro lado, o referido projeto se constitui como uma instância formativa que oportuniza aos licenciandos envolvidos a inserção no contexto de uma escola pública no transcorrer da formação inicial a partir do desenvolvimento de atividades voltadas à alfabetização de crianças.

As bases teóricas que lastreiam as nossas discussões, ações e a presente investigação alicerçam-se nos estudos de Ferreira e Teberosky (1986) que defendem uma concepção de língua escrita como um sistema de notação e o protagonismo dos aprendizes que precisam compreender por meio de atividades cognitivas complexas as propriedades desse sistema.

Consideramos ainda, as produções de Soares (2019; 2020), Goulart (2019), Leal (2022), Morais (2012), entre outras, que compreendem a aprendizagem da língua escrita como um processo multifacetado e que o seu ensino deve correr no contexto das práticas de letramento. Sob essa perspectiva, o ensino do sistema de escrita alfabética (SEA), é mediado em consonância com “vivências diversificadas de situações didáticas, englobando o trabalho de leitura e produção de textos representativos de diferentes gêneros discursivos”. (LEAL, 2022, p. 166).

Contribuindo com essa discussão, Goulart (2019, p. 76) afirma: “Os processos de ensinar a ler e a escrever fundam-se na realidade discursiva socialmente referenciada da sala de aula, de que faz parte a escrita social, e convergem para a cultura letrada por caminhos singulares.” Logo, a sala de aula constitui-se “num espaço-tempo de ampliação da leitura do

mundo pelo aprofundamento tanto do conhecimento linguístico quanto dos modos de dizer e ler o mundo [...]” (GOULART, 2019, p. 76).

A motivação inicial para o desenvolvimento deste projeto decorreu da compreensão que a alfabetização em nosso país, ainda, apresenta-se como uma problemática do campo educacional brasileiro que se perpetua ao longo de décadas e, sobretudo, ganha novos contornos. É importante situar que “a alfabetização infantil é dever do Estado, a ser assegurado por meio da garantia de ingresso e permanência das crianças no ensino fundamental (de 9 anos) e, sobretudo, por meio do “sucesso” na aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais de escolarização [...]” (MORTATTI, 2013, p. 24).

No bojo desse debate, consideramos a contribuição histórica das universidades públicas em favor da garantia desse direito mediante o incentivo e condução de iniciativas alinhadas às dimensões ensino, pesquisa e extensão em favor da melhoria da qualidade do ensino. Nesta direção, concordamos ainda que “o firme propósito de atuação articulada entre universidade e escolas no desenvolvimento profissional docente, buscando a ampliação dos espaços formativos para a produção de didáticas específicas para a alfabetização.” (ARAÚJO; CAMINI, 2022, p. 32).

Coerente com tais princípios e objetivos, o desenho metodológico do projeto envolve as seguintes ações: encontros na universidade destinados aos momentos de estudo, planejamento e produção de recursos didáticos. Além das atividades conduzidas na escola.

Em relação às atividades desenvolvidas no contexto escolar, a rotina de trabalho contempla: aplicação de instrumentos de avaliação, condução dos momentos individualizados e produção de registros reflexivos.

Quanto aos momentos de acompanhamento individualizado, a mediação do processo ocorre a partir de um planejamento ajustadas às necessidades de aprendizagens das crianças, considerando, ainda a mobilização de diferentes recursos didáticos como jogos de alfabetização, alfabeto móvel, ficha dos nomes dos alfabetizandos, banco de imagens, paradidáticos, gêneros textuais, entre outros.

Atualmente, são acompanhados 23 alfabetizandos que foram definidos a partir de um levantamento inicial apresentado pelas professoras e, posteriormente, confirmados através dos dados da avaliação diagnóstica. Por meio da realização desse procedimento, buscou-se identificar a compreensão dos aprendizes acerca do funcionamento do SEA e confirmar as dificuldades de aprendizagem relatadas pelas docentes.

No presente texto, são exploradas reflexões que resultaram de uma pesquisa que objetivou compreender as contribuições dessa experiência para a formação inicial de

professores alfabetizadores e quanto à consolidação do processo de alfabetização. Buscou-se, ainda, analisar os principais desafios da prática docente, considerando os relatos das professoras alfabetizadoras das turmas envolvidas nas ações do projeto.

O artigo encontra-se organizado da seguinte maneira: Inicialmente, apresenta a metodologia do estudo. Na sequência, explora a análise, e por fim, trata das considerações finais.

METODOLOGIA

A investigação baseou-se nos fundamentos da abordagem qualitativa (CHIZZOTTI, 2006), envolvendo como sujeitos 2 professoras alfabetizadoras das turmas do 3º ano do E. F participantes do projeto colaborativo.

A produção dos dados resultou da realização de entrevistas semiestruturadas (FREITAS, 2010), tendo em vista identificar impressões quanto às contribuições dessa parceria em relação à progressão de aprendizagem e ainda, buscou compreender a percepção das alfabetizadoras sobre os desafios profissionais no que diz respeito à alfabetização. A condução desse procedimento ocorreu a partir da definição de um roteiro que contemplou aspectos referentes à formação profissional, desafios da prática alfabetizadora, impressões em relação às ações do projeto e possíveis repercussões na consolidação do processo de alfabetização.

A seguir constam os perfis profissionais das entrevistadas: A alfabetizadora A tem formação no magistério, pedagogia e especialização em psicopedagogia. A referida possui 24 anos de atuação na docência e, respectivamente, 16 anos como professora efetiva nessa rede de ensino, atuando na mesma escola nas atividades de gestão escolar e docência no ciclo de alfabetização. A professora B é formada em pedagogia e especialização em psicopedagogia. Ela possui vínculo efetivo na rede de ensino e acumula 21 anos de exercício no magistério, desse total 13 anos, atuando como alfabetizadora na mesma escola, além de conciliar atividades em uma instituição particular de ensino nos anos iniciais do E. F.

Por fim, cabe o registro que o tratamento e interpretação dos dados lastrearam por meio da análise de conteúdo. Conforme Oliveira *et al.* (2003), o emprego dessa técnica apresenta-se como um instrumento potente no sentido de retirar do texto (sejam resultados de entrevistas, questionários abertos, discursos ou documentos oficiais, textos literários, artigos de jornais, emissões de rádio e televisão) seu conteúdo manifesto ou latente.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base na análise das entrevistas, identificamos posições que revelam os principais desafios das práticas das alfabetizadoras. As reflexões evidenciam que são diversos os fatores intra e extraescolar que tencionam e tornam a mediação do processo de alfabetização ainda mais complexa e desafiante:

Então, eu tenho 30 alunos, e esses 30 alunos quase nunca faltam, com diferentes níveis [...] esses diferentes níveis, a gente está acostumado a pegar. Porém, após a pandemia a gente tem se deparado com um número muito grande de crianças não alfabetizadas que às vezes não sabem nem tirar do quadro um exercício. Então, pra mim atualmente o grande desafio é esse. Além de você pegar uma turma muito diferente, cada criança e a dificuldade que tem, [...] tem aumentado a cada dia. Após pandemia, a gente percebeu que o número de crianças com nenhuma rotina escolar com dificuldade de simples coisas [...] Professora A

Os desafios são muitos. Primeiro, é quando a gente pega a turma já com poucos conhecimentos prévios na questão da leitura. Não digo nem tanto a escrita, mas mais a leitura que eles, alunos chegam muito assim sem ter nem conhecimento das letras. Então, assim, dificulta um pouco [...] Quando a gente vai trabalhar as letras, os sons, a gente percebe que têm muitas dificuldades. O processo não avança mais rápido, mais rápido por causa disso. É o conhecimento prévio de algumas crianças que não chegam ainda [...] O maior desafio é também a parceria [...] família e a escola. Por mais que a gente tenha assim, diga, ah, mas a família [...], mas elas têm que andar juntas, não tem como separar essas duas. Mas aí [...] vocês vêm com o projeto, mas eu percebo também que existe a quebra. A criança [...] às vezes você chega para fazer a chamada na sala não está presente. Então vai quebrando, né? A frequência dele. Professora B

Nota-se, nos relatos, que a dificuldade de aprendizagem dos estudantes no processo de alfabetização apresenta-se como o principal desafio da prática docente. Conforme frisa a professora A, no pós-pandemia foi possível identificar uma elevação no número de aprendizes não alfabetizados e que apresentam dificuldades acentuadas em decorrência desse contexto. Sob essa questão, Bof, Basso e Santos (2022, p. 243), refletem que com a suspensão das aulas presenciais uma grande preocupação que se apresentou foi quanto à “ruptura do ciclo de alfabetização das crianças, que precisam de um acompanhamento sistemático e de estímulos/motivação para seguirem confiantes no percurso de desenvolvimento das habilidades em leitura e escrita previstas para esse estágio.”

Nesse sentido, as posições refletem, portanto, os impactos da pandemia nas trajetórias formativas dos estudantes, bem como, a importância da mediação qualificada do professor alfabetizador de modo a garantir que os aprendizes reinventem o sistema alfabético de escrita. Para tal, não resta dúvida que “a interação entre criança e alfabetizador é essencial nessa orientação, e a presença do alfabetizador muito dificilmente pode ser substituída por um adulto não formado para essa ação educativa.” (SOARES, 2020). Essa posição coaduna com

as discussões apresentadas pelas autoras Amorim e Cerdas (2021, p. 172), ao afirmarem que as ações desenvolvidas remotamente no bojo da educação se constituem como excepcionalidade “e não substituem, de modo algum, as relações pedagógicas presenciais professor-alunos, alunos-alunos, alunos-professores-outros sujeitos, como condição sine qua non dos processos educativos, sobretudo das crianças em processo de formação de sua personalidade.”

Essa excepcionalidade, conforme foi discutido, também foi vivenciada pelas professoras entrevistadas cujos reflexos desse cenário no processo de aprendizagem dos respectivos estudantes são reiterados nos trechos a seguir:

[...] nós tínhamos no início do ano em média dez crianças, onze crianças com muita dificuldade. Das dez crianças, eu percebia que, quatro, na verdade, cinco não tinham muito conhecimento nem das letras. Pra minha surpresa, assim e felicidade também algumas delas conseguiram avançar e já estão fazendo leitura de frases. E os demais, as quase vinte crianças, já tinham noções de alfabeto, de leitura né? Leitura de textos simples. Conseguiram avançar também. E eu vou fazer assim uma média de cinco crianças já liam muito bem. Pra o sistema algumas ainda não eram fluentes, mas, tão melhorando a cada dia. Professora A

Está caminhando, está deslanchando. [...] Eu encontrei na turma do terceiro ano, mas, hoje eu tenho a turma com trinta alunos e têm três que realmente estão num nível muito elementar ainda. Ainda não estão com a leitura que é falada dita a questão da leitura fluente, só alguns alunos [...] Mas estamos em processo para trabalhar para chegar ao final do ciclo para ver se conseguem né? Professora B

Nessa direção, os trechos acima, expressam as posturas das alfabetizadoras frente às dificuldades de aprendizagens dos estudantes. São preocupações que refletem, nesse sentido, a heterogeneidade de conhecimentos e desafios que precisam ser observados frente à mediação do processo de ensino, uma vez que essas docentes reconhecem como ponto de partida a necessidade de um “atendimento aos diferentes conhecimentos dos alunos sobre o ler e escrever demandam ações diferenciadas que levem em consideração as singularidades dos discentes.” (SILVA; ALBUQUERQUE, 2020, p. 80).

Em seguida, perguntamos sobre como as referidas docentes lidam com essa questão em sala de aula. Constatamos nos relatos encaminhamentos e ações que são adotados com a finalidade de garantir a consolidação do processo de alfabetização dos aprendizes:

[...] além das atividades que a gente, mesmo sendo bastante complexa, eu tento fazer. Muito pra o lado dos níveis que nós temos. Se eu entrego um texto a uma criança que sabe ler mais [...] não é por isso que a que não sabe tanto não vai trabalhar o mesmo texto ou a mesma temática. Trazer, como a questão até do próprio reforço do PROLICEN, eu procuro produzir um caderno com atividades voltadas para reforço também em sala de aula. Sempre tento [...] atividades de vários níveis para que eles não fiquem fora dos assuntos, dos conteúdos. Professora A

As atividades que eu faço em sala de aula é muita questão da leitura [...] É muito trabalho com gêneros textuais e vai na sequência, né? Começa com o gênero, depois do gênero vai introduzindo um pouquinho dentro da gramática, a ortografia. Na

questão do planejamento, a gente planeja e vê quais são as verdadeiras necessidades das crianças, aí a gente vai introduzindo as ferramentas. Professora B

Evidencia-se a clareza das entrevistadas quanto à necessidade da mobilização e diversificação das estratégias de ensino, tendo em vista os perfis das turmas. Nesse sentido, as docentes endossam os encaminhamentos, ajustes de atividades e intenções estão sendo adotadas de maneira a garantir que todos também atinjam as expectativas de aprendizagem. Diante disso, pode-se depreender que as alfabetizadoras revelam, portanto, “um olhar atento à heterogeneidade da sua turma, procurando atender aos alunos com dificuldades na escrita e integrar nas tarefas as crianças com hipóteses mais avançadas.” (SILVA; ALBUQUERQUE, 2020, p. 91).

Percebe-se, ainda, uma preocupação quanto à necessidade de ajustar as atividades às reais necessidades também das crianças que apresentam dificuldades. Essas posições revelam, portanto, as intencionalidades de “possibilitar o avanço de todos os alunos em seus conhecimentos, no caso dos já alfabéticos de ler e produzir textos, no caso dos demais, de compreender e consolidar as propriedades e convenções do sistema de escrita alfabética.” (SILVA; ALBUQUERQUE, 2020, p. 93). No relato da professora A, identificamos algumas estratégias com essa finalidade, a saber: caderno com atividades de reforço, adaptação das atividades, atividades diversificadas. Já a docente B afirmou que adota com essa intencionalidade os seguintes esquemas: atividade de leitura, trabalho a partir do texto e adaptação do planejamento.

Nessa direção, tais posições demonstram que, assim como defende Moraes (2012, p. 75), que as docentes parecem compreender que “todos têm direito a se alfabetizar, que precisamos partir do ponto em que as crianças se encontram [...], mesmo que haja muita heterogeneidade dentro do grupo/classe.” Assim, as intervenções propostas pelas professoras evidenciam estar atreladas “à tentativa tanto de dar conta dos diferentes níveis de aprendizagem dos alunos, quanto de resgatar as crianças que se encontravam, em certa medida, desmotivadas em aprender em virtude de anos de repetência escolar [...]” (MORAIS, 2012, p. 144).

São, portanto, práticas de ensino que se traduzem a partir de múltiplos saberes-fazes guiados a partir das orientações oficiais, das experiências profissionais, das especificidades do cotidiano da sala de aula, dos conhecimentos prévios dos estudantes, entre outros condicionantes.

Atrelado a tais intervenções, situamos, neste sentido, o projeto colaborativo, assim como sinalizou a professora A. No que diz respeito a essa parceria entre escola e universidade pública, as entrevistadas posicionaram-se:

Bem, esse ano foi que eu tive a oportunidade de conhecer melhor porque o ano passado a turma contemplada foi da colega do terceiro ano A, mas a gente já trocava figurinhas e era algo assim interessante até pra poder contribuir com essas crianças que não sabiam muito bem as letras né? [...] não conseguiam fazer essa contextualização com a leitura. Professora A

Bem, o projeto veio só a somar, né? Principalmente, no período que nós estávamos saindo da pandemia que chegou aqui à escola e foi assim uma foi um suporte pra gente nesse sentido. Até porque no ano passado nós estávamos de forma remota e presencial, então o projeto veio né com esse objetivo de dar um suporte a gente, de ajudar. Professora B

Conforme já foi referido, o projeto em tela se insere entre as ações praticadas no contexto escolar em favor da consolidação do processo de alfabetização de um grupo de crianças de turmas do 3º ano do E. F. Assim como enfatizam as docentes, essa iniciativa tem contribuído nesse sentido, o que reforça, portanto, a importância de proposições dessa natureza em vista de somar aos esforços mobilizados pelas alfabetizadoras, considerando a complexidade do processo de alfabetização, a heterogeneidade de aprendizagens, além dos desafios refletidos que perpassam as suas respectivas práticas. Essas falas destacam as implicações das nossas ações, permitindo-nos afirmar que os objetivos estão sendo atingidos, ou seja, enquanto uma parceria direcionada à garantia do direito à alfabetização:

Hoje, por exemplo, eu posso dizer que é um projeto que contribui bastante, inclusive algumas dessas minhas crianças que avançaram que não conseguiam sequer ler, já tão conseguindo ler frases e são também engajadas no projeto. Tão tudo que venha contribuir com a escola, eu acho muito válido. Professora A

E ajudou sim e muito, né? E continuou ajudando porque a gente vê que tem crianças que não são assistidas em casa tem uma infrequência muito ativa na escola. Mas o projeto está dando esse suporte que eu percebo que alguns avançaram um pouco. Como eu já conversei até com o com o coordenador ele, perguntou a mim: e aí Antônia, você está percebendo avanços? Percebo sim. Professora B

Do ponto de vista dos avanços do conhecimento em relação à escrita, esses são identificados pela docente A mediante o acompanhamento da leitura, deixando em evidência, que algumas dessas crianças no início das atividades do projeto não liam palavras. Para a docente B, alguns aprendizes avançaram um pouco. No entanto, nossa análise do processo demonstra conquistas qualitativas no que se refere aos níveis de apropriação desse sistema. Essas são constatadas, por meio dos dados da aplicação dos instrumentos de escrita (ficha dos nomes das imagens e ditado de palavras), consideramos ainda as informações resultantes dos momentos de mediação e acompanhamento individualizado.

Pelo exposto, entendemos que o trabalho em conjunto contribui para a aprendizagem dos estudantes a partir de uma proposta de trabalho pautada no olhar individualizado, nos avanços alcançados e em relação às dificuldades. Contudo, enfatizamos que algumas dessas crianças ainda não atingiram as expectativas de aprendizagem, justamente o grupo que atribuímos como o prioritário por envolver aprendizes que apresentam mais dificuldades em relação à compreensão do SEA.

Diante disso, algumas hipóteses e fatores têm estado presentes nas nossas leituras, passando pelo elevado número de faltas, reflexos da pandemia, falta de auxílio e participação dos pais, históricos de reprovação, distúrbios do desenvolvimento, entre outros. Conforme sinaliza a professora A, isso precisa ser investigado: “Alguns até já fizeram parte o ano passado, mas foram repetentes [...] Não avançaram tanto e alguns deles essa questão que eu falei anteriormente. Eu acredito que tenha algum tipo de dificuldade, além do além, [...] Que precisa ser analisado a fundo [...]” Conforme avalia a docente, as crianças que apresentam mais dificuldades têm histórico de reprovação, inclusive algumas foram acompanhadas no ano passado pelo projeto após o retorno presencial das atividades da escola. São casos, portanto, que carecem de uma análise mais apurada quanto aos desafios da aprendizagem para além do foco da dimensão pedagógica.

Na sequência, a professora B também enfatiza essa preocupação:

Principalmente nos que estão que têm mais dificuldades. Mas aí eu volto com a mesma [...] A questão da infrequência atrapalha muito. Poderia ter avançando mais, a gente percebe que [...], por exemplo, é [...] que está no projeto de vocês. [...] ainda está no processo de juntar as sílabas pra formar uma palavrinha. Quer dizer, nós estamos já em agosto e ele tá no projeto desde o início. Então se ele fosse um aluno assíduo talvez o resultado fosse outro e também se a família chegasse perto.

Com base no relato acima, entendemos a preocupação da professora em relação à progressão da criança em questão cuja leitura busca evidenciar que as suas ausências e a falta de apoio da família têm implicado no processo de aprendizagem da criança em tela. No entanto, após a realização da entrevista recebemos uma devolutiva mais otimista da alfabetizadora em relação aos progressos da referida criança. A partir de investigação mais apurada, a docente constatou que o aprendiz já escreve e lê palavras simples, enfatizando, ainda, a necessidade de um trabalho com palavras complexas.

Apoiando-se nas contribuições da psicogênese da língua escrita elaborada por Ferreiro e Teberosky (1986),⁵ nossa análise confirma que essa criança, apresenta uma hipótese de

⁵ Segundo essa teoria, os aprendizes passam por quatro períodos nos quais têm diferentes hipóteses ou explicações para como a escrita alfabética funciona: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético (MORAIS; LEITE, 2012).

escrita alfabética, assim como outros que saíram do grupo de prioritários. Segundo, Ferreira (1995), o aprendiz nessa fase consolidou a construção da relação grafema-fonema e das propriedades do sistema notacional de escrita em nível conceitual. Assim, precisamos ter consciência de que uma criança ter alcançado uma hipótese alfabética o trabalho volta-se em direção aos avanços quanto à escrita ortográfica em sintonia com “[...] a aprendizagem das capacidades de produzir e compreender textos orais e escritos [...]” (LEAL, 2022, p. 166), considerando diferentes práticas sociais, em diferentes espaços de interação.

Diante dos elencos refletidos, podemos, portanto, reiterar a necessidade da continuidade do nosso trabalho em conjunto com as ações das professoras. Em paralelo, não resta dúvida quanto à urgência da pactuação de outras medidas, envolvendo outros segmentos da comunidade escolar e extraescolar, entre as quais, ações conduzidas pela gestão pública, passando pela garantia de condições estruturantes para o sucesso escolar.

Isso passa também quanto à celeridade dos diagnósticos antes da fase de alfabetização e os encaminhamentos devidos a partir de uma rede de apoio de profissionais especializados. Pelo exposto, compreendemos que tais alfabetizandos carecem de ainda mais tempo frente ao desafio da apropriação desse sistema representacional, o que requer uma discussão sobre a progressão escolar acompanhada das ações refletidas anteriormente, assim como a definição de novas rotas. Ou seja, o restabelecimento do compromisso da garantia do direito à alfabetização como uma ação coletiva.

Enfim, entendemos a necessidade da ampliação da nossa atuação a partir do envolvimento de mais escolas e licenciandos, visualizando com isso, o fortalecimento e institucionalização de novos espaços formativos alinhados às atividades de estudos, pesquisas, extensão e ensinamentos pautados no desafio da alfabetização no bojo das redes públicas de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos relatos das professoras entrevistadas, problematizamos os principais desafios das suas práticas como alfabetizadoras situadas no contexto de uma escola pública. A partir da análise, ficou evidente que há, portanto, diferentes fatores que refletem na garantia do direito à alfabetização, entre esses, o elevado número de estudantes por sala, a falta de apoio dos pais, além das dificuldades de aprendizagens que foram acentuadas em decorrência do contexto epidêmico, assim como refletem as docentes.

Contudo, tais posições revelam que é preciso conduzir um ensino sistemático de alfabetização, envolvendo a proposição de atividades ajustadas às possibilidades, avanços,

heterogeneidade, histórias de vida e dificuldades dos aprendizes. Ou seja, as entrevistadas demonstram compreender que o espaço de sala de aula apresenta-se como uma das instâncias impulsionadoras da garantia do direito à alfabetização. E para tal, a atuação das mesmas é vista como um passo importante e necessário.

Por outro lado, identificamos que as falas também reforçam as contribuições do projeto frente à tradução desse direito cuja compreensão possibilita-nos defender, nesse sentido, a importância do fomento de ações nesse sentido. Pois, entendemos que a alfabetização deve ser percebida como um compromisso coletivo, ou seja, como uma ação que se traduz por meio de uma rede de atores.

Por fim, outro aspecto ainda em relação às contribuições do projeto, destacamos os desdobramentos sob o ponto de vista da formação inicial de professores que atuarão em turmas de alfabetização, uma vez que cria “condições para que os futuros professores possam refletir sobre a prática pedagógica, a partir de diferentes abordagens teóricas, ainda durante a formação inicial.” (AZARIAS; GOULART; CABRAL, 2023, p. 5). Certamente, tal experiência marca as trajetórias formativas dos licenciandos envolvidos a partir do reconhecimento de uma prática docente orientada pelo direito à alfabetização, que toma como ponto de partida os prévios dos alfabetizandos acerca do SEA e suas experiências nos eventos de letramentos, que o ensino desse sistema requer a mobilização de diferentes estratégias que são ajustadas à luz das intencionalidades aventadas, do contexto e das progressões de aprendizagem.

Pelos elementos aqui explorados, defendemos, portanto, a necessidade da ampliação dos nossos horizontes de atuação, abarcando mais sujeitos engajados e interessados com as discussões sobre a alfabetização escolar e formação inicial do docente alfabetizador. Com isso, pretendemos incluir outras escolas, licenciandos do curso de Pedagogia e mais alfabetizados. Para que assim, possamos contribuir ainda mais na garantia do direito à alfabetização de nossas crianças a partir de um trabalho pautado na mobilização de atos cognitivos e criadores de sujeitos em interação (GOULART, 2019) que assume como perspectiva a mediação do processo de ensino-aprendizagem “da escrita com sentido, humano, cultural. Não se trata de atualizar conhecimentos, mas de repensar o sentido político de estar na escola e de aprender a ler e a escrever.” (GOULART, 2019, p. 76).

REFERÊNCIAS

AMORIM, Rejane Maria de; CERDAS, Luciene. A autoria no processo didático pedagógico em meio digital: a alfabetização em tempos de pandemia. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 14, p. 170-187, 4 jul. 2021.

ARAUJO, Liane Castro de. Laboratório de Acervos e Práticas (LAP/UFBA): formação para a docência em alfabetização. **Alfabetização: saberes docentes, recursos didáticos e laboratórios formativos** / Liane Castro de Araujo, Patrícia Camini, Gabriela Medeiros Nogueira, Silvana Maria Bellé Zasso (organizadoras) – Curitiba: CRV, 2022.

ARAUJO, Liane Castro de; CAMINI, Patrícia. Laboratórios de Alfabetização nas Universidades: panorama teórico-metodológico. **Alfabetização: saberes docentes, recursos didáticos e laboratórios formativos** / Liane Castro de Araujo, Patrícia Camini, Gabriela Medeiros Nogueira, Silvana Maria Bellé Zasso (organizadoras) – Curitiba: CRV, 2022.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2ª ed.– Petrópolis,RJ: Vozes, 2006.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREITAS, Maria Teresa Assunção. Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico-cultural. In: FREITAS, M. T. A.; RAMOS, B. S. (org.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2010.

GOULART, C. M. A. Alfabetização em perspectiva discursiva. A realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo de ensino-aprendizagem da escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 9, 24 mar. 2020.

LEAL, Telma Ferraz. Concepção de alfabetização em documentos curriculares: comparação Brasil Argentina. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 160-189, jan./abr. 2022

MORAIS, A. G. de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário L. Um balanço crítico da “Década da Alfabetização” no Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, 2013.

SOARES, M. Como fica a alfabetização e o letramento durante a pandemia? Entrevista concedida a LOBO, E. **Canal Cultura**, publicado em: 08/09/2020. Disponível em: <https://www.futura.org.br/como-fica-a-alfabetizacao-e-o-letramento-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 08 jan. 2023.

SOARES, Magda. Eu estou indignada com o MEC. **Entrevista com Magda Soares para Desafios da Educação dia 8 de abril de 2019**. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.com.br/magda-soares-alfabetizacao-saeb/>. Acesso em: 23 ago. 2019.

SILVA, Nyanne Nayara da Torres; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. A heterogeneidade de conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética: práticas de ensino e aprendizagens dos alunos. **Debates em Educação**, Maceió, n. 12, p. 79-99, set. 2020.