

Prática pedagógica das professoras alfabetizadoras do campo de Nova Canaã do Norte – MT

 Alesandra Aparecida da Silva¹,  Wender Faleiro²

^{1, 2} Universidade Federal de Catalão - UFCAT. Faculdade de Educação, Bloco H, Campus 1. Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 Vila Chaud. Catalão - GO, Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: alesandrasv@gmail.com

RESUMO. O artigo analisa os contextos da alfabetização a partir das práticas de professoras alfabetizadoras do município de Nova Canaã do Norte-MT, buscando compreender as relações entre o conceito de Prática Pedagógica e as especificidades da Educação no/do Campo. A pesquisa utilizou Grupos de Partilha virtuais, baseados na metodologia de grupo focal, e adotou a Análise de Conteúdo (AC) para examinar os dados. Os resultados indicam que a Prática Pedagógica se manifesta no espaço entre o fazer e o dizer docente, sendo fruto de um processo contínuo de autocrítica e reconstrução profissional. Esse movimento, de caráter coletivo e emancipatório, é frequentemente ofuscado por currículos homogeneizantes. As fragilidades apontadas pelas professoras revelam um processo reflexivo que contribui para a construção de práticas pedagógicas conscientes e contextualizadas. Elementos como alfabetização e letramento, currículo, pertencimento, autonomia e protagonismo da criança do campo são centrais nessa construção. Assim, a Prática Pedagógica é compreendida como uma expressão viva e transformadora da docência, marcada pela resistência e pela (re)existência nos territórios do campo, reafirmando o papel crítico e emancipador das educadoras na promoção de uma educação significativa e libertadora.

Palavras-chave: educação do campo, prática pedagógica, alfabetização.



Teaching practices of literacy teachers in rural Nova Canaã do Norte, Mato Grosso, Brazil

ABSTRACT. This article analyzes the contexts of literacy instruction based on the practices of literacy teachers in the municipality of Nova Canaã do Norte, Mato Grosso, seeking to understand the relationships between the concept of Pedagogical Practice and the specificities of Rural Education. The research used virtual Sharing Groups, based on focus group methodology, and adopted Content Analysis (CA) to examine the data. The results indicate that Pedagogical Practice manifests itself in the space between what teachers do and say, resulting from an ongoing process of self-criticism and professional reconstruction. This collective and emancipatory movement is often overshadowed by homogenizing curricula. The weaknesses highlighted by the teachers reveal a reflective process that contributes to the development of conscious and contextualized pedagogical practices. Elements such as literacy and literacy, curriculum, belonging, autonomy, and the empowerment of rural children are central to this development. Thus, Pedagogical Practice is understood as a living and transformative expression of teaching, marked by resistance and (re)existence in rural territories, reaffirming the critical and emancipatory role of educators in promoting a meaningful and liberating education.

Keywords: rural education, pedagogical practice, teacher training.

Práctica pedagógica de las maestras alfabetizadoras en escuelas rurales de Nova Canaã do Norte, Mato Grosso, Brasil

RESUMEN. Este artículo analiza los contextos de instrucción en alfabetización a partir de las prácticas de profesores de alfabetización en el municipio de Nova Canaã do Norte, Mato Grosso, buscando comprender las relaciones entre el concepto de Práctica Pedagógica y las especificidades de la Educación Rural. La investigación utilizó Grupos de Intercambio virtuales, basados en la metodología de grupos focales, y adoptó el Análisis de Contenido (AC) para examinar los datos. Los resultados indican que la Práctica Pedagógica se manifiesta en el espacio entre lo que los profesores hacen y dicen, resultante de un proceso continuo de autocrítica y reconstrucción profesional. Este movimiento colectivo y emancipador a menudo se ve eclipsado por la homogeneización de los currículos. Las debilidades señaladas por los profesores revelan un proceso reflexivo que contribuye al desarrollo de prácticas pedagógicas conscientes y contextualizadas. Elementos como la alfabetización y la lectoescritura, el currículo, la pertenencia, la autonomía y el empoderamiento de los niños rurales son centrales para este desarrollo. Así, la Práctica Pedagógica se entiende como una expresión viva y transformadora de la enseñanza, marcada por la resistencia y la (re)existencia en los territorios rurales, reafirmando el papel crítico y emancipador de los educadores en la promoción de una educación significativa y liberadora.

Palabras clave: educación rural, práctica pedagógica, formación docente.

Introdução

A fase da alfabetização, atualmente no Brasil, compreende os dois primeiros anos do Ensino Fundamental (1º e 2º anos) em que se espera que crianças de 6, 7 e 8 anos tenham autonomia para as ações que englobam ler e escrever (Brasil, 2017). Contudo, mais que uma fase, a alfabetização perpassa campos políticos, ideológicos, socioculturais contextualizadas em um cenário que está para além das salas de aula. Molina (2010) traz um olhar crítico-ampliado para os diferentes contextos socioeconômicos que vão, paulatinamente, traçando diferentes perfis de leitores e de aprendizagem no país. Assim, a fase de alfabetização torna-se um contexto complexo compreendido não apenas no domínio do sistema alfabético e convenções da língua, mas nas diversas formas em que este conhecimento se produz no cotidiano e nas relações sociais. São nos espaços sociais que os conhecimentos-base de leitura e escrita são vinculados e/ou são construídos, razão do foco da pesquisa. Desta forma, a alfabetização e a criança que se alfabetiza não se descolam de um contexto sociocultural em situações isoladas de aprendizagem e de conhecimento. Pelo contrário, o contexto histórico-cultural, econômico, social fincam as bases das relações que constituem as percepções de ensinar e aprender nos diferentes contextos de espaço-tempo (Caldart, 2009). Desta forma, os parâmetros de alfabetização também carregam consigo desigualdades sociais históricas camuflados por números progressivos de eficácia nas formas de ler e escrever (Tfouni, 2016).

Neste contexto, problematizamos a fase de alfabetização pensada sob a perspectiva da criança na realidade do campo. Compreendemos que se a alfabetização se dá em contextos diversos que compreende as formas de ser e estar em contextos socioculturais, econômicos, e históricos específicos. Como pensamos a alfabetização nos territórios do campo? Quais são as bases, as discussões, as produções científicas e as práticas que compõem estes territórios? E, como professores/as dialogam com estas relações? São estas as relações que o recorte da pesquisa nos leva a buscar. Portanto, pensar nas práticas e contextos da alfabetização da criança do campo encaminha para relações complexas que traçamos a partir do olhar crítico-emancipador que o Movimento pela Educação do Campo estruturou antes mesmo das legislações formalizarem a modalidade de ensino. O Movimento que propunha as bases de uma Educação Básica do Campo, se deu concomitantemente a tantos outros Movimentos

Sociais que organizados que não apenas pela educação, isolada, mas por formas justas de moradia, saúde, acesso à terra e a produção, à democracia, à voz. Constituíam integralmente uma proposta visionária dos direitos da pessoa e da humanidade que não se pode limitar ao campo, pois são essenciais a todos os espaços em que haja presença do humano, do vivo, do ser. Permitiu um olhar de respeito nas relações entre as pessoas, entre as pessoas e a natureza, entre o saber e o constante aprender que marcou profundamente as bases da educação e se expandiram para construção de políticas mais amplas. Fossem elas pela democratização do ensino ancoradas na Constituição Federal, em 1988 e depois, na LDB, 1996. Fossem na deliberação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, (Neto, 2016; Brasil, 1996; 2002).

Por isso, entendemos que o sistema estatal tem uma dívida histórica com a população do campo, escamoteada pelas desigualdades socioculturais de acesso, de reprodução e elitização do conhecimento formal, de promoção de políticas que resultaram no modo ‘acoplado’ que o currículo urbano ocupou os espaços nas escolas rurais, da subalternação da pessoa com a exploração do capital sobre os desprovidos de certificação escolar, pelas alternativas injustas que resultou no esvaziamento dos espaços do campo. Por razões como estas, a luta da Educação do Campo que já carrega conquistas históricas para os povos do campo, passa a comportar também, a luta pela permanência. O processo vivo e dinâmico a que Caldart (2009) se referia, está na constante busca por uma educação contra hegemônica, dialética, que interrompa o ciclo vicioso da permanência do legitimado pelos padrões capitalistas (Louro, 2011). São condições que impulsionam a construção de outros saberes que vão além do conhecimento formalizado pela escola, numa dimensão linear da aprendizagem; traz em seu bojo, uma contextualização de modos de aprender que impulsiona conhecimentos que se fazem na troca, entre quem ensina e quem aprende, pois se faz construída na subjetividade dos sujeitos.

As relações entre o conceber a alfabetização como fase constituinte de uma realidade complexa e dinâmica, de esferas político, econômico, sociocultural que trazem para os espaços educativos crianças de territórios que compõem esta realidade trazem relações que estão em diálogo constante com as premissas da Educação do Campo no sentido de reconhecer que para uma educação mais justa e menos desigual todo o processo da educação pública precisa ser considerado. As especificidades não

desagregam, mas enriquecem as lutas, fortificam-nas, promovem novas formas de enfrentamento à padronização elitista do ensino (Molina, 2015).

Pesquisar, dar visibilidade e compreender como estas temáticas acontecem nos espaços no/do Campo, como perpassa por caminhos de emancipação, problematização, reflexão e percepções dos/das professoras que estão diariamente nestes contextos, constituiu a problemática da pesquisa. Qual seria o elo entre o/a professor/a, as percepções de mundo, de aprendizagem e de alfabetização e suas atividades desempenhadas com a crianças em espaços e realidades específicos/as?

Nos aportamos em Franco (2012), que ao conceituar as práticas pedagógicas, dá forma ao processo abstrato de contínua autocrítica e reflexão que o/a professor/a faz sobre o seu fazer cotidiano. A autora afirma que pelo marxismo, a Prática Pedagógica se constitui numa *práxis* constante no sentido da intencionalidade crítica dada às ações docentes pelo próprio docente, ao pensar na influência de suas ações na sociedade e nas transformações possíveis dentro da própria ação. Sendo assim, caracteriza a Prática Pedagógica nas ... “instâncias críticas das práticas educativas, perspectiva de transformação coletiva dos sentidos e significados da aprendizagem ...” (Franco, 2016, p. 543). Franco (2012) elucida o elo que procurávamos para sustentar as relações entre o olhar crítico emancipador do/da professor/a sobre a própria ação educativa e seu papel diante do contexto histórico, social, político, cultural no espaço-território a que ocupa. Desse modo, o efeito deste processo pode comportar a defesa pela perpetuação de um sistema estruturado por classes dominantes que se estabelecem a partir das relações sociais, econômicas, ou pode apresentar características de estranhamento e resistência a um sistema desigual, de estrutura programática, compreendendo o caráter emancipatório da educação.

Dentro destas considerações, ao olhar as Práticas Pedagógicas na alfabetização refletem-se esta fase como parte integrante de um processo de luta por uma educação emancipatória, crítica e de superação das desigualdades refletidas pela divisão de classes da sociedade que tomam formas diversas nos espaços da escola do campo. Desta forma, a pesquisa busca a compreensão das relações vivenciadas, (muitas vezes ocultas), de como a comunidade se relaciona com a escola do campo, o que uma representa para a outra e vice-versa, bem como busca discutir quais seriam as indagações e as expectativas que traçam entre si. Como e quais são as práticas pedagógicas propostas e tarefas almejadas pelos sujeitos que integram e ocupam esse

espaço da escola do campo? Quem são? Onde cabem? Como pensam? Como se relacionam com a criança e com o saber infantil nesta relação entre a escola, o currículo e a criança? Dessa forma a presente pesquisa buscou a reflexão sobre as práticas desempenhadas pelas professoras alfabetizadoras do município de Nova Canaã do Norte-MT em seus contextos de atuação.

Procedimentos e parâmetros metodológicos

A pesquisa, de abordagem qualitativa, aprovada pelo Comite de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Federal de Catalão/GO, (UFCAT) sob o número 6056.583, teve como objetivo compreender o perfil e as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras do município de Nova Canaã do Norte (MT). Inicialmente, foram aplicados questionários semiestruturados, elaborados no *Google Forms* e encaminhados por *e-mail*, visando à coleta de dados sobre o perfil profissional das participantes. Para preservar o anonimato, cada docente escolheu um codinome, representado por uma letra inicial. Em seguida, foi realizada a formação dos Grupos de Partilha, inspirados na metodologia de grupos focais, com a participação de nove professoras alfabetizadoras dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, representando todas as unidades escolares municipais, incluindo as do campo. Esses encontros promoveram um espaço de diálogo, troca de experiências e reflexão sobre práticas de ensino, planejamento e execução de atividades, favorecendo a construção coletiva de saberes docentes.

No estudo global realizadoⁱ, há a sintetização temática em grandes áreas que se relacionam entre si, e que estão ancoradas nos objetivos da pesquisa. Descreveremos os resultados a partir da Dimensão Práticas Pedagógicas e Práticas docente e a Dimensão Currículo. As dimensões têm a função de manter a ligação entre os dados coletados no Grupo e as bases teóricas que fundamentam o escopo da pesquisa. Dentro das grandes dimensões que alinham os conceitos e as discussões acerca das produções de dados, estão as categorias molares (Franco, 2005), que são responsáveis por agrupar, de forma geral, os conceitos mais amplos que serão posteriormente, discriminados em subcategoriasⁱⁱ. Estas, bem mais específicas, comportarão as temáticas abordadas nas falas. Assim, a Dimensão 1 – Práticas Pedagógicas e Práticas Docente, se encontra dividida em duas categorias molares: Estratégias Pedagógicas no dia-a-dia das

professoras e Reflexão da prática docente: elementos de uma Prática Pedagógica. Na primeira, “Estratégias Pedagógicas no dia-a-dia das professoras”, temos as subcategorias codificadas como S1, S2 e S3ⁱⁱⁱ. Ao passo que na segunda, “Reflexão da prática docente: elementos de uma prática pedagógica”, temos uma única subcategoria, ‘S1a Limites e fragilidades na reflexão da prática das professoras alfabetizadoras’.

Contextualizando o território da pesquisa

Contextualizando o espaço-território a que a pesquisa se realizou, importante destacar as pontuações de Arroyo (2009), Fernandes (2006) e Miranda (2020), que postularam definições de território importantes para a contextualização do espaço da pesquisa. Com Arroyo (2009) pensamos nos espaços coletivos que constituem nos fazeres, nos discursos, nas inúmeras realidades de escola e significações de escola pelo país afora. Mas também, no docente, na docência, como critério de disputa para a manutenção do poder estrutural. Com Miranda (2020), tratamos da especificidade docente, da identidade, do corpo-território atravessado pelas vivências. Pelo processo autocrítico identitário do fazer ser. São conceitos próximos de territorialidade que se cruzam na definição do território da pesquisa. São esses, são elas, o direcionador do nosso olhar. Professoras de 1º e 2º anos da rede municipal de educação do município de Nova Canaã do Norte, Mato Grosso. Dado que, o perfil encontrado na fase inicial da pesquisa mostrou que a fase da alfabetização, no município da pesquisa, é constituída por professoras, mulheres, docentes, com uma experiência de 2 a 32 anos da profissão. Suas vivências e experiências também são constituintes da territorialidade da pesquisa, uma vez que suas narrativas externalizadas por seus olhares e dizeres constituem-se a realidade específica e observável que buscamos compreender.

Fernandes (2006), diz que o campo é um território que faz parte de um espaço geográfico constituído por limites materiais e imateriais. Formado por contextos sociais, políticos e econômicos. Assim, o território da pesquisa, é composto, não somente do contexto político-geográfico do município da pesquisa, mas também de suas relações imateriais. A pesquisa se faz no município de Nova Canaã do Norte, Mato Grosso. Trata-se de um dos 141 municípios do estado de Mato Grosso, de acordo com os dados do Censo 2022, e conta com uma população de 11.707 habitantes distribuídos em seus 5.953,099 km² (Brasil, 2022)^{iv}. Conforme os estudos realizados por Veiga, E. (2004)^v, o

município apresenta característica rural, não apenas pela média da densidade demográfica, de aproximadamente 1,97 hab/km², mas também pela distribuição domiciliar com presença marcante nas áreas rurais. Analisando os dados de domicílio por distribuição geográfica, encontra-se um dado de 57,3% domicílios na área urbana e 42,7% na área rural (Brasil, 2022).

O processo histórico de ocupação do município seguiu a base ocupacional do norte mato-grossense de ocupação e expansão do território centro-amazônico (Silva; Faleiro, 2024)^{vi}. O percurso de estrutura fundiária e ocupação da terra pelas famílias, deu-se, como afirmou Fernandes (2012) por meio das condições desiguais transformadas em pólos de luta, de resistência e, desistência. A ocupação protagonizadas pelas famílias, com grande maioria de posseiros vivenciou as condições desfavoráveis da luta nos espaços do campo. Realidade em que o sistema do capital ‘desloca’ as pessoas para outros espaços planejados. Tal realidade descrita em depoimentos por Silva e Faleiro (2024), funde-se com as palavras de Fernandes (2006), sobre a territorialidade nos espaços do campo. Seu esvaziamento planejado em virtude da expansão do capital e do latifúndio. Não alheio a esta realidade, o município de Nova Canaã do Norte, vivenciou, a partir do ano de 2000, o processo de nucleação das escolas localizadas nas áreas rurais em um processo definitivo. Os espaços, antes diverso e com a presença de gente, de famílias e de crianças, foi cedendo espaço para a monocultura, para a pecuária extensiva, para os latifúndios (Fernandes, 2006; 2012). Neste ponto, além das contribuições de Fernandes (2006), nos aportamos em Molina (2015) e Arroyo (2012) para compreender que se trata de um processo, vivenciado no Brasil inteiro, de desterritorialização. Desta forma, as escolas das comunidades foram sendo fechadas e deslocadas para as agrovilas mais próximas. Molina; Montenegro; Oliveira, (2015), discutem os números nacionais resultantes deste processo e as implicações deste principalmente para as lutas e para as especificidades dos sujeitos do campo. A luta pela escola perpassa por outras lutas sociais de saúde, moradia, educação e identidade. Quando, no campo, as famílias são deslocadas para espaços estratégicos conforme a política do capital, com elas se vão as forças que se fazem nesta luta. Os espaços vazios do campo são, antes de tudo territórios tomados. São simbólicos pois representam as necessidades não ouvidas de todo um coletivo. Na pesquisa desenvolvida, a representatividade foi cuidadosamente pensada, para que os espaços diversos fossem representados. Não apenas numericamente, mas principalmente,

territorialmente. O município conta com cinco Unidades Escolares na rede pública que se destinam ao Ensino Fundamental, distribuídas em pólos. Sendo que um destes pólos é a sede, localizada no perímetro urbano e os outros quatro (04), localizam-se em áreas extremas do município, nas agrovilas (distritos) e comunidades rurais. A presença das professoras das comunidades rurais foi frequente nos dias dos encontros.

A Prática Pedagógica e prática docente: delimitações necessárias na pesquisa

A tomar como base essa categoria conceitual denominada de Dimensão 1, Prática Pedagógica e prática docente, importante ressaltar que esta faz parte de uma análise composta de duas categorias/dimensões, realizadas a partir da Análise de Conteúdo (AC) de Franco (2016, e Bardin (1977), e que não se esgota nesta escrita. Compõe um estudo mais amplo divididos em duas partes. Nesta parte analisada, comprehende-se a temática que gera o conceito da categoria/dimensão, a Prática Pedagógica e a prática docente. Inicialmente, a partir de Franco (2005; 2012), precisamos pontuar as percepções de prática docente e prática pedagógica. A autora, ao refletir sobre a prática cotidiana do professor em suas atividades específicas considera que existe distinções acentuadas sobre o uso dos dois termos. Em suma, ao/a professor/a cabe a tarefa de debruçar-se sobre o fazer pedagógico, o ato de planejar, compor e decompor estratégias de ensino com um conhecimento específico do campo ao qual atua. Conhecer o currículo, pensar e elaborar sequências de tarefas, analisar dados e retomar conceitos fazem parte do universo docente. São atividades que Franco (2005; 2012), descreve como realidade docente, que se estruturam repetidamente como práticas. A autora pontua que estas práticas são, acima de tudo ações orientativas do fazer pedagógico. Logo, constantemente, torna-se um agrupado de termos comum: prática pedagógica. Entretanto, ao longo da pesquisa, discutidos os conceitos propostos por Franco^{vii} orientados por questões mais abrangentes dos porquês e para quem se ensina e o que se aprende, as reflexões pertinentes da autora se fazem imprescindíveis. Prática, qual? Por quê? Por quem? Para quem? A quem favorece?^{viii} Ao desenvolver questões pautadas nas condições humanizantes das práticas educativas, em seu caráter dinâmico e social como reflexo de ações críticas e conscientes, a prática que antes era constituinte do docente ganha significados mais complexos, mais específicos e, ao mesmo tempo tão mais coletivos. O significado do movimento reflexivo da prática

desloca o docente para novos campos do saber, desconecta-o da posição de ensinar e conecta-o com um fazer junto, com a dimensão humana, social e crítica que contextualiza tantas realidades. Que anseia pela lógica da compreensão do real e as suas causas extremas de poder e controle. Portanto, ao movimentar a própria prática docente, crítica e reflexivamente o ser humano professor/a atinge um outro movimento de prática, a Práxis, a Prática Pedagógica.

Partindo desta definição postulada por Franco (2012), podemos perceber, nas primeiras fases da pesquisa, que as manifestações dadas e ditas como práticas pedagógicas, por parte das alfabetizadoras, são referências dadas às atividades desenvolvidas de forma específica nas turmas de alfabetização, como as práticas didáticas de ler e escrever e de *como* se entende o ler e o escrever, ou seja, a pesquisa revela que as referências às práticas educativas e docentes desempenhadas cotidianamente pelas professoras são denominadas por elas como práticas pedagógicas, exatamente como Franco (2006; 2012; 2016) afirmara em seus estudos. Desta forma, as falas relacionadas às práticas pedagógicas descritas pelas professoras foram distribuídas em campos específicos de práticas docentes para facilitar o agrupamento de dados conforme a representatividade^{ix}. Retomadas as próprias falas, em dado momento, e instigadas a olharem para as suas práticas, as professoras apontam a sua ação docente, o ato de orientar, produzir situações de aprendizagem, proporcionar espaços e condições de aprendizagem, firmando assim, a compreensão de que se referiam, realmente ao conceito de prática docente abordado por Franco (2015; 2016) e não ao conceito de Prática Pedagógica desenvolvido por ela própria (Franco, 2005; 2012).

As subcategorias da Dimensão 1

Considerando a temática, vimos que a prática docente e a Prática Pedagógica amplamente discutida por Franco (2012), pode ser interpretada como partes constituintes do fazer docente. A Prática Pedagógica torna-se uma versão crítica-reflexiva que fundamenta e direciona a prática docente, mas que se torna, no senso comum, substituída conceitualmente por ela. Detalhamos, para fins didáticos, que a Dimensão 1 se encontra dividida em duas categorias molares. A primeira, *Estratégias pedagógicas no dia-a-dia do (a) professor (a)*, conta com as contribuições se relacionavam com a temática abordada e tomadas como exemplos de práticas

pedagógicas (na fala das professoras). Entretanto, entendemos que, neste trabalho especificamente, Prática Pedagógica se refere a um campo conceitual teórico. Desta forma, a categoria molar *Estratégias pedagógicas no dia-a-dia do (a) professor (a)* apresenta a descrição do que as professoras denominaram como ‘suas práticas pedagógicas’ nas turmas de alfabetização. Na subcategoria 1, (*S1, atividades práticas de alfabetização linguística/sistematização da língua escrita -atividades semióticas*), agrupamos os relatos de experiências, propostas de atividades relacionadas com atividades estruturais da linguagem escrita: sistema de escrita alfabética, estrutura das palavras, unidades silábicas, letras, representação sonora das letras (fonética), método de alfabetização.

Na segunda subcategoria, S2, temos a *dimensão lúdica das atividades para alfabetizar* em que as professoras explicitaram *como* entendem a ludicidade e *como* ela se faz presente no dia-a-dia das turmas. Na terceira, S3, temos as *atividades de contextualização e letramento* destinada a discutir a lado indissociável da alfabetização na óptica de Soares (2009).

Considerando as descrições acima, tomamos como reflexão a categoria 1^º/ subcategoria 1 (S1). Tornou-se possível observar que as referências utilizadas para a descrição das práticas desenvolvidas pelas professoras, partilham de vocábulos que podem ser agrupadas por aproximações teóricas comuns. Por exemplo, num primeiro grupo evidencia-se que as falas das professoras partem de uma relação comum das visões ancoradas na difusão dos estudos desenvolvidos sobre a aprendizagem da língua escrita expressas como (processo, nível, níveis, fases, sistema). Trata-se especificamente sobre o “... processo evolutivo, construído por aproximações, que constituem as hipóteses ou estágios identificados pela teoria da psicogênese da escrita” (Morais, 2015, p. 61), difundidos nos últimos anos do século XX e que apresentam o percurso cognitivo que uma criança perpassa até que se aproprie do sistema de escrita e sua representação alfabética (Soares, 2016).

Enquanto que as palavras (prática, práticas, relação, atividade, trabalha), se referem às ações docentes diante da condição de ensinar/acompanhar os processos de aquisição da escrita referida. Entende-se ainda, que a palavra planejamento se apresenta como a ligação entre o que se identifica dentro do processo citado pelas professoras e as possíveis ações que decorrem da condição de escrita em que as crianças apresentam, ou seja, as atividades que se propõe didaticamente no acompanhamento desse processo.

Portanto, as palavras (sílabas, atividade, atividades, palavra, imagens) revelam as atividades desempenhadas junto às crianças na cotidianidade. Para ilustrar a reflexão, separamos dois trechos das contribuições das docentes que caracterizam suas estratégias pedagógicas frente às atividades de leitura e escrita.

O que eu faço com os alunos, e eu vi que deu uma grande diferença, eu pego uma imagem no banco de imagens, e desse banco de imagem as crianças contam as sílabas, e aí, eu dou um material concreto que eu tenho, umas bolinhas de EVA. Por exemplo: pipoca. Ela pega lá pipoca. Ela conta lá as três partes das sílabas, pega as três bolinhas coloca de costas em cima da mesa. Ai, eu pego um papel sulfite e corto em tiras grandes. Com a tesoura ela corta essas três partes e coloca em baixo dessa bolinha de EVA. E aí, só depois de todo esse processo, ela vai registrar as sílabas, as letras. Depois disso, ela cola no caderno a imagem também. Aí, reescreve essa escrita, dessa palavra. Tem dado bastante resultado, porque ele [o aluno], consegue perceber a quantidade de sílabas que tem essa palavra, e aí, só depois dele perceber, contar toda essa parte prática, que ele vai para a parte escrita e a parte também de som, de fonética. Eu trabalho bastante, enquanto a criança não perceber o som das letras, das sílabas de ir fazendo as junções, ela não vai avançar. (prof. L).

A fala da professora L, permite ilustrar as práticas cotidianas desenvolvidas com as crianças na fase inicial da alfabetização sob o olhar que indica que esta, a criança, deverá traçar um longo caminho que se dará desde o reconhecer que as palavras são compostas por unidades menores, as sílabas, até a consciência fonêmica, propriamente citada.

Digamos que a interpretação mais visível no caminho apresentado aparece na percepção docente de que a atividade prática é uma condição para a criança em fase de desenvolvimento. Compreendemos, a partir da fala das professoras, que suas afirmações e externalização de suas intencionalidades, se ancoram na visão construtivista^{xi} do desenvolvimento infantil em que a criança necessita da manipulação para operar sua aprendizagem (Piaget, 1972), no momento em que ela própria externaliza ... *Tem dado bastante resultado, porque ele [o aluno], consegue perceber a quantidade de sílabas que tem essa palavra, e aí, só depois dele perceber, contar toda essa parte prática, que ele vai para a parte escrita ... ao mesmo tempo em que considera que a palavra é composta de duas dimensões desafiadoras para a criança em que o significante se desvincula do significado para que a palavra possa ganhar um fim em si mesma.* Tal reflexão é partilhada por Morais (2004) e Soares, (2020) quando, em seus estudos definem as fases de desenvolvimento infantil e suas necessidades lúdicas, estruturais e socioculturais. O deslocar o foco educativo para as necessidades da criança, revela um pensar crítico sobre o foco de ensino e provoca um pensar importante acerca de como a criança

aprende e quais necessidades ela tem em cada fase do desenvolvimento. No momento, importante também pensar nas reflexões de Franco (2012) sobre o dinamismo da Prática Pedagógica. A tentativa de dinamizar o contexto das atividades educativas a partir de atividades com reflexão da palavra e de suas unidades menores demonstra que a professora reflete sobre as formas de aprender que a criança dessa faixa etária possui a partir das produções histórico-científicas sobre a alfabetização e desenvolvimento infantil. Entretanto, na mesma fala percebe-se uma insegurança em relação a metodologia utilizada e as conduções teóricas a que fazem parte quando se refere à fonética.

Sabemos que as práticas ancoradas na individualidade de intervenção não são fáceis de se fazer nas salas de aula, uma vez que o chão das escolas é constituído de desafios que vão além do currículo de alfabetização: salas cheias, condições não adequadas dos espaços físicos, ausência de apoio especializado humano, desvalorização do profissional etc. Porém, há que se ressaltar que a preparação de atividades com intencionalidade pedagógica, proposta por desafios que decorrem da constante observação do real e do ritmo de aprendizagem de cada criança faz com que a professora faça uso dos conhecimentos científicos produzidos que visam permear sua prática. Ao externalizar alguns desses conceitos, a professora demonstra um processo reflexivo teoria-prática-teoria, eixo condutor da práxis que se estrutura a partir da prática docente (Franco, 2012).

Ainda traz para a reflexão o papel da formação continuada docente no movimento da *práxis* previsto por Franco (2012). A autora pontua o caráter burocrático e pragmático ocupado pelas formações continuadas nos últimos anos. Contribuições pouco significativas para o processo reflexivo-coletivo e/ou autocrítico docente.

As produções científicas no Brasil nas últimas décadas ampliaram as discussões acerca da compreensão entre alfabetização e letramento. Sobretudo, as pesquisas divulgadas por Soares (2020), em que cita as contribuições das ciências para a compreensão do que tomamos como compreensão do sistema de escrita alfabética e do princípio alfabético dentro das abordagens da alfabetização e do letramento. A autora menciona que pensar na alfabetização e letramento como processos indissociáveis requer debruçar-se sobre a própria formação, num processo de autoformação para compreender como a criança se desenvolve a partir das múltiplas ciências “da psicologia cognitiva da leitura e das ciências linguísticas, que estudam a escrita,

sobretudo da fonética e da Fonologia” (Soares, 2020, p. 112). A própria autora conduziu formação específica continuada no município de Lagoa Santa/MG e registrou em detalhes as contribuições do processo na obra Alfaletar (2020). Com processos formativos-coletivos como esses em que o direcionamento da intencionalidade docente a partir da formação continuada e coletiva, quase não tem sido protagonizada nos espaços docentes, cabe-nos questionar quais são as atribuições que se espera do espaço-território da docência e a quem elas interessam? (Franco, 2012).

Pertinente lembrar que, historicamente o currículo é, como diz Arroyo (2013) um território disputado, e, não somente ele. A prática do professor tornou-se também um espaço de disputa. Em tempos de controle extremo do fazer didático e do conhecimento “repassado” aos alunos, qual é a base teórica que mais se estimula nos espaços da escola? Ou, qual é a base teórica que visa homogeneizar os espaços e salas de aula? Ou, ainda, por que razão o ser professor não tem tido tempo para pensar, refletir e estudar a própria prática? Fernandes (2006) e Miranda (2020), coloca o refletir docente a partir da territorialidade e da criticidade. Há espaço para a compreensão do humano nas escolas? Há tempo para pensar que em como a criança aprende e o que precisa nas suas singularidades? Há espaço para o singular? Ou nos tornamos um amontoado de rostos sem traços? E, replicam-se o currículo em quaisquer espaços? Há propostas para o diferente ou as metas justificam os meios?

A professora L (conforme o primeiro relato), propõe uma atividade que permite que as crianças possam ‘operar’ concretamente a atividade de segmentar palavras em sílabas numa tentativa de aproximar-se da criança e de seu universo para um caminhar junto na sua aprendizagem. Uma atividade parecida foi desenvolvida por Morais (2004), quando se propôs acompanhar o desenvolvimento das crianças no processo de reflexão fonológica. Na sua pesquisa, Morais (2004) experimentou a contagem de sílabas e letras pelas crianças, operando cubos de madeira, simultaneamente à operação de contagem oral de sílabas no processo de segmentação das palavras em unidades menores. (Morais, 2004, p. 179). Os resultados, descritos pelo autor supracitado mostraram que a operação de segmentar e contar as partes segmentadas das palavras é, por si, uma atividade complexa. Nos estudos citados a dificuldade com tal atividade demarcaram 83% dos dados por ele investigados. De acordo com Morais (2004), a dificuldade se sustenta no “tipo de operações cognitivas que a criança tinha que acionar para resolver adequadamente a tarefa: além de segmentar, tinha que computar o número de partes

pronunciadas (p. 182). Entendemos que, tal atividade possibilita mais êxito quanto maior for as experiências vivenciadas pelas crianças no seu grau de dificuldade anterior, a segmentação oral das palavras em sílabas, e, da intervenção e acompanhamento da professora nas atividades cotidianas de reflexão fonológica (Morais, 2004). Mas, retornamos ao questionamento, tal dado divulgado cientificamente se torna, na prática, conhecimento docente? São propostos para a partilha de leitura, formação e reflexão nos coletivos?

A fala da professora L está relacionada a elementos específicos da alfabetização linguística, grafemas e fonemas ancorados às representações fonéticas das palavras e das fases de escrita que a criança percorre até que se aproprie com autonomia da linguagem escrita. Pode-se compreender pela preocupação apresentada em seu depoimento que a complexidade do percurso de alfabetização traz, para a sua prática, atividades sistemáticas e manipulativas das palavras buscando uma vinculação entre representação sonora e representação escrita.

As atividades sistemáticas na alfabetização carregam uma importância significativa para a criança que se alfabetiza, ao mesmo tempo em a preocupação docente tende a priorizar o lado sistemático composto pelas denominações das letras e seus respectivos sons em detrimento das vivências e experiências, razão primordial dos contextos de fala.

Considerando as pontuações da professora L, destacamos um trecho que corrobora com a temática aqui apresentada. Nesta perspectiva, as pontuações realizadas pela professora Alfa, se fazem importantes

... você entra na alfabetização, e no meu caso, a minha preocupação é a leitura e escrita e os níveis de escrita. Se a criança não desenvolver bem a consciência fonológica, ele vai ter muita dificuldade para sistematizar a questão alfabética, o sistema de escrita ... (prof. Alfa).

Elencando os aspectos citados na fala das duas professoras (prof. Alfa e prof. L) podemos relacioná-los, vias de análise, tomando como referência o contexto de atividades que formam a rotina das turmas de alfabetização. As duas falas demonstram uma preocupação com as condições de construção dos processos de ler e escrever, não inválidas pois estamos no campo dos primeiros anos da educação fundamental. Numa tentativa de sintetizar a complexidade dos dois processos inerentes às capacidades de leitura e escrita, a professora Alfa aproxima-nos um pouco mais da condição de

complementariedade. Na sua fala percebe-se que ler e escrever requerem habilidades diferentes, mas que se relacionam entre si. Ao colocar a condicional “se”, a professora dimensiona tal complexidade. Entretanto, ao delimitar “leitura e escrita e os níveis de escrita”, sua fala traz temas mais abrangentes para a reflexão.

Considerando os dois trechos apresentados pelas professoras pode-se observar pontos em comum: a) o destaque enfático às estruturas linguísticas de formação das palavras que ocorrem na fase inicial da alfabetização; 2) a referência dada aos termos “fonética” e “fonológica”.

Há que se reconhecer que nos últimos anos os termos tem sido associados ao método fônico, elucidando a sua particularidade de operacionalizar os sons das letras e consequentemente a sua representação gráfica (Morais, 2004) e que muitas vezes, mesmo nas falas citadas, têm causado confusão no dia-a-dia dos professores alfabetizadores. Passamos por tempos de reestruturação das bases de ensino. As professoras, em alguns momentos de suas falas, reproduzem termos que se propagam no ambiente educacional. São termos divulgados e sistematizados com propósitos bem definidos. O percurso de descentralização das bases do saber foi longo. Mortatti (2014), e Soares (2007) exemplificam as fases da polaridade dos métodos de alfabetização. Por trás da polaridade, há também o ensino homogeneizante, a extremidade capitalista, o controle sociocultural, o urbanocentricidade, enfim. Há que se estranhar, como dizia Freire (1987), tudo o que traz muita ‘igualdade’, afinal somos, essencialmente desiguais. Desiguais no sentido da singularidade, da individualidade, da identidade. Todos esses termos não combinam com uma educação hegemônica, ‘globalizada’, metrificada. Somos ricos na excentricidade, e buscá-la precisa ser uma luta constante, não apenas do currículo, mas dos espaços humanos, político-social-econômico. Tais reflexões carregam questões relacionadas à criança que aprende, mas lança o olhar para questões mais amplas que colocam em questionamento a estrutura da educação real e lança o olhar para educação a que se propõe perpetuar. A necessidade de refletir sobre o currículo tradicionalmente rígido e estruturado a partir dos padrões metódicos de ensino, cada vez mais reduz o espaço dos grupos minorizados. Qual seria a representação destes, num espaço rígido e homogeneizante? Onde cabe os grupos minorizados nesta realidade? Onde se encontra os espaços dados aos outros saberes? Onde cabe a especificidade da criança do campo? Onde se considerará a Educação do Campo e suas conquistas históricas de protagonismo na construção do conhecimento? Onde caberá a

criticidade do pensamento e a necessidade da autonomia de aprender? Com o pensamento de Caldart (2009) tal estranhamento toma forma, quando retrata que não há realidade e ensino sem história, sem conquista ou sem a permanência das relações de poder. Nada, no currículo é “despolitizado” ou neutro. Ele, o currículo, é resultante das relações de poder que se estabeleceram nos contextos sociais, econômicos e políticos. (Caldart, 2009, p. 50). O currículo posto pelas orientações pedagógicas para a Alfabetização, evidenciam a necessidade da alfabetização vinculada ao letramento, às experiências manipulativas da criança, mas, não adentra o posicionamento nas questões específicas dos contextos de alfabetização. Dessa forma, as modalidades de ensino, as diferenças regionais, os contextos específicos são inclusos em uma mesma proposta de alfabetização.

Observando contextos assim, globalizados para uma única corrente curricular, pensamos que a linha estipulada a partir da suposta neutralidade em relação aos métodos de ensino, ou, propositalmente, à confusão gerada pela falta de clareza deles, em uma possível abertura para a própria interpretação docente em relação a eles, delimita as práticas e execuções do currículo. Uma vez que, historicamente, as realidades minorizadas se fizeram presentes no currículo por meio dos embates e tensionamentos, podemos inferir que ao se tornarem ausentes das produções oficiais dos currículos caminha-se a um retrocesso dessas conquistas históricas (Arroyo, 2013; Caldart 2009; Fernandes, 2006; Farias & Faleiro, 2019).

Quando Soares (2020), evidencia as duas correntes teóricas que ‘alinham’ as práticas de alfabetização, ela fala além da fase de ensino. Fala de práticas reflexivas do saber e suas estruturas socioculturais. No ensino inicial da escrita alfabética pautada no método tradicional o ponto de chegada é considerado ponto de partida: a alfabetização começaria pelo direto da associação de letras e seus sons, o que leva à aprendizagem de um código que precisa ser memorizado, e não à aprendizagem de um sistema de representação que vai sendo compreendido por meio de etapas que partem da compreensão da palavra como cadeia sonora e vão conduzindo a criança até a letra como representação dos menores sons dessa cadeia. Ou seja, ... da consciência lexical à consciência silábica para atingir a consciência fonêmica, acompanhando as possibilidades de seu desenvolvimento cognitivo e linguístico (Soares, 2020, p. 113).

Nas palavras de Soares (2020), entendemos que as dimensões de aprendizagem e concepção da língua ancoram a seleção de procedimentos metodológicos que se

complementam no fazer diário docente. É sob as condições observáveis de como a criança aprende e em quais fases desta aprendizagem ela (a criança) se encontra que o (a) professor (a), em sua condição de quem media, planeja e desafia/confronta sua aprendizagem acompanhando-a pelas sucessíveis progressões rumo à apropriação do sistema de escrita alfabetico. Conhecer, pois, este caminho é o que faz o (a) professor (a) eleger o procedimento metodológico.

Quando em sua fala a professora Alfa coloca “Se a criança não desenvolver bem a consciência fonológica”, precisamos revisitar as contribuições de Morais (2004) e Soares (2020) para exemplificar o que se entende por “consciência fonológica” e seu papel no processo de alfabetização.

Morais (2004) diz que a consciência fonológica não é um processo específico das etapas de 1º e 2º anos. Ela se inicia antes desta determinação legal de alfabetização, pois as crianças na fase final da educação infantil apresentam níveis de desenvolvimento da consciência fonológica, o que requer um olhar específico já antes de ingressarem nas turmas de alfabetização.

Assim, as atividades que se propõem desenvolver a consciência fonológica em aprendizes falantes da língua portuguesa apresentam a real necessidade de um ensino sistemático e gradativo com a reflexão sobre as unidades sonoras que compõem as palavras e a apropriação e autonomia para reconhecê-las e segmentá-las vai ainda muito além das duas fases iniciais do Ensino Fundamental, 1º e 2º ano. Se tomarmos as contribuições de Soares (2020) entendemos a escrita numa perspectiva gradativa de processos cognitivos conscientes que relacionam entre si na compreensão de um sistema de representação real que permeia os espaços sociais. Quanto mais exigente é o grau de representação escrita da dimensão sonora mais há a eficácia grafofônica da escrita. Então, conforme os dados obtidos por Morais (2004), a reflexão fonológica ganha maior representatividade nas fases silábico-alfabética e nas outras que a seguem que em conformidade com Soares (2020) demarcam o salto qualitativo que as crianças perpassam por poderem focalizar com maior intensidade nas correspondências sonoras grafema-fonema e nas formas de fazer estas representações de forma cada vez mais convencional.

Soares (2019, p. 165), ao definir a consciência fonológica diz se tratar de um ... construto multidimensional ..., diz ainda que ... envolve múltiplas habilidades que se distinguem pela complexidade linguística e pelo grau de “consciência” que demandam

(Soares, 2019). Há que se considerar que o trabalho a ser desenvolvido nas turmas de alfabetização priorizando as condições de desenvolvimento fonológico e apropriação da escrita requer a comunicação indissociável e constante da alfabetização e do letramento, entendendo que a alfabetização só deve se dar em contextos de letramento. O caminho que uma criança em fase de alfabetização percorre, é um processo longo que perpassa níveis qualitativos de consciência - ou reflexão, (Morais, 2004) – fonológica.

Nas falas das professoras Alfa e L, observamos, em detalhes, que o desenvolvimento de suas práticas é composto de atividades relacionadas à apropriação do sistema de escrita alfabética e do acompanhamento das fases as quais as crianças percorrem. Também acompanhamos as atividades que direcionavam ao desenvolvimento da reflexão fonológica e do desenvolvimento da consciência fonológica. Entretanto, em ambas as falas não está evidente o eixo estruturante das atividades desenvolvidas em turmas de alfabetização, o texto (Soares, 2020).

O desenvolvimento de práticas sistemáticas em contextos de letramento, propiciado pelo trabalho com os textos e situações sociais de leitura e escrita não se tornou verbalizado nas contribuições das professoras sobre as práticas desempenhadas cotidianamente nas turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. As atividades propostas citadas não deixaram claro quais contextos de leitura serviram de eixo condutor das atividades. A professora L cita o “banco de imagens”, mas não nos possibilita contextualizar como este foi composto. A professora Alfa também não menciona tais contextos. Há que se considerar que a delimitação desta subcategoria esteja direcionada às práticas docentes, entretanto, nas afirmações de Soares (2009, 2016, 2020), os textos permeiam todo o processo de planejar as práticas com turmas de alfabetização. Assim, as percepções da pesquisa sobre a temática do letramento se deram ao observar outros contextos de fala, que, nas próximas subcategorias, especificamente trarão à tona, contextos de letramento e planejamento das práticas docentes em turmas de alfabetização. Por ora, pontuamos algumas reflexões.

Weisz (2016), destaca a necessidade de se pensar em práticas de atividades que ultrapassem a visão espontaneísta de apropriação do sistema de escrita segunda a qual a criança vai sozinha ultrapassando os “níveis” de escrita. pelo contrário, o (a) professor (a) consciente da importância da sua mediação no processo cognitivo de confrontamento das hipóteses de escrita auxilia a criança qualitativamente na progressão

de sua escrita autônoma e cada vez mais consciente. Consciente, tomada aqui como a capacidade de refletir e melhor representar as necessidades de escrita.

Um desafio que pode estar associado ao trecho dado, seria o fato de distribuição do tempo didático e da necessidade de que o ensino, na sua fase inicial seja vivo, participativo, justamente aquela cujos interessados reais são cheios de vivacidade e dinamicidade, características da infância.

Quando nos deparamos com os contextos nas turmas de alfabetização, importante relembrar as palavras de Paulo Freire (1996), quando fala da importância de que a escola seja espaço de vida. A aproximação entre o saber culturalmente construído e a especificidade das estruturas das palavras se complementariam, no caso exemplificado pela professora. Por isso Freire defendia a aprendizagem viva, constituída na curiosidade e no aprender significativo infantil. A curiosidade da criança se faz também na palavra, na sua composição. Estranhar seus sons e elementos parecer-nos um desafio, enquanto para ela, conforme os escritos de Freire (1987) a palavra precisa ser mais que um elemento de leitura.

Segunda subcategoria: a dimensão lúdica das atividades para alfabetizar

Nos aproximamos agora da segunda subcategoria, que traz a *Dimensão lúdica das atividades para alfabetizar*. Esta, comporta a contextualização das atividades considerando as necessidades lúdicas e manipulativas da fase da criança (elaboração e produção de material manipulativo, concreto, contextualizado) conforme o apontamento das professoras. Compreendendo as atividades específicas de reflexão sobre o sistema de escrita e de desenvolvimento da consciência fonológica apresentadas na subcategoria anterior, buscamos compreender um pouco mais sobre os contextos de produção destas atividades e *como* elas atendem às situações de leitura e contextos de produção social e às dimensões lúdicas do universo infantil.

As atividades de manipulação, ou concretas, foram dadas como recurso de trabalho com as atividades específicas de leitura e escrita na subcategoria anterior. Elas, as atividades de manipulação ou atividade com apoio de material concreto, também fazem parte das contribuições das outras professoras selecionadas para compor esta subcategoria, por essa razão, discutiremos suas representações.

Iniciamos com a fala da professora

Aqueles que tem mais dificuldades tem que ser trabalhado muito o lúdico muito esse processo dentro da sala de aula (Prof. VD).

Consideremos outra contribuição no trecho:

Prof. C: Então, o que sempre demonstra muito resultado são as atividades lúdicas, né. Concretas. Esse é o primeiro ano eu nunca tinha trabalhado com a turma do 1º ano. Essa é primeira vez e o que eu tenho notado que tem dado bastante resultado são as atividades concretas.

Pesquisadora: você gostaria de partilhar quais são algumas dessas atividades, quais materiais concretos você usa?

Prof. C: sim, é sílabas móveis, alfabeto móvel é ficha de palavras, fichas de frases textos fatiados. É, eu fiz uma dinâmica que eu vi que teve um retorno bastante positivo foi os óculos da leitura não sei se alguém já conhece...

Pesquisadora: como que você desenvolveu esses óculos? Você conta pra gente?

Prof. C: ele é assim, os óculos são feitos com palito de picolé e EVA e eu fiz numa cartolina isso, com o pincel atômico mesmo e fiz vários círculos no formato dos óculos que eu havia feito, em cada círculo eu coloquei uma sílaba de maneira que ao colocar os óculos em cima ele formaria uma palavra e aí, de um em um, eles foram desenvolvendo o trabalho. Eles gostaram bastante também, inclusive tive que repeti-la por que eles gostaram bastante. Só que aí troquei as sílabas, fiz com outras diferentes (Prof. C).

Tomando como reflexão os dois trechos diferentes (Prof. VD e Prof. C) acima expostos, podemos entender duas situações diferentes de uso da atividade lúdica na alfabetização. Porém, as duas com a mesma função. As atividades lúdicas são aqui observáveis como um facilitador da aprendizagem. Há que se refletir *o que* as professoras entendem como lúdico e *quais* as condições de propostas destas atividades.

A primeira fala nos aproxima das constatações realizadas por Morais (2004) e Soares (2020) em que descrevem que as turmas de alfabetização são compostas de crianças com os mais diferentes níveis de compreensão do sistema de escrita alfabética. Podemos entender os desafios que emanam desta heterogeneidade na fala da professora VD “Aqueles que tem mais dificuldades”. A palavra “dificuldade” pode aqui ser interpretada como o estágio pré-silábico em que a criança ainda não construiu relações entre o significante e o significado. Considerando o desenvolvimento da consciência fonológica, pode ser entendido como a criança que necessita de atividades para a reflexão da consciência lexical, como discutido na subcategoria anterior, ainda apresenta dificuldade em compreender que as palavras são representadas por elementos sonoros e por essa razão, exige muito mais acompanhamento e mediação do (a) professor (a). Realmente, Soares (2020), aponta que há necessidade de intervenções planejadas para confrontar as hipóteses de pensamento da criança. Mas alerta, que na fase inicial o (a) professor (a) atua na Zona de Desenvolvimento Proximal, e desse

modo, tanto a mediação do (a) professor (a) quanto a participação das atividades contextualizadas é essencial para o avanço da aprendizagem da criança.

Na segunda fala, a professora C relata uma de suas experiências com as atividades lúdicas desenvolvidas com sua turma. Vemos que, as atividades requeriam produção de material específico baseados na segmentação das palavras em unidades menores, mas a professora também relata uso, em outras ocasiões de alfabeto móvel e ficha de palavras.

O percurso de compreensão de que a fala é composta de unidades nomeadas de palavras, conforme o desenvolvimento da consciência lexical, é permeada pela manipulação e observação das cadeias sonoras das palavras. Na fala da professora, comprehende-se esta relação em destacar palavras e segmentá-las em partes. Mas focaremos no significado das propostas que as professoras tomam como atividades lúdicas. Mas o que as professoras entendem como lúdico? E o que os estudos apontam sobre as intervenções e mediações planejadas na fase inicial de apropriação da escrita? E o que Soares (2020), aponta como atividades contextualizadas?

Vimos que, nas contribuições das professoras, lúdico e atividades concretas apresentam-se como vocábulos que significam: a) situações planejadas com uso de materiais manipulativos para priorizar a reflexão e a apropriação da criança sobre as palavras, sons e letras; b) materiais de manipulação, concretos, que exercem a função de contribuir para a manipulação das palavras em suas unidades menores, as sílabas e letras.

Para diferenciar atividade lúdica, ludicidade e materiais manipulativos e concretos, usaremos as definições de Bacelar (2009) quando diz que

A atividade lúdica é externa ao indivíduo e pode ser observada e descrita por outra pessoa enquanto é realizada. Pode se dar em grupo ou individualmente, apresentando variações no seu formato, determinadas por gosto, preferências, cultura, regras pré-estabelecidas por uma instituição ou por quem a realiza (Bacelar, 2009, p. 29-30).

Enquanto que

ludicidade, é interna ao indivíduo. É o estado interno que se processa enquanto o indivíduo realiza uma atividade lúdica. A ludicidade, como experiência interna, integra as dimensões emocional, física e mental. Nesta perspectiva, ela envolve uma conexão entre o externo (objetivo) e o interno (subjetivo) e, portanto, é de relevância significativa para a vida em todas as suas fases e, especialmente, na Educação Infantil. (p. 29-30).

Assim, podemos compreender que as atividades lúdicas cuja função dada é a de aproximar a criança das estruturas e propriedades da escrita alfabética são tomadas como um recurso pedagógico das professoras entrevistadas para provocar a reflexão sobre o sistema de escrita no grupo/turma que atuam. Entendemos também que a ludicidade, sendo uma ação intrínseca, não pode ser garantida com determinadas atividades planejadas pelas professoras. Usaremos então, a aproximação de significado em que ‘atividades lúdicas’ é designada como atividades manipulativas e concretas por entender que são constituídas de regras planejadas por outrem, que não aqueles que exercerão o ato de realiza-las.

Entretanto, os contextos de criação e de planejamento das atividades lúdicas não se tornou perceptível nas falas das professoras. Entendemos que as experiências expostas se aproximam das atividades práticas de aquisição da leitura e da escrita, discutidas na subcategoria anterior. Em outros trechos do diálogo as professoras mencionaram a formação de grupos de alunos para realizar tais atividades, entretanto, não especificaram atividades diferenciadas para cada um deles. Entendemos então que, as atividades desempenhadas e exemplificadas se deram com a turma toda. Portanto, há que se reconhecer que, se tratando das atividades manipulativas, um estudo pontual mais aprofundado seria necessário para compreender sua eficácia ou contribuição para a real reflexão e confrontamento das hipóteses de escrita das crianças. Visto que, numa turma de alfabetização se tem diferentes níveis de hipótese de escrita e diversos níveis de desenvolvimento da reflexão fonológica.

O que podemos afirmar, com o apoio das experiências desenvolvidas por Soares (2020) é que atividades planejadas e sistemáticas de escrita permitem que as crianças avancem na compreensão do princípio alfabético. Entretanto, as atividades a que se referem Soares (2020), jamais obedecem a ordem inversa pensada pelos diferentes métodos de alfabetização tradicionalmente utilizados. Elas partem sempre de contextos reais de produção e percorrem um caminho baseado no confronto das hipóteses de escrita apresentadas visando a desestabilização e o avanço qualitativo.

Nos relatos apresentados pela autora, Soares (2020), as práticas sistemáticas do trabalho de professores alfabetizadores com turmas iniciais rumo a apropriação da escrita estavam, sempre, permeadas de textos. A autora cita, a cada capítulo, práticas de leitura que podem estar associadas com os processos de escrita e de confronto de

situações que visam as sucessivas estratégias qualitativas de escrita autônomas que as crianças realizam até compreenderem o princípio alfabético.

Terceira subcategoria: Atividades de contextualização e letramento

Assim, nós direcionamos à terceira subcategoria, que tratará, especificamente das *atividades de contextualização e letramento* que foram - ou podem ser - tomadas para a realização das atividades com as turmas de alfabetização. Nas entrelinhas das contribuições das professoras, nos atentaremos para observar os contextos de letramento a que as atividades são concebidas e planejadas.

Vejamos a fala da professora

... fazendo essa roda de conversa, então assim, essas práticas. Você nas práticas... você busca sempre o que a criança traz já do seu social, da sua cultura de casa, para tentar colocar dentro da sala de aula, para fica algo mais natural e mais próximo da realidade dele (Prof. L).

Observemos as contribuições de outra professora

... a gente trabalha muito a oralidade – e, no material também... que veio lá... do cravo e a rosa, eu desenvolvi as atividades, conversamos bastante sobre o tipo de flor que eles têm em casa (Prof. VD).

Nas duas contribuições podemos complementar as reflexões realizadas nas subcategorias anteriores. As professoras ilustram os contextos de produção das atividades planejadas, ou seja, de onde vêm os textos e contextos de produções e circulação da escrita como produção social real (Soares, 2020). No primeiro caso, a professora L partilha dos contextos de produção oral, nas rodas de conversas e nos questionamentos orientados. No segundo caso, a professora VD cita “do cravo e a rosa”. A expressão **do** demonstra o texto de onde foi retirado, ou planejado suas atividades. Em ambos os casos, as professoras utilizam a conversa como eixo estruturante de suas atividades. Nos relatos apresentados por Soares (2020), é possível acompanhar, em detalhes, como se dão as conversas dirigidas com foco na reflexão fonológica e nas propriedades do sistema de escrita alfabética. Neste caso, podemos aproximar conceitualmente a palavra **práticas** citada por uma das professoras como designação ao processo dialógico exaustivo de trazer a atenção das crianças para a cadeia sonora das palavras assim como a representatividade que estas podem ter na sua versão escrita.

Um outro ponto a ser considerado é a relação que o texto produz na interpretação real das professoras que não aparecera até então. Os trechos “para fica algo mais natural e mais próximo da realidade dele” e “que eles têm em casa” trazem a dimensão viva do uso e função da língua e dos textos. Considerando que as cantigas fazem parte do repertório cultural e infantil, o encaminhamento oral e a proposta de atividades aparentaram maior desempenho e segurança por parte das professoras, tanto que se propuseram lembrá-las.

Se tomarmos o que Freire (187), Kramer (1998), Soares (2020), e aponta como situações de alfabetização e letramento encontraremos seguramente a reflexão consciente do (a) professor (a) assim como a clareza de suas propostas no encaminhamento das atividades. São condições proporcionadas pelos contextos reais de produção que fazem sentido e orientam a aprendizagem do princípio alfabetico e provoca a reflexão do sistema de representação linguístico na sua complexidade léxica e fonética.

Em ambos os casos as professoras se referiram às propostas de leitura e escrita orientadas pelo trabalho com textos da literatura infantil, dispostos no material de apoio. Soares (2020), orienta o trabalho com textos e sugere as escolhas para a reflexão de cada nível de desenvolvimento das hipóteses de escrita como eixo estruturador das atividades contextualizadas e sistemáticas que orientam o trabalho com a Alfabetização.

Nesta reflexão entendemos que as atividades práticas mencionadas pelas alfabetizadoras apresentam situações de atenção especial às atividades de atenção ao desenvolvimento da consciência lexical e da percepção da cadeia sonora e segmentação das palavras, mas ainda demonstra fragilidades quando de se trata de tomar os textos como eixos estruturantes do trabalho pedagógico nas turmas de alfabetização.

Consideramos que a prática docente é tomada por nuances de ação e reflexão, que entre o ato de planejar atividades didáticas e o percurso exequível do planejamento junto com os aprendizes há um contexto de reflexão que faz do próprio docente um constante aprendiz. A constante espiral da reflexão da prática comporta saberes construídos pelos aprendizes numa relação dialógica em que aprende quem ensina e ensina quem aprende. Uma visão focada no ato de aprender como centro modificador da ação de ensinar postulado por Freire (1987; 1997). Franco (2012), ao comungar desta visão, diz que as práticas docentes constituídas pela reflexão contínua do ato de ensinar e seus processos (re)elaborativos - centrados em quem aprende e como aprende e quem

ensina e como ensina perpassando pela constatação de que quem ensina aprende e quem aprende ensina e, consequentemente, (re)encaminha o aprendizado - tornam-se Práticas Pedagógicas e vão além das práticas destinadas às salas de aula, tornam-se práticas sociais.

Por ora queremos pensar sobre as práticas citadas pelas professoras, usando a reflexão pontuada por Freire (1996) indagamos em que se orientam essas práticas? A quem elas se direcionam? E por quais motivos? E ainda, quais são os processos reflexivos que estas sugerem numa autopercepção da prática?

E, por assim refletir, queremos contextualizar, neste momento da reflexão, as práticas de letramentos, sua importância nos contextos da alfabetização e, além desta, os vínculos que se estabelecem com a Educação do Campo. Dizemos, anteriormente das limitações impostas pela rigidez do currículo. E, pensando nesta gostaríamos de propor a questão, como são tratados os coletivos nesta rigidez? Como a apropriação do discurso do letramento pôde escamotear os saberes culturais e históricos, sócio construídos? Onde, então, se fariam presentes os saberes dos povos, as conquistas socioculturais e historicamente construídos sob a rigidez estruturante dos currículos? As falas das professoras ilustram um movimento de estranhamento, bem-vindo, às estruturas rígidas de um currículo que não reflete a estrutura cultural construída linguisticamente pelo seu povo (Arroyo, 2013; Neto, 2016; Kramer, 1998). O Brasil foi constituído linguisticamente ignorando suas raízes, adequando sua linguagem para uma outra valorizada mundialmente. Os traços da colonização se fazem na eurocentricidade cotidiana dos modos de transmissão da língua. A que nos referimos? Como Arroyo (2013), a professora cita as rodas de conversas, os saberes que as crianças trazem. Os textos vivos construídos na coletividade, nos espaços afetivos. E, neste ponto, a verifica-se que a professora “abre” as estruturas curriculares para ouvir o currículo vivo. É o que Moreira; Tadeu (2013) já haviam descrito sobre o posicionamento em relação ao currículo. Este, não é neutro, pelo contrário, ele tensiona as próprias estruturas curriculares aos pontos de permanência ou mudança. Mas, o quanto há de espaço para vivências no currículo? Ou, quantos/as professores/as conseguem realizar tal abordagem. E, para além do protagonismo docente nos espaços reais de vivências, onde estão as legislações-conquistas dos Movimentos sociais em direção aos espaços nos currículos da escola que queremos? As resoluções CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 e Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 foram um marco no sistema

educacional brasileiro e garantiram que os espaços curriculares fossem configurados a partir da necessidade específica dos povos do campo. Por que não são, hoje, protagonistas nas orientações para as fases de Alfabetização na Resolução CNE/CP N° 2, de 22 de dezembro de 2017, em que estabelece as bases para o ensino público? Onde ficam os ideais da educação que queremos em uma resolução pautada na homogeneidade e no ensino meritocrático?

Portanto, ao tratarmos sobre letramentos, sobre os saberes construídos a partir de outros contextos que não o escolar, com percepções de mundo e de pessoas de meios que não aqueles expressos como único e verdadeiro, deparamo-nos com as lutas sociais já datadas do outro século sobre a escola que queremos. Sobre qual sociedade que desejamos construir? Sim! Na 1^a pessoa, por que somos também parte destes ideais, do fazer ouvir o saber dos que existem, lutam e não silenciam em contextos que estão para além dos documentos que regulam as letras, sílabas e palavras que devem ser ensinadas e em quais fases da alfabetização. Refletir sobre os letramentos na alfabetização, é, partilhar saberes que estão sendo cada vez mais apagados para a permanência de uma única realidade sistêmica, legitimada pelo capital e pela exploração (Arroyo, 2007; 2013; Farias; Faleiro, 2019; Saviani, 2008). O processo dito como oralidade pela professora, traduz a tentativa de se fazer ouvir. Ouvir as histórias, enxergar com um outro olhar, essa é a inferência possível de ser feita pela fala da professora. Mas, até que ponto o ouvir interfere no currículo? Na estruturação da prática e nas atividades? É preciso pensar sobre isso. É preciso refletir sobre a cultura do campesinato sendo deturpada para a função do agro, como se fossem a mesma realidade. É preciso pensar no extermínio da variedade de cultura em detrimento dos latifúndios produtivos, na monocultura. É preciso refletir sobre qual é o projeto para o campo neste século? E o que faremos com um campo vazio de gente? Quando a Base Nacional Comum Curricular coloca a “oralidade” com os falares e dizeres do campo e se exime da orientação da especificidade curricular garantida legalmente pelos movimentos sociais do campo, a quem ela favorece? Qual cultura se perpetua? Como afirma Caldart (2009), não há Educação do Campo isolada das lutas sociais do campo. Assim como não há alfabetização da criança do campo descolada da realidade do campo ao qual faz parte. São as indagações que fizemos ao longo desta categoria conceitual, e que estão diretamente ligadas à próxima categoria molar.

Reflexão da prática docente: elementos de uma Prática Pedagógica

Num segundo agrupamento, tomado como “*Reflexão da prática docente: elementos de uma Prática Pedagógica*” trazemos as contribuições que se aproximam do conceito de Franco (2012) de Prática Pedagógica, apresentados na subcategoria “*Limites e fragilidades na reflexão da prática das professoras alfabetizadoras*” permeada pelas declarações das professoras sobre a inconstância da reflexão do fazer diário e da condição do que Freire (1996) denominou como *inacabamento* do fazer docente.

Nas contribuições das professoras, elencamos contextos que destacam os *Limites e fragilidades na reflexão da prática das professoras alfabetizadoras* com a intenção de ilustrar o que há por trás do visível, as razões e perspectivas que as orientam e regulam/inspiram suas práticas cotidianas. Nesse movimento, a partir de suas falas podemos aproximar-nos do processo dinâmico de atuação docente na essência de sua atuação. E, o que as professoras declaram como fragilidades, são na verdade, segundo Franco (2012), elementos que constituem uma Prática Pedagógica.

Destacamos como pontos reflexivos, para compor esta subcategoria, as contribuições das professoras, que em suas falas, elencaram, de modo geral, a percepção crítica da própria prática no contexto alfabetizador expressas na visão de trabalho tumultuado, sem tempo para formação coletiva e reflexão da prática educativa. Relataram ainda, as dificuldades em conceituar, relacionar e significar a prática docente; as dificuldades de tomar a avaliação como elemento propulsor da prática e as dificuldades de formação e construção de uma Prática Pedagógica.

E, por que razão tais falas tão específicas compõem uma categoria que se propõe refletir as práticas e não o currículo ou as especificidades que se encontram em tal realidade? A resposta constitui-se na pergunta, compõem esta subcategoria/categoria as menções expressas pelos momentos de reflexão em que as docentes, que atuam nas turmas de alfabetização, neste espaço específico, produzem/reproduzem/descobrem da própria prática e do próprio espaço ocupado por elas mesmas enquanto docente.

Observando os relatos, descritos em síntese^{xii}, vimos que a preocupação com o currículo, prazos e sistemas pré-estabelecidos ofuscaram a visão crítica cotidiana sobre o próprio trabalho. Colocando-as numa posição de repetição e modo automático. Em suas falas, as docentes iniciaram um processo automático de reflexão que externalizou os

inúmeros momentos de questionamentos que fizeram sobre o próprio fazer pedagógico. Desta forma, ao analisar criticamente a própria prática, as professoras conduziram o próprio pensamento ao seu fazer diário, às condições a que o realizavam e os propósitos que constituíram sua prática. Tal movimento, foram ilustrados por falas que questionavam o sistema de ensino, o trabalho exaustivo diário e a frustração de não poder (interpretamos como um não conseguir) fazer o que as convicções teóricas que suas bases formativas da graduação propunham.

Questionadas sobre suas práticas cotidianas nas turmas de alfabetização e sobre o ponto de partida para as atividades desempenhadas junto a elas, as professoras disseram fazer uso de situações de contextualização, visando considerar o conhecimento prévio das crianças e suas percepções sobre o que seria ensinado. Outras, declararam que a prática (atividades) desempenhada com as crianças não refletiam todo o anseio desejado, no sentido de que procurava considerar muito mais o conhecimento das crianças, mas que, no cotidiano as ações guiadas pela métrica curricular acabavam por ocupar mais do seu tempo do que gostaria que ocupasse (prof. M1).

Em mais que uma vez, as professoras externalizaram os seus anseios de fazer melhor, de proporem atividades mais lúdicas, e/ou de trabalharem com um currículo diferente, que atendesse a necessidade da realidade de suas escolas, que condizesse com as situações reais de vivência (prof M1, prof. L, prof. Alfa). Momentos em que foi perceptível um movimento crítico em relação a própria prática.

Questionamos, pois, as relações possíveis de análise para um contexto tão singular e valioso como é a reflexão docente acerca da prática educativa nos espaços que ocupam e nas realidades em que vivenciam essas práticas. Assim, as percepções das professoras demonstram elementos importantes sobre a cotidianidade docente que descreveremos a partir das visões de Franco (2005, 2008, 2012, 2015). Iniciamos pontuando as visões de ensino ancoram as falas das professoras quando param para refletirem, numa metalinguagem, as suas próprias práticas, precisamos considerar o que diz Franco (2008), quando afirma que as práticas são procedimentos, comportamentos e processos sócio-históricos que não se encontram de forma isolada nos contextos educacionais. Elas fazem parte de um todo, de um tempo, de uma sociedade de uma forma de se conceber o pensamento, a política e a educação.

Assim dito, as práticas no espaço de pensamento docente estão diretamente ligadas à educação de um tempo, às suas bases teórico-científicas e as formas de

conceber o indivíduo e o espaço que ocupam. Portanto, ao pensar as práticas exemplificadas pelas professoras, entendemos que se constituem em um espaço rural, de turmas de alfabetização com explicações, aspirações e conhecimentos regulados não somente pelas bases didático-filosóficas, mas culturalmente apreendidos nos seus espaços de vivências.

Entendemos que ao expor reflexivamente suas limitações, as falas representam um espaço docente em profunda insatisfação com as condições, com os espaços de atuação e com as próprias práticas.

Franco (2008) fala que, tantas as vezes, o docente se vê numa condição quase que inerte, em que ‘se obriga’ a desempenhar um papel determinado como válido pela maioria, em que o fazer docente diário e ritualizado vai consumindo o seu tempo didático na execução [e na proposta de execução] de tarefas que apenas cumprem uma demanda institucionalizada de forma que vão se tornando inertes ao sistema que reproduzem.

Visualiza-se que a prática docente se torna bem mais complexa, se compreendida no seu constitutivo da práxis, como bem revela o texto uma prática docente sem a intencionalidade exercida pela práxis torna-se um fazer que reproduz e legitima a transferência de conhecimento, sem alguma proximidade entre teoria e prática, sem sequer a consistência do saber fazer docente ou do aprendizado do discente. Retoma-se, assim, as reproduções históricas do ensino como reproduutor acrítico da estrutura social dominante, expressa nas relações validadas como política, ciência, cultura, economia e outros aspectos da realidade social.

Assim, num movimento crítico perceptível as professoras em suas falas, evidenciam suas fragilidades, reconhecem-nas, ilustram-nas, colocam os contextos a que elas se constituem, evidenciam as visões e condições que as forjam. Desse modo, por meio da própria reflexão vão trazendo elementos fundamentais para pensarmos a educação para além do dito. Nesta dimensão, traçamos algumas relações entre a reflexão da prática, o conceito de Prática Pedagógica e suas implicações nos espaços de vivências, especificamente nos espaços do campo. E, quais são as possíveis relações entre os conceitos de Prática Pedagógica e Educação do/no Campo, uma vez que a Dimensão em análise discorre sobre a Prática Pedagógica^{xiii}? Pensemos a Prática Pedagógica na dimensão da *práxis*, da dinamicidade que advém da realidade viva como fenômeno observável da prática social, que se relaciona intimamente ligada às

necessidades e atuações do coletivo. Neste ponto, a criticidade e a dialogicidade se aproximam dos princípios da educação pensada pelo Movimento da Educação do Campo, em que a escola se torna um meio de conhecimento formal, mas não o único educativo.

Nas aspirações do Movimento da Educação do Campo, a educação é fruto de uma conquista social, marcada por lutas que refletem o dinamismo histórico-econômico e social a que a sociedade está imersa. Nestas condições, os saberes são construídos e o embate necessário é para que o saber formalizado dominante não seja o único representante do conhecimento. Tal movimento requer uma lógica pensante estruturada na valorização da diferença, da singularidade e, antes de tudo, na defesa do social, do bem comum. Por esta razão, as discussões e embates estão sempre na defesa de políticas abertas, que saiam em defesa de todos os que historicamente foram limitados aos meios de produção, ao sistema de ensino, a justiça social. A educação no Movimento da Educação do Campo não é sinônimo de escola, trata-se de um conceito muito mais amplos que ultrapassa as paredes da instituição de ensino. Ela é conquista e luta social, pela igualdade de direitos, de condição e de liberdade de vivências e permanências nos espaços-territórios demarcados pela política dominante e capitalista.

A Educação no/do Campo na sua dimensão de *práxis* sendo uma prática social dialoga com o conceito de dinamismo na Prática Pedagógica por que estão para além do indivíduo isolado, estão para além dos espaços obrigatórios formalizados. Ultrapassam o modelo neoliberal de conhecimento e propõem um movimento crítico-reflexivo que (re)significam os papéis sociais, as relações de poder e as formas de vida. Como pontua Caldart são outros olhares para as “formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida (Caldart, 2012, p. 263)”.

Estas configurações são importantes à medida que pensamos nas relações entre tais conceitos e as pontuações das professoras participantes desta pesquisa. Entendemos que, pela percepção das fragilidades a partir do movimento da reflexão da prática, as professoras nos colocam diante da concretude da *práxis*. Suas falas, provocam o entendimento de como os momentos de reflexão podem ser instrumentos importantes para a construção de uma Prática Pedagógica e a partir desta refletirmos sobre contextos da Educação do/no campo e as especificidades dos estudantes que vivem nas realidades das escolas do/no campo. As reflexões abordadas, vinculam-se, inevitavelmente com os

contextos de indagações, frustrações, desabafos e (re)significações que compõe o movimento da criticidade humana, e, especificamente, a reflexão docente do seu papel e da sua prática cotidiana. Ao pensar sobre a própria prática educativa, o/a docente descentra-se de sua posição e passa a questionar o papel que ocupa na propagação do saber científico-formalizado e, consequentemente, perpassa para um questionamento crítico-emancipatório-coletivo.

A Prática Pedagógica como eixo da formação docente e da coletividade

Neste ponto, entendemos que as percepções de mundo, homem e conhecimento dialogam entre os conceitos da Prática Pedagógica, enquanto movimento vívido e dinâmico, e a dialética histórico-social de cunho crítico e emancipatório que compõe do Movimento da Educação do Campo. Em suma, entendemos que a concepção de Prática Pedagógica não se constitui individualmente, e não se restringe ao espaço escolar físico. Assim como os princípios de vivência e contextos que constituem os territórios dinâmicos, estruturados por relações socioculturais que constituem as bases da Educação do Campo, a Prática Pedagógica compõe-se saberes, construídos e almejados por pessoas e grupos sociais organizados que buscam, fora dos padrões fincados pelo capitalismo, outras formas de ensinar-aprender, vivenciar-refletir-vivenciar, a partir de uma realidade comum num movimento crítico e contrário à submersão ao que foi postulado como único e verdadeiro.

Para adentrar nesta exemplificação entre o individual e o coletivo, ao qual as características das práticas, no movimento das Práticas Pedagógicas dialogam com a Educação do Campo, ambos na essência da prática social, apoiamos em Franco (2005; 2008; 2012; 2015; 2016)^{xiv}, que em sua árdua tarefa de tornar a Prática Pedagógica um fenômeno observável e conceitual, produz elementos para que tenhamos condições de compreender as relações entre as práticas que permeiam o universo docente e os vínculos desta com os contextos socioculturais e, com o processo formativo docente. Primeiramente, vamos no aportar em como, especificamente em Franco^{xv}, entendemos que a prática docente comporta os critérios de execução dos afazeres didático-cotidianos, mas também é constituído do processo formador do docente.

De acordo com Franco (2008) as práticas se constituem de um processo abstrato, complexo e que visibiliza duas características: a) a prática entendida como um fazer

docente; b) a prática como um processo dialógico constituído pelo sujeito e seus pares em inúmeros contextos numa relação dinâmica de produção de sentido e construção de um saber docente.

Assim, entendemos que o fazer docente como prática é “decorrente do tratamento da prática como tecnologia, é o exercício de uma ação mecânica, linear, inflexível, repetitiva (Franco, 2008, p. 119). Enquanto que, o saber docente é cunhado pela prática ativa, crítico-reflexiva de essência, que se dá inevitavelmente pela esfera social, pois é constituída na coletividade, com o fazer-estar junto.

Considerando o processo de formação docente que se dá, inicialmente pela graduação e, necessariamente depois pela pós-graduação, comprehende-se o ser docente aspira um processo formativo que se vincula com o conhecimento específico e necessário, com as condições de progressão na carreira e com o aperfeiçoamento de sua prática (Libâneo, 2001). Contudo, o modelo pragmático de educação tem colocado o docente em um papel de reprodução do conhecimento desconexo com a realidade cada vez mais mediada por informação além do espaço escolar. Tal condição tem contribuído para um estado de apatia profissional que leva a um estado de automaticidade da prática e da própria formação docente. Desta forma, os espaços de formação continuada do docente, seja ela *Stricto sensu* ou *lato sensu*, se tornam espaços importantes para a reflexão sobre a essência e o papel do educador. Entretanto, na realidade, as inúmeras ofertas de tais cursos no país, nem sempre se constituem em espaços-territórios. É neste sentido que Franco (2008) coloca em discussão o saber docente. O constituir-se de conhecimento pragmático necessário à sua profissão é uma característica do fazer docente. Enquanto que o saber docente se faz com os outros, em momentos formativos de efetivo exercício crítico sobre a relação entre o seu papel, o papel do conhecimento socialmente construído que se relacionará dialogicamente com o real vivido e o efeito que esta relação poderá representar para a realidade ao qual faz parte.

Souza (2006) problematiza a formação docente a partir do viés da formação continuada permanente, as realizadas no interior das escolas. Segundo a autora, traduzem bases de uma educação homogênea estruturante com critérios de responsabilização que resultam em culpabilidade do exercício docente e consequentemente em cursos/treinamentos que visam aperfeiçoar as suas práticas. Na mesma direção, Franco (2008), afirma que esta estrutura fortalece a reprodução de um modelo onde a/o professora é um reproduutor do conhecimento dominante “uma vez que

a pretensão de integrar saberes e práticas em um único discurso ou em uma prática totalizante é fonte de dogmatismo e totalitarismo (p. 117). Desta forma, a identidade docente e o seu saber, é ofuscada pela posição acrítica e mecânica, tomada pela correria do fazer diário que não proporciona momentos de criticidade, de dinâmica coletiva de reflexão-problematização do real. E, pontua que o saber docente se constitui de um processo gradativo de autonomia, que problematiza, relativiza, confronta, se faz de uma tal forma que espera-se que este ao “perceber as exigências de cada situação educacional concreta ... se torne apto a levá-las a cabo autonomamente (Franco, 2008, p. 118).

O caminhar docente em direção à uma prática reflexiva, transcende o singular, ela só *faz* sentido, ganha forma no coletivo. É uma condição do se fazer ser. Não há que se separar quando o docente está no seu fazer pedagógico e quando ele está no seu saber pedagógico por que o seu fazer está condicionado ao seu saber e este por sua vez se transforma cada vez mais no seu fazer. Esta, completa “amálgama” constrói-se *com*, com os outros ‘eus’ docentes, com os colaboradores, com a instituição, com as aspirações e conhecimentos pedagógicos que fundamentam as bases didático-metodológicas que, conscientemente assim, fundamentam o que se ensina e pra que se ensina, e antes disso, como se ensina e por quê (Franco, 2005).

Há de se realçar que a realidade da prática educativa se faz através de ações artesanais, espontâneas, intuitivas, criativas, que vão se amalgamando, em cada momento de decisão, em ações refletidas, apoiadas em teorias, organizadas através de críticas, autocriticas, de expectativas de papel. Neste sentido, no exercício da prática educativa, convivem dimensões artísticas e científicas, expressas pela dinâmica entre o ser e o fazer; entre o pensar e realizar; entre o poder e querer realizar (Franco, 2005, p. 11).

Nesta dimensão, as práticas educativas (já consciente, reflexiva e pedagógica) se fundem coletivamente ao sair da ação da sala de aula para a dimensão sociocultural que estrutura e transforma a compreensão da própria prática e por isso se torna condição de inter-ação da própria prática. Ou seja, as reflexões da prática acerca das escolhas, dos instrumentos didáticos, dos efeitos destes, das condições de ensino, das atividades desempenhadas guiam as reflexões sobre a sociedade e suas estruturas, sobre a sua manutenção ou transformação. Assim, os contextos didático-pedagógico das práticas cotidianas possibilitam “a capacidade de organizar novos saberes a partir da prática, essas capacidades em conjunto, estruturam o que chamo de saberes pedagógicos (Franco, 2008, p. 120-121).

O espaço de reflexão proposto por Franco (2008) constitui-se de uma (re)elaboração do ser docente que busca não apenas superar as dificuldades desde a sua formação, mas (re)significa-las a partir das contribuições que o exercício da docência vai acumulando. O processo transformador ocorre, pois em dimensões que ultrapassa a sala de aula e própria formação docente, ele vai para um campo racionalizado, metacognitivo de elaboração e reelaboração da própria existência humana do ser docente.

Assim sendo, pode-se entender que a necessária reflexão da prática necessita ser guiada, compulsoriamente, persistentemente, por conquistas coletivas maiores, por representações já garantidas ou percorridas nas diferentes manifestações sociais. “A práxis não é uma prática. Convém não se enganar a esse respeito. A práxis é elaboração coletiva, num grupo, das práticas vividas no quotidiano” (Franco, 2008, p. 115).

A dimensão coletiva de estruturação das Práticas Pedagógicas enquanto produção do social está em profundo vínculo com a Educação do Campo, no sentido de que ambas não fazem sentido na individualidade. São movimentos que traduzem e direcionam as práticas, as conquistas, as aspirações e ações de uma realidade vivida. Por meio do movimento social crítico tensionam, questionam, modificam as políticas, as ações, as estruturas curriculares, os sistemas. Neste contexto, o/a professor/a são corpos-territórios^{xvi} que estruturam, em seu fazer-saber pedagógico novas percepções sobre a realidade que vivenciam ao pensarem-questionarem a educação como emancipação e entenderem que os/as estudantes são partes constituintes de uma sociedade completa (histórica, econômica, política, cultural) e não alheios a ela.

Entendemos, portanto, que o constante movimento crítico permeia as Práticas Pedagógicas no sentido de que estas orientam categoricamente o docente em seu fazer diário, não o deixando direcionar acriticamente, ou alienadamente as próprias práticas. Uma vez que teoria e prática se tornam fundidas e provocam em suas reflexões uma constante inquietação, externalizadas pelas participantes da pesquisa, abordemos a inquietude que advém da condição do inacabamento proposta por Freire (1996).

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado (Freire, 1996, p. 21).

Desta forma, a prática reflexiva como expressão incondicional da consciência, formula percepções de que, nas relações em que se encontra há uma impossibilidade de ação-reação-reflexão solitária e isolada. Esta condição manifestada na inquietação constante do docente traz consigo uma realidade interior insatisfeita caracterizada pela sensação do *não fazer* como ilustra a própria Franco (2008), quando descreve o “choque” que docentes recém-formados levam ao se depararem com as instituições de ensino. “são situações sempre angustiantes, pois as receitas de fazer que receberam no processo formativo não lhes permite colocar em prática as expectativas que haviam construído a respeito de um ensino melhor” (Franco, 2008, p. 111) e neste momento, o docente percebe-se que precisa reconstituir-se. Entretanto, apesar da autora se referir, naquele momento, às condições iniciantes da docência, este é um processo prolongado visto que, ainda na perspectiva da prática reflexiva docente, com estruturas balizadas pela Prática Pedagógica o confronto teoria-prática ronda insistente o docente. Isto por que o cotidiano impõe limitações à prática docente que, perante o abismo fundados de suas bases epistemológicas sob influência da Pedagogia e da Didática são ainda uma rachadura na sua percepção de articulação teoria e prática, entendida como as relações socioeconômicas que a sociedade está composta e as formas pedagógicas de compreendê-las e posicionar-se criticamente sobre elas.

O que estamos querendo dizer, é que a Prática Pedagógica não se apresenta como um estágio evolutivo, ou um topo a ser alcançado por degraus, ela é constituída de um todo dinâmico que perpassa pela condição docente de refletir e atuar, assim como de um coletivo guiado pela criticidade e diálogo constituinte de ações permanentes de mudanças e retrocessos num processo crítico, formativo^{xvii} e dinâmico assim como são as relações sociais e a sociedade a que fazem parte. Assim conclui Franco (2008) “As práticas pedagógicas estruturam-se em mecanismos paralelos e divergentes de rupturas e conservação.”

Considerando as pontuações acima discorridas, considera-se que as práticas docentes numa dimensão reflexiva do saber pedagógico, constituem as bases para uma Prática Pedagógica. Pois bem, se as Práticas Pedagógicas são dinâmicas e constituídas nas contradições que se estruturam também (lógico, como não?) na organização sistemática do ensino por meio dos programas de ensino, parâmetros curriculares e processos avaliativos como bases científicas que regulam a educação, a Pedagogia e a

Didática, entendemos que é o saber pedagógico docente que vai mantê-lo o mais perto possível destas Práticas.

Refletindo tal afirmação, relembramos que o docente em sua cotidianidade atua diretamente com tais preceitos e a dinâmica das salas de aula requerem dele uma criticidade de posicionamento que somente a construção de um saber pedagógico estruturado por uma prática reflexiva pode trazer. As contribuições de Franco (2005), são imprescindíveis neste contexto.

o trabalho pedagógico requer espaço de ação e de análise ao não planejado, ao imprevisto, à desordem aparente, e isso deve pressupor a ação coletiva, dialógica e emancipatória entre alunos e professores. Toda ação educativa traz em seu fazer uma carga de intencionalidade que integra e organiza sua práxis, convergindo, de maneira dinâmica e histórica, tanto as características do contexto sociocultural como as necessidades e possibilidades do momento (Franco, 20015, p. 547).

A perspectiva da totalidade, as relações entre a realidade e as contextualizações a que elas fazem parte e estão conectadas constitui uma prática fundada na dialogicidade e na intencionalidade. Assim, o docente significa e (re)significa a própria prática/ação mediante as condições a se encontra ou participa. Esse processo, crítico e autônomo concede a si próprio uma significação do que faz e por quais razões faz.

Desse modo, nesse ir e vir “as práticas pedagógicas deverão se reorganizar e se recriar a cada dia para dar conta do projeto inicial que vai transmudando-se à medida que a vida, o cotidiano, a existência o invadem” (Franco 2015, p. 548).

Assim, “Considera-se que, nas práticas pedagogicamente construídas, há a mediação do humano e não a submissão do humano a um artefato técnico previamente construído” (Franco, 2016, p. 536).

Desse modo, finalizando esta categoria conceitual, ressaltamos que o conceito de Prática Pedagógica de Franco (2012) se aproxima das políticas de valorização e permanência da cultura e dos saberes do campo, enquanto realidade sócio-histórica, dos conceitos de *práxis* e condição crítica do fazer cotidiano, das perspectivas crítico-emancipatórias e das diferentes formas de construção do aprendizado que está para além das letras, e dos postulados de Paulo Freire (1996), quando dizia que o ensinar vai muito além do ensinar e transferir conhecimento. Condiz, antes de tudo, com uma condição do fazer com, do ensinar-aprender que se alterna incondicionalmente com o aprender-ensinar e que se constrói numa dinamicidade condicionada à vontade e a necessidade de transformação do real. A Prática Pedagógica se aproxima da Educação Libertadora,

contextualizada pelos Movimentos Sociais, à medida que desvela caminhos críticos que levam de transformação do real e da prática, e revela a condição de alienação à realidade. Traz uma complexidade que ultrapassa a condição do ensino e coloca o (a) professor (a) e o aluno como sujeitos de uma realidade que se transforma, tanto um quanto o outro, pela consciência crítica, pelo fazer coletivo e pelo ciclo do fazer-avaliar-agir.

Considerações Finais

A pesquisa evidenciou que as práticas educativas das professoras da rede municipal de Nova Canaã do Norte-MT, inseridas em um contexto rural, refletem processos de construção identitária e pedagógica fortemente marcados pela territorialidade e pela subjetividade. As docentes, ao (re)dimensionarem suas práticas, assumem papel de protagonistas nos espaços-territórios em que atuam, revelando que o fazer docente é permeado por experiências, desafios e reflexões que ultrapassam o ambiente da sala de aula.

As narrativas das professoras alfabetizadoras mostraram que a Prática Pedagógica, entendida como prática social dinâmica e crítica, se constitui na articulação entre os saberes cotidianos, as vivências culturais e as demandas da alfabetização no campo. Essa prática se expressa tanto nas ações sistemáticas de ensino — como o domínio da leitura e da escrita — quanto nas dimensões simbólicas e coletivas das oralidades, das memórias e dos saberes populares.

As reflexões críticas das professoras sobre o currículo revelam tensões entre as políticas educacionais homogêneas e as realidades plurais do campo, destacando o reconhecimento da docência como processo inacabado, em constante construção. Assim, a Prática Pedagógica emerge como espaço de resistência e de emancipação, alinhada aos princípios da Educação do Campo e aos fundamentos de uma educação crítica e libertadora. Em síntese, o estudo reafirma que o fazer docente é um ato político e coletivo, que busca romper com estruturas dominadoras e propor outras formas de ensinar, aprender e existir no território do campo.

Referências

- Bacelar, V. (2009). *Ludicidade e educação infantil*. EDUFBA.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trads.). Edições 70.
- Franco, M. A. R. S. (2008). Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. *Educação e Pesquisa*, 34(1), 109–126.
- Franco, M. A. R. S. (2012). *Pedagogia e prática docente*. Cortez.
- Franco, M. A. R. S. (2015). Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educação e Pesquisa*, 41(3), 601–614.
- Franco, M. A. R. S. (2016). Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 97(247), 534–551.
- Franco, M. L. (2005). *Análise de conteúdo*. Liber Livro.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra.
- Gatti, B. A. (2005). *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Liber Livro.
- Morais, A. (2012). *Sistema de escrita alfabética*. Melhoramentos.
- Morais, A. (2015). O desenvolvimento da consciência fonológica e a apropriação da escrita alfabética entre crianças brasileiras. *Revista Brasileira de Alfabetização*, 1(1), 59–76.
- Morais, A., Albuquerque, E., & Brandão, A. (2016). Refletindo sobre a língua escrita e sobre sua notação no final da educação infantil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 97(247), 519–533.
- Piaget, J. (1972). In C. S. Lavattelly, & F. R. Stendler (Orgs.), *Child behavior and development* (pp. 1–8). Studying Teaching.
- Silva, A., & Faleiro, W. (2024). A terra prometida sob a óptica dos colonizadores de Nova Canaã do Norte/MT (pp. 386–442). In W. Faleiro, Borges Vigário, & B. Gonçalves (Orgs.). *Saberes e vivências na formação docente em Educação do Campo*.
- Soares, M. (2009). *Letramento*: um tema em três gêneros. Autêntica.
- Soares, M. (2016). *Alfabetização*: a questão dos métodos. Contexto.

Soares, M. (2017). *Linguagem e escola*: uma perspectiva social. Contexto.

Soares, M. (2020). *Alfaletrar*: toda criança pode aprender a ler e a escrever. Contexto.

Souza, D. T. R. (2006). Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. *Educação e Pesquisa*, 32(3), 477–492.

Weisz, T. (2016). A aprendizagem do sistema de escrita: questões teóricas e didáticas. *Veras*, 6(1), 11–20.

ⁱ Trabalho integrante a Dissertação de Mestrado em Educação da primeira autora e orientado pelo segundo autor.

ⁱⁱ As subcategorias foram sistematizadas em siglas. As siglas significam a enumeração gradativa da representação das subcategorias dentro das categorias molares.

ⁱⁱⁱ Subcategoria 1 (S1) Atividades práticas de alfabetização linguística/sistematização da língua escrita.

Subcategoria 2 (S2) Dimensão lúdica das atividades para alfabetizar.

Subcategoria 3 (S3) Atividades de contextualização e letramento

^{iv} Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/nova-canaa-do-norte/panorama>

^v Cf. em Veiga, E.2004, p. 74.

^{vi} Cf. Saberes e vivências na formação docente em Educação do Campo, 2024.

^{vii} Cf. Franco, M. A. R. S. (2005). A práxis pedagógica como instrumento de transformação da prática docente. In Reunião Anual da Anped, 28., 2005, Caxambu. Anais. Caxambu: Anped.

Franco, Maria Amélia Santoro. (2008). Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. *Educação e Pesquisa*, 34, 109-126.

Franco, Maria Amélia do Rosário Santoro. (2012). Pedagogia e prática docente. Cortez editora.

Franco, Maria Amélia Santoro. (2015). Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educação e Pesquisa*, 41, 601-614.

Franco, Maria Amélia do Rosario Santoro. (2016). Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 97, 534-551.

^{viii} Freire (1996) afirma que o fazer docente é posicionamento, e lança a reflexão, está a favor de quem?

^{ix} Entende-se como representatividade, a presença do termo ou discussão acerca de um tema que permita quantificar a frequência deste tema nas falas das professoras. Em Bardin (1977), a importância se dá ao observar “[...] a frequência dos temas extraídos do conjunto dos discursos, considerados como dados segmentáveis e comparáveis. (p. 175).

^x Contextualiza-se a categoria molar 1: Estratégias Pedagógicas no dia-a-dia das professoras

^{xi} O termo construtivismo tem sido tomado especificamente para designar procedimentos relacionados à alfabetização. Entretanto, nas palavras de Soares (2020), trata-se de “uma teoria de desenvolvimento do conhecimento que se aplica nas diversas áreas, não apenas na alfabetização; sobretudo, não é “um método” de alfabetização, como tem sido erroneamente considerado (p. 56).

^{xii} Trabalho integrante a Dissertação de Mestrado em Educação da primeira autora e orientado pelo segundo autor.

^{xiii} A expressão Prática Pedagógica grafadas em maiúsculas refere-se ao conceito postulado por Franco (2012).

^{xiv} Franco (2005; 2008; 2012; 2015), conferir em Franco, M. A. R. S. A. (2005). Práxis pedagógica como instrumento de transformação da prática docente. In Reunião Anual da Anped, 28., 2005, Caxambu. Anais. Caxambu: Anped.

Franco, Maria Amélia Santoro. (2008). Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. *Educação e Pesquisa*, 34, 109-126.

Franco, Maria Amélia do Rosário Santoro. (2012). *Pedagogia e prática docente*. Cortez editora.

Franco, Maria Amélia Santoro. (2015). Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educação e Pesquisa*, 41, 601-614.

Franco, Maria Amélia do Rosario Santoro. (2016). Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 97, 534-551.

^{xv} Conferir referência citada anteriormente.

^{xvi} Cf. o conceito de corpo-território é apresentado por Miranda (2020)

^{xvii} A palavra form-ativo desempenha aqui a ideia de formação. Esta, entendida com uma significação diferente do que o uso habitual da palavra formar mostra no seu sentido de forma, **formar**, ordenar, ‘engessar’. Na língua portuguesa, a palavra formar pode significar “(1) Dar a forma. 2) Criar, constituir. 3) Conceber, produzir. 4) Dispor em certa ordem. 5) Ensinar, educar. 6) Concluir a formatura. 7) Originar-se, derivar-se” (Ciranda Cultural, 2009, p. 132). Utilizamos, pois, o significado de **constituir** em que enaltece o sentido do **tornar-se**, do **fazer parte**, do **compor-se** conforme o exemplo na fala de Libâneo (2007) “... a identidade profissional do professor se **constitui** da dimensão epistemológica e profissional[...]” (p. 166), em que o docente se constitui de um saber pedagógico (que é transformador e por isso se torna, que torna-se parte de seu ser e por isso *faz parte*, e que é composto nas relações sociais a que se insere e participa efetivamente e por isso compor-se), pois como afirma Franco(2008) na sua forma-ação, ele (o docente) é protagonista e protagoniza o próprio sentido do que é e do que faz (Franco, 2008, p. 112).

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 29/06/2025

Aprovado em: 09/10/2025

Publicado em: 23/12/2025

Received on June 29th, 2025

Accepted on October 09th, 2025

Published on December, 23th, 2025

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The authors were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Silva, A. A., & Faleiro, W. (2025). Prática pedagógica das professoras alfabetizadoras do campo de Nova Canaã do Norte – MT. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 10, e19936.