

**Reflexões sobre a formação de professores(as):
Questões sempre presentes!**

Maria Aparecida Lapa de Aguiar¹
Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO

Este texto aborda questões relacionadas à formação de professores(as) alfabetizadores(as), partindo do contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que esteve em vigência entre 2012-2018 em âmbito nacional, como uma política de formação de professores(as). No estado de Santa Catarina, o programa ficou sob a responsabilidade da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que se incumbiu de planejar, organizar e executar tal formação, atingindo cerca de 8.000 professores(as) da rede estadual e de redes municipais do estado em questão. O programa constituiu-se em uma formação continuada de impacto com possibilidades e lacunas, gerando reflexões e produções intensas que ainda reverberam em nossas escolas e no fazer docente de muitos(as) professores(as). As experiências docentes, à luz de perspectivas que levem em conta os sujeitos, seus contextos, suas vivências entretecidas pela linguagem que as constituem, potencializam formas de se apropriar de conhecimentos circundantes e aprofundá-los na relação com conhecimentos cada vez mais elaborados. Objetivamos, portanto, descrever e analisar, neste texto, uma narrativa decorrente de publicação do PNAIC, cujo teor, de certa maneira, contempla princípios que julgamos essenciais para se pensar uma formação de base discursiva ancorada nos pressupostos de Bakhtin (1895-1975) e Vygotski (1896-1934).

Palavras-chave: formação de professores(as); alfabetização; PNAIC; perspectiva discursiva

**Reflections on the teachers training:
Questions that are Always there!**

ABSTRACT

The text considers questions related to the continuing training of literacy teachers, starting from the Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) [National Pact for Literacy at the Right Age], that was valid between 2012 and 2018 nationally, as a teachers training policy. In Santa Catarina, the program was under the responsibility of Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) [Santa Catarina Federal University], that was in charge of the planning, organization and execution of such training, benefiting around 8.000 teachers of the municipal and state networks of the aforementioned state. The program consisted of an impactful continuing training with possibilities and gaps that generated reflections and intense productions that still reverberate in our schools and in the docent activity of many teachers. The teaching experiences in the light of perspectives that take into consideration the subjects, their contexts, their life experiences interwoven by the language that constitute them, potentialize ways of acquiring surrounding knowledge and deepen them in the relationship with more and more elaborated knowledge. Therefore, in this text, we aim to describe and analyze a narrative resulting from the PNAIC, publication that, in a way, contemplates principles we regard as essential in order to think a discourse-based training anchored on the assumptions of Bakhtin (1895-1975) and Vigotsky (1896-1934).

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Departamento de Estudos Especializados em Educação do Centro de Ciências da Educação (EED/CED/UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. Endereço para correspondência: Rodovia Baldicero Filomeno 85, Ribeirão da Ilha, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, CEP: 88064-000. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4911-2081> E-mail: lapa.aguiar@ufsc.br

Key words: teachers training; literacy; PNAIC; discourse perspective.

Reflexiones sobre la formación de profesores(as): ¡Cuestiones siempre presentes!

RESUMEN

El texto aborda cuestiones relacionadas a la formación de profesores(as) alfabetizadores(as), partiendo del contexto del Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Correcta (PNAIC), que estuvo en vigencia entre 2012-2018 en el ámbito nacional, como una política de formación de profesores(as). En el Estado de Santa Catarina, el programa quedó bajo la responsabilidad de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), que se encargó de planear, organizar y ejecutar tal formación, alcanzando aproximadamente 8.000 profesores(as) de la red estatal y de redes municipales del estado en cuestión. El programa se convirtió en una formación continua de impacto con posibilidades y brechas, que generó reflexiones y producciones intensas que aún reverberan en nuestras escuelas y en la actuación docente de muchos(as) profesores(as). Las experiencias docentes, en vista de perspectivas que lleven en cuenta a los sujetos, sus contextos, y sus vivencias entrelazadas por el lenguaje que las constituyen, potencializan formas de apropiarse de conocimientos circundantes y profundizarlos en la relación con conocimientos cada vez más elaborados. Nuestro objetivo es, por lo tanto, describir y analizar en este texto una narrativa resultante de una publicación del PNAIC que, en cierta manera, contempla los principios que juzgamos esenciales para pensar una formación de base discursiva anclada en los presupuestos de Bakhtin (1895-1975) y Vygotsky (1896-1934).

Palabras claves: formación de profesores(as); alfabetización; PNAIC; perspectiva discursiva.

PREÂMBULO

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi um programa de formação de professores(as) alfabetizadores(as) que se constituiu como uma política educacional e esteve em vigência entre 2012 e 2018, sob a coordenação de universidades públicas deste país em parceria com o Ministério da Educação, durante o governo de Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores - PT).

No primeiro ano de formação, a ênfase foi em Língua Portuguesa, no segundo ano, em Matemática e, no ano seguinte, abrangeu outras áreas e temáticas. Mesmo assim, no processo formativo, sempre se buscou o diálogo entre as várias áreas do conhecimento, com propostas metodológicas que se desenvolviam por projetos ou por sequências didáticas. Muito embora tendo uma matriz de fundo construtivista (com base em pressupostos piagetianos, próprios da pesquisa desenvolvida por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky), ainda assim, permitiu problematizar o ensino e a aprendizagem sob a luz de conceitos que transpassaram os cadernos de formação, como foram, por exemplo, as reflexões em torno da linguagem como interação humana e o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente no diálogo com a perspectiva vygotskiana.

Por sua abrangência nacional, gerou pesquisas e produções intensas em várias modalidades (dissertações, teses, artigos, livros, relatos de experiência). Seus impactos ainda reverberam no fazer docente de muitos(as) professores(as) e é em torno de um relato de

experiência docente, decorrente das produções organizadas pelo grupo responsável pela formação do PNAIC junto à UFSC, que teceremos algumas reflexões consideradas por nós fundamentais para se pensar a formação docente do(a) alfabetizador(a).

O relato escolhido para análise (VOGT; KAUFMANN, 2016, p. 29-34) está no volume I do caderno *Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos: relatos de experiência docente*, intitulado *Viajando pelas cartas*, elaborado por Helena Vogt (professora) e Lisete Hahn Kaufmann (formadora), com base em vivência de sala de aula com estudantes do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, envolvendo o diálogo com várias áreas do conhecimento (Matemática, Língua Portuguesa, Geografia etc.).

As experiências docentes, à luz de perspectivas que levem em conta os sujeitos, seus contextos, suas vivências entrecidas pela linguagem que as constituem, potencializam formas de se apropriar de conhecimentos circundantes e aprofundá-los na relação com conhecimentos cada vez mais elaborados. Objetivamos, portanto, descrever e analisar, neste artigo, uma narrativa que, de certa maneira, contempla princípios que julgamos essenciais para se pensar uma formação de base discursiva ancorada nos pressupostos de Bakhtin (1895-1975) e Vygotski (1896-1934).

Sendo assim, primeiramente teceremos algumas reflexões, para que, com essa base teórica, possamos descrever e analisar a prática realizada pela professora com suas crianças.

A FORMAÇÃO E SUAS QUESTÕES SEMPRE PRESENTES!

Apresentamos algumas questões que se alinham a princípios/pressupostos que temos defendido já há muito tempo em torno do fazer docente na formação inicial e continuada e que aqui revisitamos e reelaboramos (LAPA DE AGUIAR, 2016, p. 31-43). Trata-se, portanto, de questões que guardam princípios que podem nortear nosso trabalho de formação:

- 1) Por que devemos pensar nossos planejamentos por meio de metodologias em que as crianças sejam partícipes dos processos ali desenvolvidos com e para elas?
- 2) Por que nos desafiamos a dialogar com as várias áreas do conhecimento?
- 3) Por que defendemos uma concepção de linguagem como interação humana?
- 4) Por que julgamos fundamental o direito a uma formação continuada?

As perguntas, ora apresentadas, são sempre importantes e nos guiam, porque trazem subjacentes pressupostos e são sobre estes que nos deteremos um pouco mais.

O primeiro pressuposto que elencamos é o de que o planejamento e a metodologia devem se centrar nas crianças como partícipes do processo, portanto, o ponto de partida são as

crianças. Observá-las, ouvi-las, compartilhar com elas as possibilidades e trilhar com elas caminhos metodológicos para o conhecimento é o nosso grande desafio. Nas palavras de Goulart (2015, p. 59):

É importante que a professora se mantenha sempre atenta ao movimento da turma para ouvir as crianças, respondendo a suas perguntas, desafiando-as e provocando-as com questões, comparações, situações-problema e, ao mesmo tempo, respeitando seu tempo e seu modo de aprender. As evidências de que estão avançando no conhecimento vêm de várias maneiras.

O segundo pressuposto é o de que as áreas do conhecimento precisam dialogar. O conhecimento que chega em sala de aula terá que ser parte da vida e da história humana. Isto é, deve estar relacionado com gêneros discursivos que circulam nas esferas sociais, em todas as áreas. Por isso, são bem-vindas: a literatura, a música, as receitas, os gráficos, as notícias de jornais, os bilhetes, as formas de correspondências de modo geral (mensagens, cartas, ofícios *e-mails* etc.).

Assim, não há como pensar um processo com as crianças em fase inicial de alfabetização sem articular várias áreas do conhecimento e contextualizá-las em suas múltiplas dimensões. Como bem afirma Corsino (2007, p. 67):

Uma proposta pedagógica que envolva as diferentes áreas do currículo de forma integrada se efetiva em espaços e tempos, por meio de atividades realizadas por crianças e adultos em interação. As condições do espaço, organização, recursos, diversidade de ambientes internos e ao ar livre, limpeza, segurança etc. são fundamentais, mas são as interações que qualificam o espaço. Um trabalho de qualidade para as crianças nas diferentes áreas do currículo exige ambientes acolhedores, seguros, encorajadores, desafiadores, criativos, alegres e divertidos nos quais as atividades elevem sua auto-estima, valorizem e ampliem as suas leituras de mundo e seu universo cultural, agucem a curiosidade, a capacidade de pensar, de decidir, de atuar, de criar, de imaginar, de expressar; nos quais jogos, brincadeiras, elementos da natureza, artes, expressão corporal, histórias contadas, imaginadas, dramatizadas, lidas etc. estejam presentes.

O terceiro pressuposto é o de que a linguagem precisa ser compreendida como interação humana, conceito ancorado em Bakhtin (1895-1936) e Vygotski (1896-1934), que se põe desde os anos de 1980 no Brasil e cujos precursores são nossas referências até a atualidade, como é o caso de Geraldi (2013) e Smolka (1989), defensores de que nos constituímos na VIDA pelas relações que nos são possibilitadas ao longo de nossa trajetória e a linguagem transpassa-nos, desse modo, é constituída nas relações e nos constitui. Assim, recorremos a Geraldi (2013, p. 6), que afirma:

Os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como “produto” deste mesmo processo. Neste sentido o sujeito é social já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui. Também não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas.

Na perspectiva de linguagem aqui indicada, não há um emissor e um receptor. Há sujeitos em processos de *inter-ação*, que falam, ouvem, elaboram, reelaboram e não há uma mensagem neutra. Nesse sentido, a antiga forma de conceber a teoria da comunicação entra em colapso. “No movimento das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano”. (SMOLKA, 1989, p. 45). O nosso enunciado está imerso em um contexto iminente ideológico. Não há neutralidade. A educação é um ato político em sua essência (FREIRE, 1996). Portanto,

Nossa identificação teórico-metodológica, de base vigotskiana e bakhtiniana, vai ao encontro da linguagem como interação humana, ou seja, como produto da relação do ser humano com a vida, como o trabalho de apropriação do que lhe rodeia, que o torna aquilo que é em meio às relações que estabelece com os outros seres humanos. Nesse viés, a linguagem não é imutável, não foi sempre assim; não nasce pronta, nem é apenas uma questão neurológica – é ideológica em sua base. Ela se dá nas e pelas relações intersubjetivas, que vão se tornando intrassubjetivas. (LAPA DE AGUIAR; GUITEL, 2022, p. 173).

Entretanto, não podemos considerar que a ideia de que a linguagem nos constitui e é constitutiva da interação humana, que ela é a própria vida, por isso, em processo e dinâmica, seja um pressuposto hegemônico. Há controvérsias em relação a esse posicionamento, porque há outras maneiras de se conceber a linguagem, como uma forma estática, descontextualizada e mecânica, há métodos de alfabetização que não se afinam com essa concepção e que se encontram bastante presentes nos documentos oficiais e nas atuais políticas do governo².

A Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF), da qual fazemos parte, vem insistentemente posicionando-se na contramão do que apontam as atuais decisões no âmbito do Ministério da Educação. Entretanto, mesmo sendo uma associação que reúne um número significativo de pesquisadores(as) de universidades públicas, não vem sendo ouvida, as pesquisas desenvolvidas são desconsideradas e muitas vezes criticadas duramente sem uma base argumentativa de sustentação.

Um dos documentos que está disponível no site da ABALF³, intitulado *Posicionamento da Associação Brasileira de Alfabetização sobre o Programa de Formação Continuada de Alfabetizadores/as baseado na Ciência da SEALF/MEC* e assinado por tantas outras entidades (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, por exemplo), argumenta neste sentido:

² No governo de Jair Bolsonaro (2018-2022) houve uma tendência bastante acentuada de trazer para o cenário nacional a discussão do método fônico (criado na França em 1719), um dos métodos utilizados no Brasil até antes dos anos de 1980, que já sofreu duras críticas e que parecia superado. Entretanto, assume protagonismo no programa *Tempo de Aprender* e na *Política Nacional de Alfabetização*.

³ <https://www.abalf.org.br>

Desde que a Política Nacional de Alfabetização (PNA) teve seus primeiros movimentos de construção, a ABAlf, como representante de milhares de professores/as alfabetizadores/as e pesquisadores/as do campo da alfabetização no Brasil, tem se mobilizado para dialogar com a Secretaria de Alfabetização (SeAlf) do Ministério da Educação (MEC) na intenção de contribuir com essa Política.

[...]

Em março de 2020, quando a Política Nacional de Alfabetização já se encontrava construída, pautada em uma única perspectiva, a cognitiva experimental, desconsiderando pesquisas nacionais e internacionais desenvolvidas na área de forma abrangente, a ABAlf enviou Carta aos representantes da UNIDIME, reiterando a necessidade do debate e da implementação de soluções para qualificar o ensino de alfabetização, na intenção de que essa entidade pudesse juntar-se aos esforços que a ABAlf vinha fazendo para ser ouvida pela SeAlf.

[...]

Portanto, a ABAlf considera inegavelmente equivocadas as ações da gestão atual do Ministério da Educação, que reduz as evidências científicas a uma determinada tendência, conforme anunciado nos pressupostos da PNA e seus desdobramentos, a exemplo o “Tempo de Aprender” e “Alfabetização Baseada em Ciência”. Permitindo compreender que a SeAlf revela uma visão estreita quando fomenta uma formação de alfabetizadores em serviço, que silencia e desconsidera os saberes desses professores (as), negando sua autoria como construtores de ciência e protagonistas de seu trabalho nas diversidades geográfica, cultural e linguística do País.

[...]

Ainda preocupada com os desdobramentos da PNA, uma Política unilateral que se pauta em realidades distintas da maioria das escolas, crianças, jovens, adultos e idosos brasileiros/as, que precisam alfabetizar-se, e não envolve os que se debruçam e pesquisam sobre o tema no Brasil, a ABALF participou, por meio de seus membros, de “Audiência Pública para levantamento de subsídios para a definição de especificações técnicas do edital do Programa Nacional do livro e do material didático - PNLD 2022”, e enviou contribuições ao referido edital, sem sucesso de ser consideradas.

As *evidências científicas* que se põem nessa citação anterior julgam que as investigações de pesquisadores(as) brasileiros(as) que partem de outros pressupostos, que não são os de bases neurológicas, não são consideradas ciência e não recebem reconhecimento na atual Política Nacional de Alfabetização, que pressupõe um cérebro, seu funcionamento e não um sujeito pensante que age com outros sujeitos para a apropriação de conhecimentos em um contexto histórico e social.

O quarto pressuposto que destacamos é o de que todo(a) professor(a) tem direito à formação continuada – formação não é formatação! Padronizações extremas e controladas de currículo e de avaliações destituem o(a) professor(a) de suas possibilidades de escolhas com e para as crianças.

Em um outro artigo, *Contribuições do PNAIC para a formação da/a professor/a alfabetizador/a* (LAPA DE AGUIAR, 2019, p. 595), fazemos a seguinte síntese sobre o processo formativo:

Conclui-se que a formação de professores/as não se faz de forma linear e nem absoluta. Não temos um controle total sobre os desdobramentos de uma formação no âmbito teórico e na sua objetivação na sala de aula, por isso, cada caminho se constitui de maneira peculiar, cada rede, em convergência ou divergência com a formação recebida, traça o seu percurso formativo. Portanto, como decorrência do aprendizado

gerado por essa pesquisa ressalta-se a importância proporcionada pelo PNAIC que reforça a necessidade da formação continuada como um espaço e tempo de reflexão e que se constitui como um direito inalienável do ser-professor/a. Assim, em linhas gerais, vai se esboçando a formação de alfabetizadores/as. Esses/as professores/as, que em suas escolhas, em suas criações, reinvenções, releituras, trilham caminhos no embate com políticas que nem sempre se coadunam com as lutas por uma educação de qualidade para os filhos das classes populares. Mesmo assim, a intenção de alfabetizar todas as crianças, apesar do cenário socioeconômico posto, ainda se constitui em nosso grande desafio e em nossa utopia.

O direito à formação continuada é inerente à profissão e devidamente reconhecido em sua legislação maior, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN 9394/96. Compreender que essa formação não é uma formatação é essencial. Quanto mais os(as) docentes tiverem a possibilidade de aprofundar conhecimentos na sua área de atuação, como sujeitos pensantes e praticantes, mais chances terão de desenvolver um trabalho melhor e mais adequado com e para as crianças sob sua responsabilidade.

Mesmo assim, não custa reafirmar que um país que se preocupa com a educação de seu povo deve, também, se preocupar com políticas sociais mais amplas (saúde, moradia, condições de trabalho), para que essa base dê sustentação ao desenvolvimento cultural que pode ser potencializado pela educação institucionalizada. Como bem enfatiza Vygotski, “O desenvolvimento do conceito científico de caráter social se produz nas condições do processo de instrução, que constitui uma forma singular de cooperação sistemática do pedagogo com a criança”. (VYGOTSKI, 1993, p. 183, *tradução minha*).

Ao fazer a escolha de descrever e analisar um dos relatos presentes na publicação do PNAIC, verticalizamos o olhar para a professora em seus encaminhamentos com as crianças e podemos afirmar que aquele agir/pensar docente se pauta nos pressupostos apontados neste artigo. Seu planejamento, sua metodologia, as interrelações entre as áreas do conhecimento e sua concepção de linguagem como processo de interação apontam para uma relação pedagógica que vai ao encontro do que defende Volóchinov (2018, p. 205):

A importância da orientação da palavra para o interlocutor é extremamente grande. Em sua essência, a palavra é um ato bilateral. Ela é determinada tanto por aquele *de quem* ela procede quanto para aquele *para quem* se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o *produto das inter-relações do falante com o ouvinte*. Na palavra, eu dou a forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor.

A escola tem papel primordial na vida das pessoas e o bem ou o mal que possa causar relaciona-se a projetos de nação que *desenham* esse ou aquele tipo de sociedade. Quanto mais desejarmos uma sociedade justa para todos(as), mais próxima a educação tem que estar de uma concepção que compreenda os processos históricos e sociais pelos quais passou a humanidade

e pelos quais deseja passar, como capazes de gerar ainda mais humanização e reconhecimento de que todo ser humano é parte da mesma espécie e merece condições de vida que lhe conceda dignidade para seguir vivendo na continuação do mundo para os outros que virão.

VIAJANDO PELAS CARTAS: ANÁLISE DE RELATO DE EXPERIÊNCIA

Para ilustrar nossos pressupostos, vou me remeter a uma narrativa que está nos relatos de experiência docente organizados por membros da coordenação do PNAIC/UFSC no volume I e que se intitula *Viajando pelas Cartas* (VOGT; KAUFMANN, 2016, p. 29-34), escrito por Helena Vogt (a professora em questão) e Lisete H. Kaufmann (a formadora). Não vou transcrevê-la na íntegra, mas vou sintetizá-la para que o(a) leitor(a) possa compreender a razão desta escolha, completamente alinhada aos pressupostos que apresentei anteriormente.⁴ Registro o quanto foi lindo ouvir esta professora (Helena Vogt) contar ao vivo em um seminário de socialização do próprio PNAIC na UFSC, emocionadamente, como foi realizado tal trabalho.

A professora descreve que foi até o pátio com suas turmas de 2º e 3º anos, sentou-se em roda com elas para uma conversa e fez uma pergunta: quem já havia escrito ou recebido cartas? Ela se deu conta do óbvio – poucas cartas circulam na atualidade. As crianças mencionaram bilhetes, convites e *e-mails*. Isso não significa que as crianças não tenham direito de conhecer o gênero discursivo carta e sua função social, muito mais presente em tempos em que não havia tanta tecnologia.

Em um segundo momento, a professora apresentou o livro de literatura *Viviana, a rainha do pijama*, de Steve Webb (2013), que se tornou o desencadeador de todo o processo desenvolvido com/para as crianças. Ela conta que leu o livro, buscou a compreensão das crianças sobre o enredo, desafiou-as a descreverem o que sentiram durante a leitura, dramatizaram a história e, então, se puseram a refletir sobre o que seria uma carta, sua finalidade, sua estrutura.

Posteriormente, a professora entregou às crianças um convite para que fossem até a sua casa conversar com uma estilista de moda (que, não por acaso, era sua própria filha). As crianças tiveram como tarefa responder ao bilhete, que solicitava que desenhassem um pijama e que deveriam levá-lo no dia do encontro.

⁴ Os relatos de experiência docente organizados pela equipe da UFSC durante a vigência do PNAIC podem ser buscados na web. São cadernos que foram impressos e entregues gratuitamente aos(as) professores(as) que participaram da formação e encontram-se também em formato digital. O que tomamos como referência para este artigo foi: [Relatos 01 versão digital - 08jun17.cdr \(ufsc.br\)](#).

As crianças foram até a casa da professora, lá conversaram com a estilista, obtiveram explicações a respeito da produção de uma peça de roupa, desde o desenho até a produção final. Ao término da divertida conversa, a estilista levou consigo dois modelos de pijama, que foram os mais votados pelas crianças, para realizar uma produção.

A professora relata, também, que as crianças tiveram acesso ao *Google Maps*, localizaram seu município (Itapiranga-SC) e o município onde morava a estilista (Blumenau-SC). Foram provocadas a pensar sobre a distância, características geográficas e culturais.

A estilista se comunicou por *e-mail* sobre o andamento da produção do pijama. As crianças, juntamente com a professora, responderam ao *e-mail* e foram acompanhando o processo por meio de desenhos enviados pela estilista. Então, elas foram também comunicadas que um pacote estava sendo enviado pelo correio, juntamente com uma carta. Puderam, ainda aprender a rastrear o pacote no *site* da Empresa de Correios e Telégrafos. A professora mencionou que realizaram diversas atividades escritas envolvendo informações sobre as cidades de Blumenau e Itapiranga, além de cálculos e resoluções de problemas relacionados a medidas de comprimento e sistema monetário.

E chegou o grande dia, quando receberam a informação de que havia, no correio, um pacote com uma carta endereçada aos alunos do 2º e 3º anos da Escola de Ensino Fundamental Ludgero Wiggers. Como se trata de uma zona rural, alguém busca as correspondências no correio e as entrega no mercadinho em frente à escola. Uma outra pessoa, autorizada pela professora, pôde receber o pacote e o entregar às crianças. No pacote não havia apenas um pijama, havia muitos, um para cada criança. A carta solicitava que elas respondessem se o pijama havia servido e o que tinham achado da surpresa.

O caminho metodológico trilhado pela professora com as crianças continuou seu percurso: leram, ainda, os livros *Correspondência* (Bartolomeu Campos Queiroz) e *O carteiro chegou* (Janet e Allan Ahlberg) e prepararam uma carta resposta para a estilista. A professora aproveitou para explorar com as crianças questões relacionadas a endereçamento, a remetentes, ao cuidado com as correspondências que chegam para outras pessoas e que ficam na caixa do mercadinho para serem entregues. Além disso, a professora também foi ao correio do centro da cidade com duas crianças, como representantes da turma, para entregar as cartas que enviariam à estilista. Trabalharam, ainda, com o bilhete que foi levado para casa solicitando autorização para que as duas crianças pudessem acompanhar a professora ao correio na sede do município. No retorno, trouxeram folders, informativos que também foram explorados por todas.

Em síntese, os encaminhamentos didático-pedagógicos foram acontecendo de forma contextualizada, as atividades tomaram desenvoltura e os sentidos foram construídos com e para as crianças: rodas de conversas, leituras, dramatização, literatura, desenhos, escrita de bilhetes, convites, *e-mails*, cartas, entrevista com estilista, ampliando, assim, as possibilidades discursivas, com sistematização e compreensão a respeito de tantos gêneros discursivos que circulam socialmente. Como bem sinalizamos em outro artigo em parceria (GOULART; LAPA DE AGUIAR, 2019, p. 11):

Assim, a sala de aula em seu processo interacional (criança-criança/professora-criança) ganha um sentido ampliado: como possibilidade dialógica intencional – ambas (professora e criança) sabem a razão daquele espaço social e se colocam em posição de interlocução com intenções nem sempre concordantes. Aprender a escrita é aprender uma nova expressão da cultura, uma nova forma de olhar e dizer o mundo.

A professora e as crianças finalizaram o *projeto dos pijamas* (como as crianças o denominaram) com a *Festa do pijama* na própria casa da professora:

Assim, em uma noite de sexta-feira, todos os alunos passaram a noite na casa da professora. Brincaram nos arredores de casa até o anoitecer e, após o banho, todos de pijama, assistiram a filmes, criaram e apresentaram teatrinhos com fantoches e se divertiram a valer. Após a meia-noite, vencidos pelo cansaço, estavam todos dormindo. (VOGT; KAUFMANN, 2016, p. 33).

Evidencia-se, nesse relato, que o planejamento da professora e suas escolhas metodológicas foram sendo desencadeadas com o movimento das próprias crianças. A professora dedicada não mediu esforços para colocar em prática tudo o que vinha teoricamente discutindo durante o seu processo formativo junto ao PNAIC.

O planejamento não é algo estático, há um *desenho* pensado anteriormente, mas foram as condições postas no contexto com aquelas crianças que possibilitaram ao adulto *mais experiente* ir tecendo provocações, efetuando mediações na busca de ampliação de conhecimentos, não desconsiderando o cotidiano em suas vivências mais simples, entretanto, buscando integrá-los a outros conhecimentos historicamente elaborados em diálogo com áreas possíveis.

Como enfatiza Goulart (2019, p. 14):

Com base em estudos de Bakhtin (1988, 1992, 1998, 2003), além de estudos nossos e de outros autores, concebemos o processo de alfabetização de modo dialético e dialógico, caracterizado pela reconstituição contínua do universo de referências das pessoas, não só linguísticas, portanto, gerando transformações e mudanças qualitativas no entendimento que possuem do mundo. [...] A abordagem histórico-cultural da linguagem, pela via do discurso, tem em geral contribuído para uma compreensão consistente de transformações que envolvem aspectos de caráter ético e estético, logo envolvendo alteridade, responsabilidade e diálogo.

O projeto desenvolvido atravessou por várias áreas do conhecimento (Matemática, Geografia, Língua Portuguesa, Artes) e esteve completamente imbricado com a vida das

crianças e os sentidos para essa vivência foram possibilitados. A professora reconhece e ressalta a importância de tal articulação: “Para finalizar, destaca-se que uma das contribuições do trabalho aqui relatado foi a de articular as diferentes áreas do conhecimento [...]. Essas crianças foram além da sala de aula: ampliaram suas percepções em relação ao mundo em que vivem”. (VOGT; KAUFMANN, 2016, p. 34).

A linguagem que permeou todo o processo constituiu-se como interação entre adultos e crianças e entre crianças e crianças. A professora realmente fez uma “viagem” por várias possibilidades de linguagem que não precisaram ficar restritas à Língua Portuguesa. Os diversos gêneros discursivos que caracterizam a manifestação de uma linguagem viva e contextualizada nas atividades escolares tiveram sua razão de ser, foram socialmente referenciados: o bilhete, a carta, o *e-mail*, a literatura, e nem por isso deixaram de estar articulados a outras áreas que também dispõem de linguagens específicas, como a Matemática, a Geografia e a Arte.

As perguntas que deixamos neste fechamento são: as crianças se divertiram e aprenderam? A escola não poderia ser menos sisuda e com professores(as) com esse discernimento? Todavia, tudo isso só é possível com condições de trabalho e com formação inicial e continuada que instiguem o fazer/pensar docente para uma escola mais viva e atuante nas respostas a uma sociedade que se deseja mais humanizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As perguntas iniciais, os pressupostos aqui defendidos sobre planejamentos, escolhas teórico-metodológicas, que favoreçam encaminhamentos com e para as crianças, que respeitem os seus contextos e contribuam para ampliar as suas possibilidades de compreensão de mundo, no diálogo com várias áreas do conhecimento, transpassadas por uma concepção de linguagem como interação humana, levam-nos a uma determinada escolha do que desejamos que seja a escola pública para as crianças, em sua maioria, filhas de trabalhadores(as).

O espaço, o tempo a construir com e para as crianças precisa ser vivo, intenso, divertido, com sentidos elaborados com elas e para elas. A professora aqui escolhida, pelo seu relato de extrema relevância, representa várias outras que anonimamente tecem todos os dias com e para as crianças metodologias que com elas são delineadas, em que crianças são partícipes e vão se constituindo leitoras e autoras de suas trajetórias no diálogo com várias dimensões do conhecimento.

Deixamos, ainda, outras perguntas que nos provocam neste momento histórico: qual projeto de escola está sendo forjado na contemporaneidade? Para qual nação? Para qual tipo de formação humana?

Registra-se, portanto, nossa defesa para que as(os) professoras(es) ocupem seu lugar de direito! Que se apropriem de argumentação bem fundamentada durante sua formação inicial e em sua formação continuada, para que continuemos nossas lutas em defesa de possibilidades de escolhas para professores(as) e crianças, sujeitos protagonistas do espaço escolar.

REFERÊNCIAS

ABALF. Associação Brasileira de Alfabetização. **Posicionamento da Associação Brasileira de Alfabetização sobre o Programa de Formação Continuada de Alfabetizadores/as baseado na Ciência da SEALF/MEC**, 2021.

[64d1da_f5af5c5cecc14ff593b2f20c2c1006e1.pdf](https://www.abalf.org.br/64d1da_f5af5c5cecc14ff593b2f20c2c1006e1.pdf)

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (orgs.). **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GOULART, Cecília M. A. Com quantos paus se fazem uma canoa? Conhecimentos envolvidos na vasta cultura escrita e no processo de alfabetização. *In*: GOULART, Cecília M. A.; SOUZA, Marta. (orgs.). **Como alfabetizar? Na roda com professoras dos anos iniciais**. Campinas, SP: Papirus, 2015. p. 57-67.

GOULART, Cecília M. A. Para início de conversa sobre os processos de alfabetização e de pesquisa. *In*: GOULART, Cecília M. A.; GARCIA, Inez, H. M.; CORAIS, Maria Cristina (orgs.). **Alfabetização e discurso: dilemas e caminhos metodológicos**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2019. p. 15-45.

GOULART, Cecília M. A.; LAPA DE AGUIAR, Maria A. Relatos de sala de aula: análise em busca de compreensão da perspectiva discursiva de alfabetização. **Pensares em Revista**, São Gonçalo/RJ, n. 14, p. 09-27, 2019. ISBN: 2317-2215 DOI: 10.12957/pr.2019.35932 Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/35932>

LAPA DE AGUIAR, Maria A. A supervisão em um dos polos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2013-2014) em Santa Catarina. *In*: SILVEIRA, Everaldo et al. (orgs.) **Alfabetização na perspectiva do letramento: letras e números nas práticas sociais**. V. 1. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016. p. 31-43.

LAPA DE AGUIAR, Maria A. Contribuições do PNAIC para a formação do/a professor/a alfabetizador/a. **COCAR**, Belém, v. 13, n. 25, p. 577-597, jan./abr. 2019. Programa de Pós-graduação Educação em Educação da UEPA. ISSN: 2237-0315 Disponível em: <http://páginas.uepa.br/seer/index.php/cocar>

LAPA DE AGUIAR, Maria A.; GUITEL, Laura L. Tendências teóricas para a alfabetização nos grupos de pesquisa do Diretório Brasil/Lattes. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 16, p. 172-184, 2022. <https://doi.org/10.47249/rba2022597>

SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 2. ed. Campinas/SP: Cortez, 1989.

VOGT, Helena; KAUFMANN, Lisete H. Viajando pelas Cartas. *In*: SILVEIRA, Everaldo et al. (orgs.) **Alfabetização de crianças de seis a oito anos**: relatos de experiência docente. Vol. 1. Florianópolis/SC: Núcleo de Publicações – NUP/CED/UFSC, 2016.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras escogidas II**. (Incluye Pensamiento y Lenguaje – Conferências sobre Psicología). Madrid: Visor, 1993.