

Possibilidades pedagógicas a partir do uso de material estruturado: narrativa de uma professora alfabetizadora em processo de desenvolvimento profissional

Pedagogical possibilities from the use of structured material: narrative of a literacy teacher in the process of professional development

Josemeire do Nascimento Ferreira
Filomena Maria de Arruda Monteiro
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
Cuiabá/Brasil

Resumo

Apresentaremos, em forma narrativa, minha experiência com uso de material estruturado em turma de alfabetização da rede pública. Essas reflexões são parte de minha pesquisa de mestrado. O ano de 2022 trouxe grandes desafios no que tange ao processo de aprendizagem após 2 anos imersos num contexto de ensino remoto. Portanto, é evidente que nem todas as crianças tiveram sua alfabetização consolidada. As reflexões aqui formuladas têm como ponto de partida a prática vivenciada e a pesquisa narrativa como norte do que está sendo construído e reconstruído a partir da experiência. Desse modo, serão evidenciadas algumas práticas desenvolvidas, bem como o caminho trilhado pela professora alfabetizadora no intuito de demonstrar o uso de um investimento público e ao mesmo tempo garantir o acesso dos alunos à aprendizagem, evidenciando a importância de uma prática docente protagonista e reflexiva.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional; Alfabetização; Material Estruturado.

Abstract

This text presents a teacher's narrative regarding the use of structured material in a literacy class of a State School. As 2022 brought great challenges linked to the learning process due to the previous 2 years in a remote teaching context, not all children had their literacy consolidated. This work reflects, such as the starting point, the experienced practice and the narrative research as the direction of what is being constructed and reconstructed from the experience. That way, some practices developed will be highlighted and the path taken by the literacy teacher will be demonstrated, in order to make use of a public investment, at the same time, allowing access to learning for students and highlighting the importance of a protagonist and reflective teaching practice.

Keywords: Professional development; Literacy; Structured Material.

Possibilidades pedagógicas a partir do uso de material estruturado: narrativa de uma professora alfabetizadora em processo de desenvolvimento profissional

Introdução

Este texto enquadra-se no âmbito de uma reflexão sobre possibilidades de ampliação e ressignificação do uso de material estruturado em turmas de alfabetização. Aqui será externada a narrativa da primeira autora enquanto professora alfabetizadora da rede estadual de ensino de Mato Grosso, considerando o trabalho realizado numa turma de 2º ano do Ensino Fundamental no ano de 2022, durante 8 meses. É importante destacar que esta narrativa foi construída a partir de uma prática pedagógica desenvolvida numa turma de alfabetização com alunos, cujo processo de alfabetização estava em defasagem devido ao contexto pandêmico. Pensar em alfabetização parece ser algo muito pequeno diante do desafio que a educação impõe à sociedade, todavia acreditamos que, se esse processo não se consolidar, sua continuidade estará comprometida.

Este texto é parte de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento na Universidade Federal de Mato Grosso, sob a orientação da segunda autora, na qual o objeto em investigação é o processo de desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras, a partir de ações de formação continuada. Tendo como referencial teórico-metodológico a pesquisa narrativa entendemos que pesquisador e participantes têm suas histórias e narrativas entrelaçadas. Desse modo, busquei neste artigo narrar na perspectiva de professora e não somente de pesquisadora, compreendendo que os dois lugares de fala se complementam e direcionam o enredo do que está sendo narrado.

É um tipo de colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo de um tempo, em um lugar ou série de lugares, e em interações com *milieus*. Um pesquisador entra nessa matriz no durante e progride no mesmo espírito, concluindo a pesquisa ainda no meio do viver e do contar, do reviver e recontar, as histórias de experiências que compuseram as vidas das pessoas em ambas perspectivas: individual e social. (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 51).

Acredito que as práticas aqui narradas se configuram num movimento de desenvolvimento profissional, pois representam um processo de reflexão vivenciado na busca de ressignificar minha ação docente. Muitas das experiências que as participantes da minha pesquisa relataram, em suas narrativas, durante o desenvolvimento das entrevistas me remetem à um lugar comum, pois também ocupo o mesmo lugar de fala que elas, o de professora alfabetizadora.

A metodologia utilizada na pesquisa de mestrado e neste texto é a narrativa, referencial que fundamenta e direciona o relato pessoal enquanto processo de construção e reconstrução de histórias, uma vez que “contar nossas próprias histórias no passado nos leva à possibilidade de recontagens” (CLANDININ e CONNELLY, 2015, p. 96). Além disso, a prática pedagógica desenvolvida, ressignificada e refletida neste texto tem como referencial teórico-metodológico os estudos sobre a psicogênese da língua escrita, alfabetização na perspectiva do letramento e consciência fonológica.

Este texto está organizado de modo a compreender, *a priori*, a realidade de aprendizagem da referida turma, bem como apresentar o material utilizado, em seguida, os processos vivenciados pela primeira autora, durante sua prática e os resultados na aprendizagem dos alunos. Por fim, enfatiza-se a compreensão de que o professor deve assumir e manter uma postura de construção e reconstrução de sua atuação profissional, buscando de forma crítica e reflexiva consolidar o seu papel social de formador de seres humanos, acima de qualquer coisa, e de cidadãos capazes de promover mudanças sociais, potencializando a função transformadora da educação.

Realidade Contextualizada

O ano letivo de 2022 começou de forma bastante desafiadora. Nós professores estávamos todos ansiosos e preocupados com a realidade de aprendizagem que encontraríamos em nossas turmas, em virtude de termos vivenciado quase 2 anos de ensino remoto. Este ensino, importante salientar, foi ministrado sob uma perspectiva de educação privativa, ou seja, os alunos que tinham condição conseguiram se manter no processo educativo e a grande maioria alienada a ele. Além do mais, a docência confronta-se com o desafio de retomar o caráter de interação e construção coletiva oferecido pela escola, uma vez compreendido que:

Em casa estamos num lugar que é nosso, na escola num lugar que é de muitos: e ninguém se educa sem iniciar uma viagem juntamente com os outros. A grande vantagem da escola é ser diferente da casa. Por isso, é tão importante a colaboração entre a escola e as famílias, porque são realidades distintas e ganham, uma e outra, com esta complementaridade. (NÓVOA, 2022, p. 41).

Muito trabalho foi desenvolvido nos anos de 2020 e 2021 para que as relações de ensino e aprendizagem se mantivessem, mesmo que de forma remota. Em todos os âmbitos, os atores da educação perseguiram alternativas viáveis e democráticas de acesso à

Possibilidades pedagógicas a partir do uso de material estruturado: narrativa de uma professora alfabetizadora em processo de desenvolvimento profissional

educação. Contudo, o processo educacional, mais do que nunca, escancarou as grandes disparidades presentes em nossa sociedade no que tange às questões socioeconômicas. Como contrapartida à essa situação adversa, “a escola, com todos os seus defeitos e limites, é ainda uma das poucas instituições que pode proteger os mais pobres e vulneráveis” (NÓVOA, 2022, p. 41). Ao passo que a educação se viu limitada pela vulnerabilidade social, muitas crianças tiveram seu direito de aprendizagem negligenciado. Os alunos conseguiram se manter no processo educativo devido sobretudo à sua organização familiar e à relação desta com a escola, tal como afirma Nóvoa (2022, p.26):

A resposta ao nível das escolas foi, em muitos casos, bastante melhor. Através das suas direcções avançaram soluções mais adequadas, sobretudo quando conseguiram uma boa ligação às famílias e o apoio das autoridades locais. Percebeu-se bem a importância dos laços de confiança entre as escolas, as famílias e os alunos.

Neste contexto, ao receber a turma no início do ano letivo de 2022, busquei fazer uma avaliação diagnóstica no intuito de compreender e mapear as aprendizagens já construídas e aquelas que estavam em defasagem, considerando as aprendizagens pertinentes ao ano escolar – conforme orienta o currículo da rede estadual. Criei alguns instrumentos e processos didáticos que me ajudaram a fazer essa avaliação, tendo como referência aprendizagens sobre: as letras (grafia, som e nome), escrita e reconhecimento do nome próprio, estratégias de leitura (livros literários), nível de leitura (palavras, frases, textos), nível de escrita conforme a psicogênese, compreensão oral sobre problemas matemáticos do campo aditivo e reconhecimento dos numerais, desenvolvimento da oralidade, questões de identidade, lateralidade, consciência corporal, relações interpessoais, dentre outros fatores que contemplam os demais componentes curriculares. Abordamos, em geral, alguns conhecimentos básicos que são ponto de partida para o processo de alfabetização.

Assim, no que se refere à aprendizagem da escrita alfabética, cabe à escola, conhecendo o nível de desenvolvimento cognitivo e linguístico alcançado pela criança e partindo dele, orientá-la para que avance em direção ao nível que ela já tem possibilidade de alcançar. (SOARES, 2020, p.53).

Diante do diagnóstico realizado, pude traçar o perfil da turma e mapear as aprendizagens que demandariam maiores intervenções. Este artigo demonstra apenas os resultados referentes ao nível de escrita, sob orientação do estudo da psicogênese,

considerando que cada um dos níveis nos fornece um índice de aprendizagens diversas sobre a leitura e a escrita da criança, bem como suas possíveis intervenções. Demandaria um texto mais extenso apresentar todos os elementos avaliados, portanto, optei por tratar do nível de escrita dos alunos, uma vez que ele nos ajuda a obter uma noção geral de como se deu o processo de alfabetização. A turma em que atuava desde o mês de fevereiro apresentava os seguintes resultados de aprendizagem: de um total de 27 estudantes, 5 alunos estavam no nível alfabético, 2 alunos no nível silábico-alfabético, 2 alunos no nível silábico com valor sonoro, 2 alunos no nível silábico sem valor sonoro e 15 alunos no nível pré-silábico. No mês de agosto, os resultados eram os seguintes: 17 alfabéticos, 5 silábico-alfabéticos, 3 silábicos com valor sonoro, 2 silábicos sem valor sonoro.

Esses níveis de aprendizagem foram discutidos por Emília Ferreira em seu estudo sobre a Psicogênese da Língua Escrita, no qual buscou compreender o processo cognitivo de apropriação do SEA.

No caso do SEA, como nos ensinou Ferreira (1985), para poder compreendê-lo e usá-lo com os indivíduos já alfabetizados, o aprendiz precisa decifrar ou dar conta de dois enigmas ou questões principais. Ele precisa encontrar as respostas para estas duas questões: 1 – o que as letras representam (ou notam, ou substituem)? 2 – como as letras criam representações (ou notações)? (ou seja, como as letras funcionam para criar representações/notações?). (MORAIS, 2012, p. 49).

O grande desafio assumido em minha prática consistiu em fazer proposições didático-pedagógicas que ajudassem as crianças a resolver essas duas questões necessárias para o alcance da representação alfabética da escrita. Além desses conhecimentos específicos sobre o processo de alfabetização, muitas outras aprendizagens foram revistas e ressignificadas no intuito de colocar o aluno no caminho da construção do conhecimento. No contexto de arrefecimento da pandemia, marcado pelo retorno das aulas presenciais, muitos desafios emergiram, demandando do professor a criação de mecanismos capazes de atender as diferentes individualidades e, ao mesmo tempo, a coletividade discente.

No entanto, as melhores respostas vieram dos próprios professores que, através da sua autonomia profissional e de dinâmicas de colaboração, conseguiram avançar propostas robustas, com sentido pedagógico e com preocupações inclusivas. Mais do que nunca ficou claro que os professores são essenciais para o presente e o futuro da educação. (NÓVOA, 2022, p. 26).

Não podemos perder de vista que, durante a pandemia, o professor foi o grande protagonista da educação, buscando diferentes meios para se conectar com seus

Possibilidades pedagógicas a partir do uso de material estruturado: narrativa de uma professora alfabetizadora em processo de desenvolvimento profissional

estudantes, ressignificando sua prática pedagógica. No retorno presencial, diversos desafios se impuseram, mas agora, dentro de seu espaço oficial de trabalho, o professor passou a ter acesso a todos os estudantes e a proporcionar situações didáticas significativas.

Durante o tão aguardado retorno, professores e alunos reconfiguraram o tempo e espaço da escola após 2 anos marcados pela distância. Houve um período de adaptação para professores e alunos, no qual se buscou a reconstrução das relações e dos processos pedagógicos. Uma primeira situação a ser tratada diz respeito ao acolhimento das questões emocionais, considerando que discentes e docentes tiveram perdas significativas em suas famílias. Foi um momento de encontro, de reconhecimento, de acolhimento e de espera, até que todos estivessem prontos para retomar os processos cognitivos, tendo em vista que “ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana” (NÓVOA, 2022, p. 84).

Caminhos trilhados: na experiência vivenciada

Diante do contexto de aprendizagens não construídas, a proposta implementada pelo sistema estadual de educação para intervir no processo de defasagem educacional oriunda do contexto pandêmico pautou-se, dentre outras estratégias, no uso de um material estruturado alinhado à um discurso muito marcante sobre uso da tecnologia, demonstrando-se “fortemente assente no digital, com ofertas privadas, mas interessada sobretudo na produção de conteúdos, materiais e instrumentos de gestão para a educação pública” (NÓVOA, 2022, p. 35), promessas que não chegaram a se efetivar integralmente.

A COVID-19 deu um grande impulso a estas tendências que se apresentam, agora, como uma “inevitabilidade” para o futuro. Com discursos atraentes, inovadores, empreendedores, criativos, negam a herança histórica da escola e procuram fomentar uma educação esvaziada das dimensões públicas e comuns, pautada pelo ritmo do “consumismo pedagógico” e do “solucionismo tecnológico”. (NÓVOA, 2022, p. 35).

Em relação ao material oferecido, percebe-se que ele foi construído tendo como ponto de partida os objetos de conhecimento propostos pela DRC – Documento de Referência Curricular do estado – e, conseqüentemente, pela BNCC – Base Nacional Comum Curricular –, consoante ao currículo proposto para o ano letivo. No entanto, a realidade de ensino estava ainda muito distante do que se esperava no que diz respeito à construção de

aprendizagem para o ano. As crianças apresentavam aproximadamente 2 anos de defasagem escolar.

Diante da realidade de aprendizagem mapeada e do material estruturado que nos foi oferecido, muitas reflexões foram necessárias para que fosse delineado um caminho didático capaz de construir conhecimentos básicos sobre os SEA – Sistema de Escrita Alfabética –, habilidades da consciência fonológica e os objetos dos conhecimentos específicos do 2º ano para garantir que, ao final do ano letivo, os alunos fossem alfabetizados.

Para além de pensar em aprendizagens, foi necessário formular questões metodológicas que favorecessem o processo de alfabetização. A primeira ação consistiu na estruturação de uma rotina (quadro de rotina) capaz de contemplar a construção de alguns conhecimentos que requerem maior sistematização e constância. Para tanto, emergiu a necessidade de conceber modalidades organizativas (projetos, sequências didáticas, atividades de sistematização, jogos) e a forma como elas se articulariam neste processo, devidamente favoráveis a propostas de intervenção e ao atendimento dos diferentes níveis de aprendizagem. Assim, a rotina docente empreendeu algumas ações que de caráter permanente e outras em regime temporário, permitindo tratar de forma sistemática os conhecimentos de acordo com a realidade da turma.

Outro aspecto do trabalho com as modalidades organizativas é a sua extrema flexibilidade, a depender dos objetivos e necessidades do(a) professor(a), da turma, da escola. É possível escolher uma modalidade para uma determinada área do conhecimento, outra para um gênero textual ou outra ainda para um certo tema/assunto, durante um tempo fixado e isso se alterar, num outro momento. (BRASIL, 2007, p. 127).

Um aspecto muito importante e que merece uma reflexão mais aprofundada se refere às ações empreendidas, invariavelmente analisadas e ressignificadas conforme seu potencial na aprendizagem. Portanto, algumas tiveram de ser modificadas e, outras, suprimidas. Essa lógica de atuação vale tanto às proposições didáticas oferecidas pelo material estruturado quanto às propostas formuladas por mim. Isto posto, é fato inequívoco que o planejamento deve ser flexível e reorganizado sempre que necessário. Convém considerar, adicionalmente, que o material didático e o planejamento são feitos para as diferentes turmas do mesmo ano, cabendo ao professor proceder aos ajustes que julgar conveniente para atender as necessidades da sua turma. Deste modo, “pode haver

Possibilidades pedagógicas a partir do uso de material estruturado: narrativa de uma professora alfabetizadora em processo de desenvolvimento profissional

dois programas de ensino iguais, mas não duas formas iguais de dar as aulas” (NÓVOA, 2022, p. 49), prevalecendo, portanto, o protagonismo do professor.

Cada dia de aula e cada atividade desenvolvida deve ser objeto de análise do professor, identificando pontos fortes e pontos que podem ser aprimorados. Nenhuma atividade deve encerrar-se em si mesma, ela deve compor o caminho até o objetivo maior, ou seja, a consolidação de uma aprendizagem. Vale frisar, ainda, que algumas atividades podem sim ser realizadas mais de uma vez, fazendo-se os ajustes necessários e adequados ao texto/gênero em estudo.

Além da ressignificação das estratégias didáticas, é importante ter em mente que os alunos passaram 2 anos alijados da convivência no espaço escolar, espaço esse de interação, construção coletiva, conflitos existenciais, relações humanas. A relação com esse espaço também deverá ser diferente, e o professor, com olhar atento e acolhedor, possibilitará novas formas de interação buscando resgatar a essência de um espaço coletivo e ao mesmo tempo contemplar as mudanças impostas pelo período pandêmico.

Os novos ambientes escolares não surgirão espontaneamente. Os professores têm um papel essencial na sua criação. Graças ao seu conhecimento próprio e à sua experiência profissional têm uma responsabilidade maior na metamorfose da escola. Para isso, devem fazer apelo às suas capacidades de colaboração e construir pontes, dentro e fora da profissão, na escola e na sociedade. (NÓVOA, 2022, p. 45).

Essa postura evidencia a característica de um professor pesquisador que transforma sua sala de aula num laboratório de aprendizagem e está constantemente atento ao potencial de cada ação que realiza; que observa a postura e o desempenho de cada aluno diante do desafio proposto, identificando o que ele precisa para avançar. E a partir daí, o docente está apto a estabelecer aprendizagens a serem alcançadas por cada aluno dentro de um determinado período.

Não podemos ser românticos a ponto de pensar que tudo acontecerá perfeitamente tal como planejamos e imaginamos, visto que muitos percalços sobrevêm no dia-a-dia, gerando sentimentos de frustração e a sensação de que não evoluímos. Contudo, quando nos mantemos firmes em nossas convicções e em nossa postura de pesquisador, os resultados vão paulatinamente aparecendo, infundindo-nos o ânimo necessário para continuar.

Outra ação tomada consistiu em explorar as habilidades da consciência fonológica em seus diferentes níveis (palavra, rima, aliteração, sílaba e fonema), dando um destaque especial para a consciência silábica, responsável por contribuir de forma significativa à transição do nível pré-silábico para o nível silábico, além de ajudar na consolidação de alguns padrões silábicos em alunos que estavam em níveis mais avançados. Compreendemos que a consciência fonológica constitui “um grande conjunto ou uma grande constelação de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras” (MORAIS, 2012, p. 84).

A organização didática das aulas foi estruturada da seguinte forma: atividades de Língua Portuguesa de 2ª a 6ª feira, atividades de Matemática de 2ª a 5ª feira. Já os demais componentes curriculares foram distribuídos ao longo da semana. Acredito que as crianças em processo de alfabetização precisam refletir sobre a língua de forma sistemática e constante, de modo que seus conhecimentos sejam consolidados. Isso se evidencia na frequência de aulas de Língua Portuguesa ministradas.

Mas, é pela interação entre seu desenvolvimento de processos cognitivos e linguísticos e a aprendizagem proporcionada de forma sistemática e explícita no contexto escolar que a criança vai progressivamente compreendendo a escrita alfabética como um sistema de representação de sons da língua (os fonemas) por letras – apropria-se então do princípio alfabético. (SOARES, 2020, p. 51).

O material estruturado é de uso diário em todos os componentes curriculares, no entanto, complementado com atividades extras que exploram o SEA e a Consciência Fonológica produzidas pela professora a partir do gênero/ temática trabalhado no material estruturado. Portanto, procedeu-se à uma ampliação no que diz respeito às habilidades propostas e à metodologia utilizada. Muitas ações foram desenvolvidas, tais como: utilização de jogos estruturados para explorar leitura e escrita, banco de palavras, sequência didática com livros que exploram as letras do alfabeto, atividades interativas de construção de palavras a partir de sílabas, palavras da semana/construção frasal, janelinha, exploração de textos em cartaz, escrita espontânea, etc. Em todas as estratégias didáticas mencionadas o texto era o ponto de partida e o ponto de chegada.

A língua possibilita a interação entre as pessoas no contexto social em que vivem: sua função é, pois, sociointerativa. Essa função se concretiza por meio de textos: quando interagimos por meio da língua, falamos ou escrevemos textos, ouvimos ou lemos textos. (SOARES, 2020, p. 34).

Possibilidades pedagógicas a partir do uso de material estruturado: narrativa de uma professora alfabetizadora em processo de desenvolvimento profissional

Outras ações foram importantes para que o processo de alfabetização seguisse progredindo, tais como: exploração de leitura em suas diferentes formas – leitura deleite, processos iniciais de decodificação –, estratégias mais avançadas de leitura como interpretação e compreensão, estímulo ao empréstimo de livros na biblioteca, projeto de leitura da Mala Viajante, acompanhamento diário de leitura enquanto decodificação, etc.

O material estruturado busca explorar conteúdos e atividades que os alunos, sozinhos, não estariam em condições de decodificar, demandando a intervenção do professor para sua plena realização. Ele está organizando num formato de progressão que se estabelece ano a ano do ensino fundamental, bem como, bimestre a bimestre dentro de cada ano, retomando os conteúdos e aprofundando. Está pensado a partir da BNCC, abordando de forma enfática aspectos linguísticos e gramaticais, na perspectiva de consolidação da alfabetização, atendendo pouco as crianças em processos iniciais.

Ele configura-se num livro didático integrado contendo a maioria dos componentes curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências Naturais) trabalhados de forma disciplinar e com um livro diferente para cada bimestre. Aborda 4 unidades temáticas por bimestre, na página de abertura explora textos multimodais, conhecimentos prévios e oralidade, na sequência traz um gênero textual para leitura e compreensão (do gênero e da temática), retoma o mesmo gênero com outro texto e exploração de aspectos da leitura, no entremeio aos dois textos traz os elementos gramaticais e linguísticos. A produção de texto só acontece no final da unidade. Em toda a unidade aparece atividades a serem realizadas e ao final da unidade apresenta algumas para fixação do conteúdo trabalhado.

O material oferece sequência didática e progressão dos conteúdos que auxiliam a construção do conhecimento em relação aos objetos de conhecimento almejados. Contudo, no que diz respeito ao processo de alfabetização o protagonismo docente é imprescindível. Esse protagonismo docente se materializa quando o professor se torna o autor de sua prática e tem consciência de seu papel social, não ficando preso e/ou restrito à uma diretiva. Cabe ao professor, portanto, pensar e refletir sobre seu contexto e sua experiência, assim:

Elaborar o sentido de nossa experiência é se colocar na tensão freiriana entre a denúncia de um presente cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado por nós, mulheres e homens. Acreditamos que só podemos enunciar através de uma linguagem para a conversação. (NÓVOA, 2022, p. 38).

Na profissão docente, somos impelidos a todo momento a repensar nossa ação e a forma como a concebemos através de reflexões oriundas da formação continuada, dos desafios de aprendizagem vivenciados em sala de aula, da relação com os colegas e profissão, da relação com as famílias, etc.

Aprendizagens significadas/ressignificadas

Acreditamos que a experiência é algo que se constrói na interação com os pares, com o conhecimento, com o estudante, e sobretudo consigo mesmo nos desafios diários em que se busca respostas e inspirações para a atuação profissional, devidamente imbuído dos sentimentos que experimenta e que o motivam ou desmotivam. Tudo que vivemos deixa em nós uma marca que movimentará outras marcas, demonstrando que estamos em constante processo de desenvolvimento. Cabe a nós uma apropriação das condições, das emoções, dos contextos, das relações e das práticas para se caminhar em direção ao protagonismo docente:

Neste sentido, a questão da autoria pedagógica do professor é decisiva para pensar as mudanças na educação e na escola. É muito vulgar a afirmação de que, hoje, qualquer um de nós traz no bolso, no seu celular, mais informações, dados e imagens do que a ciência acumulou ao longo de séculos. Como trabalhar esta infinidade de “conhecimentos”? Como compreender a sua constituição? Como separar o verdadeiro do falso, o real do fictício, os factos das opiniões? Numa palavra, como aprender a pensar, sabendo que nunca o poderemos fazer sozinhos. É para isso que precisamos dos professores, para comporem uma pedagogia do encontro. (NÓVOA, 2022, p. 38).

Acredito que, ao buscar compreender as necessidades de aprendizagem dos estudantes cuja educação me foi confiada, fazer uma análise do currículo proposto e delinear um ponto de encontro entre esses dois elementos me levaram ao caminho da construção da autoria pedagógica. Creio que isso proporciona aos meus alunos um encontro do que eles eram naquele momento com a possibilidade de um vir a ser, valorizando seu potencial e oferecendo-lhes a construção do conhecimento e da formação integral.

Conhecer o aluno, os processos de aprendizagem, o currículo, os materiais didáticos, as concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem fornece ao professor os elementos que qualificam sua prática pedagógica. De maneira gradual, o docente constrói conhecimentos a partir do que vivencia, prática e também nas relações que estabelece com

Possibilidades pedagógicas a partir do uso de material estruturado: narrativa de uma professora alfabetizadora em processo de desenvolvimento profissional

seus pares no espaço da escola, levando-o à compreensão de que o “conhecimento está situado na ação, nas decisões e nos juízos feitos pelos professores. Esse conhecimento é adquirido por meio da experiência e da deliberação, e os professores aprendem quando têm oportunidade de refletir sobre o que fazem” (GARCIA, 2010a, p. 5).

Na condição de professora alfabetizadora, vivenciei três movimentos importantes para o meu desenvolvimento profissional: ser professora antes, durante e depois da pandemia. Em cada um desses momentos me deparei com exigências diferenciadas e, perante cada uma delas, experimentava a docência de um modo distinto, no sentido exato que Dewey traz de experiência, ou seja, como algo em movimento e que transforma. Todas essas situações me mostraram aspectos de minha atuação sujeitos ao aprimoramento, seja estudando, seja dialogando com os pares no espaço da escola. Minha identidade profissional ia se forjando a cada experiência vivida.

A identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que se corresponde com a ideia de que o desenvolvimento do professorado nunca se detém e que se estende como uma aprendizagem ao longo da vida. (GARCIA, 2010a, p. 9).

Um aspecto muito importante para a construção da identidade e, conseqüentemente, para as aprendizagens profissionais consolidadas ao longo do tempo, são as relações estabelecidas com os diferentes sujeitos do processo educativo. No ensino remoto, todos esses sujeitos, em maior ou menor grau, foram influenciados por essa nova realidade e, no período de retorno ao ensino presencial, o professor não esteve isento dessas influências. Podemos tomar como exemplo algumas mudanças na maneira de pensarmos o processo de ensino e aprendizagem, dentre elas: a utilização dos recursos tecnológicos e ferramentas de interação como viabilizadores da ação educativa; a relação entre família e escola; a forma de organização do planejamento e das atividades, etc.

É importante salientar que alfabetizar sempre foi um dos grandes desafios da educação e, com a irrupção do ensino remoto, isso assumiu diferentes amplitudes e formas. Até então já encarávamos muitos contratemplos que influenciavam os resultados da alfabetização, tais como: falta de investimento em formação continuada, pouco acompanhamento familiar, lacunas na formação inicial do professor, falta de investimento para materiais didáticos de qualidade, ausência de uma política curricular eficiente, etc.

Portanto, o desafio atual é lidar com os mesmos problemas de antes, com dois anos de agravamento nas defasagens de aprendizagem. Neste contexto, o professor é levado a repensar sua prática e adequá-la para atender a realidade na qual ele se encontra.

A depender de seu tempo de atuação na educação, o professor pode construir formas diferentes de lidar com os desafios da profissão. São considerados professores experientes, como categoriza Marcelo Garcia, aqueles com mais de 6 anos de atuação. Eis como Garcia o define:

A terceira fase denomina-se experimentação ou diversificação. É uma fase que não é igual para todos os professores. Para alguns deles, suas energias se canalizam principalmente na melhora de sua capacidade como docente: diversificam métodos de ensino, experimentam novas práticas e frequentemente buscam fora da classe um estímulo profissional. (GARCIA, 1998b, p. 16).

Partindo desta premissa, o professor busca ressignificar sua prática constantemente a partir de elementos de sua realidade. Outrossim, ele a extrapola no intuito de encontrar respostas que o ajude a garantir a aprendizagem e a lidar com o desenvolvimento e peculiaridade de cada aluno. Essa ação acontece de forma intencional e especializada, quando ele busca formação, leituras, conhecimento para lhe ajudar a resolver os desafios, ou mesmo de forma não intencional ou estruturada, quando sente que precisa fazer algo a mais pela aprendizagem do aluno, mesmo que ainda não saiba exatamente o que deve ser.

Considerações Finais

Diante da prática pedagógica construída e/ou reconstruída nesta narrativa, é importante destacar o potencial reflexivo que dela emana. A reflexão é uma postura que deve permear toda a prática docente, uma vez que nós, professores, estamos em constante processo de desenvolvimento profissional, ou seja, toda ação empreendida por nós contribui significativamente para o nosso aperfeiçoamento.

Um material didático por si só não gera um processo de aprendizagem. A aprendizagem é gerada na interação professor-aluno-conhecimento, devidamente permeada por estratégias didático-metodológicas coerentes e fundamentadas. O professor é o articulador de aprendizagens e, através de sua organização didática, propõe atividades/situações de aprendizagem potenciais e intencionais. Neste sentido, diante da realidade de aprendizagem da turma, em contraponto ao material estruturado como

Possibilidades pedagógicas a partir do uso de material estruturado: narrativa de uma professora alfabetizadora em processo de desenvolvimento profissional

proposta, é premente a necessidade de análise e de reorganização didática a fim de garantir as aprendizagens sem perder de vista as individualidades de cada aluno.

Assim, após todo processo de ressignificação da minha prática docente e da forma como fiz uso do material estruturado pude perceber inúmeros avanços na aprendizagem dos estudantes. Os níveis de escrita, de modo geral, estavam próximas à escrita alfabética, já conseguiam realizar as atividades de metalinguagem da consciência fonológica com facilidade; desenvolveram grande afeição pela leitura (autônoma, pelo professor, junto como colega); participavam oralmente com organização e domínio na fala, expressando-se com clareza; compreendiam os comandos das atividades com facilidade; desenvolviam as atividades com autonomia; a maioria dos estudantes estavam em processos de decodificação e outros em níveis de compreensão, etc.

O ensino remoto gerou inúmeros problemas referentes ao processo de aprendizagem que precisaram ser sanados no retorno ao ensino presencial. Foram muitas as aprendizagens não iniciadas e as aprendizagens não consolidadas. Tudo isso, acrescido do isolamento social, gerou a necessidade de aprendermos a conviver de forma coletiva. As crianças estavam carentes da cultura escolar e sobretudo de seu papel como estudante, uma vez que muitos deles haviam iniciado seus estudos somente um ano antes da pandemia.

Foi bastante desafiador para mim, enquanto professora alfabetizadora, e com as limitações que tenho em minha formação, conseguir fazer os ajustes necessários à minha prática docente para satisfazer as necessidades de meus alunos em todas as dimensões do seu desenvolvimento humano. Compreendi que, a cada desafio que enfrentava, uma nova versão de mim estava sendo construída, e tenho plena consciência de que minha identidade de professora alfabetizadora ainda está se consolidando. Os caminhos que escolhi trilhar para poder alfabetizar meus alunos demonstram as concepções de alfabetização que permeiam minha prática pedagógica. Uma prática cujo objetivo se assenta no ideal de formação de sujeitos críticos, ativos e socialmente responsável.

Referências

BRASIL, MEC, SEB. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. Organização de Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Arcélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica,

2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifundganobasefinal.pdf>. Acesso em 13 de fevereiro de 2023.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 2ª edição revisada. Uberlândia: EDUFU, 2015.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte: Autêntica, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez., 2010a. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/17>. Acesso em: 20 de nov. de 2022.

GARCIA, Carlos Marcelo. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**. Set./out./nov./dez., 1998b, n. 09. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE09/RBDE09_06_CARLOS_MARCELO.pdf. Acesso em: 22 de nov. de 2022.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos. 2012.

NÓVOA, Antônio. **Escolas e professores, proteger, transformar e valorizar**. Antônio Nóvoa com a colaboração de Yara Alvim. Bahia: Salvador/SEC/IAT, 2022, 116p.

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

Sobre as autoras

Josemeire do Nascimento Ferreira

Formada em Pedagogia pela UFMT, Especialista em Alfabetização, Gestão Pública e Design Instrucional, professora efetiva da Rede Municipal (Cuiabá) e Estadual de Educação (Mato Grosso), mestranda no PPGE da UFMT. profjosemeire@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-1177-2337>.

Filomena Maria de Arruda Monteiro

Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT (1985), mestra em Educação Pública pela UFMT (1995), doutora em Educação (2003), com pós-doutorado (2012) pela UFSCar. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Formação Docente. E-mail: filarruda@hotmail.com, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2991-7416>.

Recebido em: 10/01/2023

Aceito para publicação em: 02/02/2023