



**NARRATIVAS DE PROFESSORAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
NOS CICLOS DE APRENDIZAGEM**

**TEACHERS' NARRATIVES ABOUT LITERACY AND LITERACY IN LEARNING
CYCLES**

**NARRATIVAS DE LOS DOCENTES SOBRE LA ALFABETIZACIÓN EN LOS
CICLOS DE APRENDIZAJE**

LIMA, Gleyce Alves de Oliveira
gleyceolives@hotmail.com
UFPB - Universidade Federal da Paraíba
<https://orcid.org/0009-0005-6685-4847>

MIRANDA, Joseval dos Reis
josevalmiranda@yahoo.com.br
UFPB - Universidade Federal da Paraíba
<https://orcid.org/0000-0002-0713-0110>

GOMES, Joanderson de Oliveira
joandersonoliveira@hotmail.com
UFPB - Universidade Federal da Paraíba
<https://orcid.org/0000-0001-9642-0090>

RESUMO: O texto discute a organização do ensino em ciclos de aprendizagem. Toma por base as narrativas de três professoras alfabetizadoras e tem o objetivo de compreender suas percepções sobre o modo de organização do ensino em ciclos e a relação estabelecida no processo de alfabetização e letramento. Constatou-se, no estudo, um certo desconhecimento das professoras no que diz respeito à organização em ciclos, tomada, muitas vezes, como apenas uma nova nomenclatura. No que diz respeito à alfabetização e ao letramento, *grosso modo*, elas estão alinhadas com a literatura da área, trazendo exemplos de suas vivências para a discussão e apresentando os avanços percebidos ao longo dos anos.

Palavras-chave: Ciclos de Aprendizagem. Alfabetização e Letramento. Narrativas docentes. Formação de Professores/as.

ABSTRACT: The text discusses the organization of teaching in learning cycles. It is based on the narratives of three literacy teachers and aims to understand their perceptions of the cyclical organization of teaching and the relationship established in the literacy process. The study found a certain lack of knowledge among the teachers regarding the organization in cycles, often taking it as just a new nomenclature. Regarding literacy, they are broadly aligned with the literature in the area, bringing



examples from their experiences to the discussion and presenting the progress observed over the years.

Keywords: Learning Cycles. Literacy and Literacy. Teaching narratives. Teacher Training.

RESUMEN: El texto discute la organización de la enseñanza en ciclos de aprendizaje. Se basa en las narrativas de tres profesoras alfabetizadoras y tiene como objetivo comprender sus percepciones sobre el modo de organización de la enseñanza en ciclos y la relación establecida en el proceso de alfabetización. En el estudio se constató un cierto desconocimiento de las profesoras en lo que respecta a la organización en ciclos, considerada, muchas veces, como una nueva nomenclatura. En lo que respecta a la alfabetización, a grandes rasgos, están en línea con la literatura del área, aportando ejemplos de sus vivencias a la discusión y presentando los avances percibidos a lo largo de los años.

Palabras clave: Ciclos de aprendizaje. Alfabetización y Alfabetización. Narrativas didácticas. Formación de Profesores.

1 PARA COMEÇAR...

Um dos grandes desafios – e também a grande missão – das instituições de ensino tem sido alfabetizar, possibilitar aos/às seus/suas educandos/as condições de, ao longo do processo de escolarização, conseguir ler e escrever. Essa visão historicamente alinhou-se às demandas postas pelo espaço social, com a perspectiva de atender apenas ao mercado de trabalho e ao tipo de profissional que era exigido. Com o avanço social e as críticas tecidas por pesquisadores/as, temos um alargamento dessa perspectiva e, para além de aprender a ler e escrever, luta-se por um processo educativo que promova a transformação.

Nessa perspectiva, tomando por base os estudos desenvolvidos sobre alfabetização, em sua maioria, pela professora Magda Soares, foi possível identificar que não bastava apenas alfabetizar crianças: era preciso algo a mais, que desse condições de não apenas decodificar letras e formar palavras, mas também de promover usos e aplicabilidades na vivência dos/as indivíduos/as. É necessário, então, letrar os/as educandos/as. Letramento, conforme define Soares (2020, p. 64), é tomado como “o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais”.

Essa preocupação com o sucesso escolar dos/as alunos/as tem sido objeto de análise de muitos estudos e provocado formas de organização escolar que intentam



propiciar, de forma eficaz, um melhor aproveitamento dos estudos e uma formação, no âmbito da escolarização básica, que permita o avanço gradativo, em suas diversas etapas, de forma contínua. Tomando por base os processos de alfabetização e de letramento, direcionamos o nosso olhar para a organização do ensino em ciclos de aprendizagem como uma forma outra em relação à organização seriada, distanciando-se desta e visando oportunizar um maior tempo para que o/a estudante consiga se desenvolver de modo mais eficaz. Pretende-se, assim, contornar os altos índices de repetência e distorção idade-série (Alavarse, 2009).

Na contemporaneidade, esse modo de organização é previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que o expressa em seu Art. 23: “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos” (Brasil, 1996, s.p.). O ciclo é proposto, de forma facultada, como um modo de reorganização de espaços e tempos escolares (Resende; Souza, 2016). Embora os sistemas de ensino possuam autonomia para optar pela forma em que irão se organizar, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGB) ressaltam que é “necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou ciclo sequencial não passível de interrupção” (Brasil, 2013, p. 122), mesmo que a instituição escolar trabalhe com regime seriado.

Partindo desse princípio, trouxemos para reflexão a narrativa de três professoras alfabetizadoras que atuam/atuaram em diferentes épocas. Nosso interesse consistiu em perceber as concepções das docentes sobre a proposta de organização em ciclos e, no caso delas trabalharem em outra perspectiva, refletir sobre os modos de organização que as instituições de ensino têm adotado, assumindo, por base, a autonomia sinalizada no parágrafo anterior. Nas nuances de suas falas, nos interessa inferir o modo como as mudanças ocorridas na organização do ensino estabelecem relação com o fazer docente.

Nessa direção, elencamos o seguinte objetivo geral: compreender a percepção das professoras sobre o modo de organização do ensino em ciclos e a relação que estabelecem no processo de alfabetização e letramento. No que se refere aos objetivos específicos, pretendemos: a) analisar a concepção de alfabetização e



letramento presente nas narrativas docentes; e b) refletir sobre a percepção das docentes no tocante aos ciclos de aprendizagem.

Assim, trazemos a seguir as informações de como foi feito o caminho metodológico da pesquisa; logo depois, alguns apontamentos sobre a organização por ciclos e, então, a relação entre essa e a alfabetização. Por fim, apresentamos as nossas considerações finais sobre o estudo em pauta e as referências que nos orientaram.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

O presente texto, de caráter qualitativo, é uma pesquisa narrativa que se debruça sobre as narrativas de três professoras alfabetizadoras, lançando seu olhar sobre as percepções das docentes no tocante à organização do ensino em ciclos de aprendizagem e às relações que se podem estabelecer com os processos de alfabetização e letramento. Sousa e Cabral (2015, p. 150) afirmam que “a narrativa faz parte da história da humanidade e, portanto, deve ser estudada dentro dos seus contextos sociais, econômicos, políticos, históricos e educativos”.

Para geração de dados, foram realizadas entrevistas com as docentes a partir de um roteiro norteador previamente elaborado em função da proposta de situá-las a respeito da temática que seria discutida. Conforme argumentam Bauer e Gaskell (2015, p. 93), “a entrevista narrativa tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social”.

As três professoras participantes desse estudo foram escolhidas por sua forte relação com o processo de alfabetização e letramento. Duas delas se encontram ainda em exercício e uma já aposentada, mas com uma longa jornada atuando como professora alfabetizadora. As entrevistas foram realizadas entre meados de 2021 e início de 2022. As docentes serão aqui nomeadas respectivamente de Professoras A, B e C, como uma forma de preservar as suas identidades.

A professora A tem 39 anos e reside no município de João Pessoa (PB). Atua na docência desde o ano de 2010. Possui Licenciatura em Pedagogia e trabalha na rede pública e privada de ensino. O contato e o convite para que ela participasse



desse estudo deram-se pela relação profissional compartilhada com uma das autoras deste texto, pois ambas atuam na mesma escola.

Nossa segunda entrevistada, a Professora B, tem 29 anos e reside no município do Rio de Janeiro (RJ). Também formada em Pedagogia, é funcionária pública na mesma rede de ensino de onde reside. Divulga seu trabalho através das redes sociais, meio pelo qual foi conhecida e contatada para participar do presente estudo.

A terceira docente, professora C, tem 64 anos e mora em Carpina (PE). Iniciou na docência em 1987. Hoje está aposentada e tem dedicado seus dias ao artesanato. O convite para que ela participasse desse estudo foi possível pela relação estabelecida entre ela e uma das autoras deste texto, que foi por ela alfabetizada durante os anos iniciais da escolarização. Mesmo não estando mais em exercício, refletir sobre a sua narrativa nos parece um contraponto importante frente às demandas postas na contemporaneidade, produzindo assim outras lentes para a observação do objeto aqui investigado.

Compreendemos que trabalhar com as narrativas docentes se constitui como uma possibilidade de refletir acerca de lembranças e atravessamentos do exercício do magistério, nos permitindo desvelar nuances de como essas profissionais lidam com o seu fazer frente a demandas que se apresentam e se modificam. Investigar narrativas de professores/as “vem se constituindo como possibilidade de reflexão sobre a profissão docente em contextos específicos” (Gomes; Assis; Soares, 2022, p. 145).

Para a análise dos dados, utilizamos a análise temática, compreendida por Souza (2019, p. 59) como “um método de análise qualitativa de dados para identificar, analisar, interpretar e relatar padrões (temas) a partir de dados qualitativos”. Desse modo, intentamos, a partir das narrativas docentes, observar os padrões e/ou significados existentes nas falas aqui tomadas como objetos de estudo. A “análise temática nos dá a possibilidade de fornecer uma descrição mais detalhada e diferenciada sobre um determinado tema específico ou grupo de temas” (Rosa; Mackedanz, 2021, p. 11). Em nosso caso, a temática gira em torno dos ciclos de aprendizagem.



Para tanto, alguns passos foram seguidos, a saber: a. familiarização com os dados, etapa em que realizamos uma leitura minuciosa do narrado pelas professoras; b. busca por temas, momento em que buscamos inferir, a partir das narrativas obtidas, o que as docentes sabiam sobre os ciclos de aprendizagem e c. produção do relatório, do qual trouxemos os trechos narrados que são apresentados na composição deste artigo.

3 ORGANIZAÇÃO POR CICLOS: BREVES APONTAMENTOS

Conforme apontam Resende e Souza (2016), pensar o sistema de ensino em ciclos se constituiu como uma transformação radical em relação a antigas práticas até então depreendidas, sobretudo no tocante ao método de educação mais tradicionalista, que centralizava na figura do/a docente toda a fonte do saber, desconsiderando, desse modo, que as aprendizagens acontecem em tempos que não são lineares.

Nessa direção, Alavarse (2009, p. 35) ressalta que a organização em ciclos constitui “pelo menos potencialmente, uma polarização com a escola seriada [...], sua lógica dominante é a tentativa de superar o fracasso escolar”. O autor sinaliza, ainda, que é a partir dos anos 1980, com o que se chamou de ciclo básico, que a discussão sobre esse modo de organização ganha destaque nas pesquisas brasileiras. Nas suas primeiras iniciativas em instituições públicas, no entanto, observou-se muito mais uma mudança de nomenclatura, agrupando-se o que antes se chamava série sob o novo nome, os ciclos, sem que ocorressem mudanças efetivas na organização escolar.

A esse respeito, Mainardes (2015) evidencia que se corre um risco ao implementar a organização em ciclos de forma descuidada. É necessário atentar que a sua efetivação não é resultado apenas de uma nova nomenclatura, mas demanda encaminhamentos que vão rever os demais espaços da instituição de ensino, desde a sua estrutura física até o seu corpo profissional. Para além dessas questões, o autor pontua que é preciso avaliar de forma contínua e permanente como os ciclos estão se efetivando no chão da escola, pois “é no âmbito da escola e da sala de aula que as políticas de ciclos se materializam” (Mainardes, 2015, p. 72).



Consequentemente, essa nova forma de conceber a organização escolar pressupõe mudanças também na organização da escola em sua totalidade, o que implica serem repensadas as formas de avaliar, de sistematizar o currículo e a relação estabelecida entre educador/a e educandos/as. O que se propõe não é a mera aprovação dos/as alunos/as, mas o compromisso e a percepção de que o aprendizado não obtido em determinado ano poderia ser revertido na turma vindoura. “Os ciclos fornecem uma abordagem pedagógica baseada em princípios para apoiar esta aprendizagem, fazendo com que ela ocorra de forma cílica, ininterrupta” (Lima, 2022, p. 22).

Tomando por base a organização seriada, com possibilidade de reprovação a cada final de ano letivo para aqueles que não obtivessem as notas mínimas esperadas, o ideal central dos ciclos, em detrimento desse modelo, seria “o combate político à exclusão, mas cujo verdadeiro alcance se manifesta na inclusão dos alunos no universo do conhecimento” (Alavarse, 2009, p. 43). Houve, naturalmente, resistência a esse novo modo de organização (Barreto e Sousa, 2005; Alavarse, 2009; Mainardes, 2015) sob o argumento de que, com ele, os/as professores/as estariam perdendo sua autoridade em sala, assim como o controle sobre seus/suas alunos/as. “A reprovação é reivindicada por grande parte dos segmentos escolares como um mecanismo necessário para garantir a aprendizagem, sendo a ela atribuído um potencial de motivação para o ensino e a aprendizagem” (Barreto; Sousa, 2005, p. 675).

Nesse sentido, Perrenoud (1999, p. 10) já preconizava que “não se muda a escola mediante novas leis, mesmo se bem-feitas, mas por uma evolução das representações e das práticas”. Para o autor, a principal dificuldade que se apresenta neste modo de organização reside no fato dela não se traduzir na mera adesão ideológica de um novo ideal, mas demandar do profissional da educação novas competências. Ou seja, é também uma questão de formação docente, que não pode ser desconsiderada nas relações que aí se estabelecem.

Imaginemos alguém, que aprendeu por longo período a avaliar cada série tendo, por princípio, que o avanço do/a estudante depende de aptidões que ele/a deve ter construído ao longo de um ano letivo, ter que, a partir de agora, mudar essa visão e permitir que esse/a mesmo/a estudante siga para o ano seguinte, ainda que não



tenha os conhecimentos que se entende que ele/a deveria ter. Muitos/as docentes perceberam, nesse novo modo de organização, uma queda na qualidade do ensino (Alavarse, 2009).

Construir junto aos/às docentes a percepção de uma mudança não apenas ideológica, vinculada ao mundo das ideias, é o grande desafio. No limite que se estabelece entre a discussão e a vivência dessa prática, não adianta apenas mascararmos o processo se o profissional não se apropriou das finalidades de ensino organizado por ciclos. “No final das contas, são as práticas profissionais que é preciso transformar” (Perrenoud, 1999, p. 11). São a percepção e a forma de atuar de cada um que se transmutam em pontos decisivos de como o processo de aprendizagem poderá se dar. Dito de outro modo, não é apenas uma mudança estrutural e/ou estritamente teórica, mas é preciso que tais ideais sejam ecoados também na vivência da *práxis* docente.

4 CICLOS DE APRENDIZAGEM E ALFABETIZAÇÃO: ENTRELAÇANDO AS NARRATIVAS

Iniciamos nosso diálogo com as docentes falando sobre a proposta da organização do ensino em ciclos de aprendizagem, visando ter as primeiras impressões sobre os conhecimentos prévios que as docentes possuem a respeito da temática. E, após exemplificarmos algumas possibilidades previstas em nossa legislação, perguntamos quais eram as adotadas em seus espaços de atuação. Obtivemos as seguintes respostas:

Organiza-se em anos. É uma turma de 1º ano. Considero que essa organização é boa, não tenho nada a propor com relação a isso (Professora A).

Eu trabalho com turmas separadas em anos. Atualmente, estou num terceiro ano. Apesar da idade próxima de todas as crianças (o que aproxima em relação a interesses, brincadeiras, interação), ainda existem lacunas de desenvolvimento dentro desse processo (Professora B).

Eu já sou professora aposentada, mas quando estava em sala de aula era organizada em série. Então, a criança vinha na pré-escola, passava pela alfabetização e depois dessa fase ia para a 1ª série, 2ª, 3ª e assim por diante (Professora C).



As narrativas das docentes não evidenciam uma compreensão mais efetiva sobre a organização em ciclos, ou mesmo sobre o modo como as escolas onde atuam têm se organizado. O uso da nomenclatura *ano*, em detrimento a seu antecessor, *série*, delineia nuances de que mudanças foram propostas. No entanto, a nossa reflexão visa observar de que modo esse processo tem se efetivado nas práticas das docentes para além de uma nova nomenclatura, pois é “no âmbito da escola e da sala de aula que as políticas de ciclos se materializam” (Mainardes, 2015, p. 72).

Com base nas DCNGB (Brasil, 2013), é sabido que a retenção não deve ocorrer nos três primeiros anos de escolarização, mesmo que a instituição de ensino não adote o modo de organização por ciclos. Inicialmente, pensamos que as docentes fossem sinalizar a dimensão da retenção de alunos/as e o modo como elas percebem esse movimento frente ao processo de alfabetização e letramento. No entanto, não houve qualquer incômodo ou aprovação, apenas a percepção de que a forma como está organizado é boa.

Na esteira dessas reflexões, pedimos que as professoras falassem sobre o processo de alfabetização e letramento, quais entendimentos elas tinham a respeito e questionamos acerca da organização em ciclos de aprendizagem com o intuito de inferir se, em suas vivências, elas percebiam ou atribuíam alguma relação entre o processo de alfabetização e o modo como as instituições de ensino têm se organizado. Tivemos as seguintes respostas:

Alfabetizada é a criança que sabe ler e escrever só. Letrada é aquela criança que sabe ler, escrever e interpretar aquilo que está lendo. Decodifica (Professora A).

Alfabetização é um processo que desenvolve a habilidade de ler e escrever. O letramento é um processo que envolve o mundo da leitura e da escrita, nas práticas sociais (Professora C).

Alfabetização é o processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita. Entender que existe um alfabeto, que uma mesma letra pode ser escrita de forma bastão ou cursiva, mas que sempre será daquele jeito, que ela produz um som e que a partir do desenvolvimento da consciência fonológica, ampliação de repertório linguístico e construção de frases e textos, vou desenvolvendo esse processo. O letramento é um processo indissociável da alfabetização, pois quando eu vejo a funcionalidade do texto para me comunicar, preparar uma receita de bolo é ver a função social da leitura e escrita aplicada à realidade daquele que está sendo alfabetizado (Professora B).



Em suas narrativas, as docentes demonstram estar alinhadas, *grosso modo*, com o que se entende por alfabetização e letramento. No entanto, é importante observar que, embora sejam processos indissociáveis e interdependentes, eles são distintos entre si. Nessa direção, Soares (2017, p. 199) comprehende a alfabetização “como a aquisição do sistema convencional de escrita”, distinguindo-o do letramento, tomando este último “como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais”.

Ainda nos termos da autora, ambos os processos só fazem sentido quando trabalhados em conjunto. Dito de outro modo, é preciso que o processo de alfabetização se desenvolva dentro do contexto de práticas sociais, “ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita” (Soares, 2017, p. 19).

Embora provocadas, as professoras não deixam transparecer nenhuma relação com a organização do ensino por meio dos ciclos, como se a vivência desse processo não fosse algo muito nítido em suas experiências profissionais. Assim, apenas falam sobre a organização do ensino no início de nosso diálogo, mas sem muitas questões a serem pontuadas. A Professora A apenas sinaliza que suas turmas se organizam em *anos*, definição que reverbera no relato da Professora B e que muda apenas no registro da Professora C, quando esta diz que, em sua época de atuação, organizava-se por séries.

Percebemos que essa mudança no modo como a educação básica se estrutura, ao que parece, não se traduz nas práticas efetivas das docentes, sendo percebidas, nas nuances que perpassam as suas narrativas, muito mais como uma nova nomenclatura, sem de fato se transmutar na dinâmica de avaliação, planejamento e didática exercida por elas em suas vivências profissionais. Nessa direção, Perrenoud (1999, p. 8), ao refletir sobre as práticas pedagógicas e a necessidade de mudá-las, bem como sobre a organização escolar em ciclos de aprendizagem, nos alerta que não basta estabelecermos leis, normas e decretos: é preciso darmos também condições de que seja possível uma reinvenção sobre o que até então se tinha como padrão a ser seguido, afinal, “não se pode mudar as representações, as práticas, as culturas profissionais por decreto”.



Aqui vale ressaltar que não temos o intuito de culpar as docentes no tocante às condições estruturais e profissionais vivenciadas por elas. Ao percebermos um “desconhecimento” mais efetivo no que diz respeito à forma como o processo de ensino tem sido pensado e organizado para além da nomenclatura utilizada, estamos lançando luz sobre a formação docente, não apenas a inicial, mas principalmente a continuada, uma vez que lidamos com narrativas de professoras em exercício ou que já estiveram em atuação.

Por exemplo, a Professora A nos diz: “Não fiz nem faço nenhum curso para embasar minha prática. Fiz apenas a graduação em pedagogia”. Frente às mudanças no campo da educação, entendemos que é imprescindível aos/às docentes estarem em constante atualização. Afinal, “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador” (Freire, 2002, p. 16).

Ao tomarmos por base a organização em ciclos e lançarmos o nosso olhar sobre a avaliação, por exemplo, é preciso que o/a docente reveja como avalia o/a estudante. O fato de não poder retê-lo/a a cada ano não significa que esse/a educando/a não será avaliado/a. Compreender do que ele/a ainda não conseguiu se apropriar é um passo fundamental para que o trabalho iniciado no ano anterior possa ser continuado no seguinte, de forma cíclica. Ou seja, exige um repensar do fazer docente para além de apenas um ano letivo, alcançando um processo maior.

Essa possível mudança não aparece nas narrativas das professoras, nos fazendo pensar se lhes foi ofertada formação e apresentados modos outros de exercer a profissão, como na perspectiva dos ciclos, de forma a envolver as docentes em todo o processo e não apenas em um discurso que não finca raízes na sala de aula, no chão da escola. Conforme discute Perrenoud (1999, p. 11), aí reside uma das principais dificuldades da implantação de novos modos de organização, tomá-los como uma panaceia educativa que, por si só, trará todas as soluções, no entanto, “essa passagem exige novas competências e outra relação com a profissão”.

Em continuidade, perguntamos às professoras de que modo se dá o processo de alfabetização ao trabalharmos na perspectiva dos ciclos de aprendizagem. Novamente, nosso intuito era inferir, a partir de suas narrativas, o que mudou em



relação ao que se fazia antes e os impactos que se refletem na prática exercida atualmente.

Eu levo atividades lúdicas, trabalho com fichinhas de palavras, de frases... divido a turma em grupos onde as crianças que estão no mesmo nível ficam juntas para executar as atividades. Levo brinquedos educativos. Além disso, trabalho muitos textos com as crianças que já conseguem lê-los (Professora A).

Na minha carreira como professora, procurei fazer muitos cartazes ilustrados, figuras, desenhos... porque acreditava que o visual conta muito. Quando uma criança vê e escuta o som é mais fácil ela assimilar (Professora C).

A ideia de uma escola ciclada surge, inicialmente, como um novo modo de pensar a instituição de ensino e organizá-la. Mas, para que esse repensar possa ganhar robustez e alcançar os resultados almejados, é preciso investir também no processo de formação daqueles/as que irão lidar com o processo. Realizar reformas no âmbito da educação pode nos trazer indicadores importantes sobre a defasagem entre a formação dos/as docentes e o que se espera que eles/as desempenhem na sala de aula (Perrenoud, 1999). Rever tais questões nos provoca a reflexão sobre os processos formativos que temos vivenciado ao longo de toda formação docente, que não se encerra na conclusão da graduação, seguindo por todo percurso profissional.

Os exemplos de práticas desempenhadas pelas professoras sinalizados por elas, em suas narrativas, poderiam ocorrer, outrossim, na organização seriada. Não encontramos, nas falas das docentes, nenhuma relação efetiva que construa vínculos com um modo de ensino pensado ciclicamente, na perspectiva de um trabalho que pode continuar sem interrupções. Elas tencionam o que fazem em seu cotidiano, apresentam a ludicidade como uma opção de trabalho, mas parecem não tecer relações com o todo da organização escolar.

Por fim, indagamos as professoras a respeito das mudanças percebidas, por elas, no âmbito educativo, sobretudo no que diz respeito à alfabetização. Se as novas possibilidades de organização, dentre elas os ciclos, geraram impacto na educação ou não:

Houve mudanças, sim, pois lembro que antes não se trabalhava com essas aulas lúdicas. Era quadro e caderno, somente. Não tinha essas atividades lúdicas. A criança aprendia na marra mesmo! (Professora A).

O processo de alfabetização de uma criança mudou muito. Se pensarmos em 20 anos atrás e pensarmos nas tecnologias existentes atualmente, podemos



perceber que o pensamento da criança e a forma de aprender mudaram muito (Professora C).

Muitas mudanças, ainda bem. Hoje, diversos educadores vêm ganhando espaço nas redes sociais e a informação está cada vez mais acessível. Embora ainda tenham algumas dificuldades, hoje se fala de educação e dos processos de aprendizagem, como alfabetização e matemática, baseado em pesquisas, contribuindo com diversos professores (Professora B).

Podemos inferir, a partir das narrativas das professoras, um certo distanciamento no que se refere à organização da educação básica em ciclos. Mesmo quando provocadas, através das perguntas norteadoras, suas falas caminhavam mais pelas vias do que realizavam/realizam em seu cotidiano do que articuladas a um modo de estruturação macro utilizado pelas instituições onde atuam ou atuaram.

Ao falarem sobre as mudanças percebidas no decurso de suas atuações como professoras alfabetizadoras, elas mencionam opções metodológicas para o trabalho didático com o conteúdo em sala de aula, mas não fazem referência explícita ao impacto que tais mudanças têm junto à organização do ensino, nem se, de algum modo, provocaram no currículo escolar outra articulação ou outra forma de avaliar estudantes. Isso nos leva a questionar em que medida os/as docentes têm se envolvido com os processos de mudanças estruturais pertinentes à organização da educação básica.

Ao discorrerem sobre o modo como está organizado seu âmbito profissional, as docentes participantes desse estudo, situadas geograficamente em contextos diferentes, tecem, em suas narrativas, apenas a vivência micro de suas salas de aula e do modo como elas perfazem o exercício do magistério diariamente. A reflexão que intentamos realizar é a provocação sobre os/as professores/as que temos sido em nosso fazer profissional e o modo como temos nos envolvido com as discussões que se alinham ao nosso campo de atuação para além da sala de aula, mas que se articulam com ela todo o tempo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contribuir com a formação das pessoas tem sido um esforço conjunto entre professores/as, pesquisadores/as e demais indivíduos/as que participam do processo de escolarização. Há sempre uma pergunta sobre qual o melhor método, a melhor



alternativa para avaliar e como, efetivamente, oportunizar ao/à estudante condições de aprender algo novo.

Longe de pretendermos afirmar qual a melhor alternativa, buscamos refletir sobre a organização do ensino em ciclos de aprendizagem como outra possibilidade a ser experimentada por escolas e professores/as ao longo de toda a educação básica. Dito isto, nos debruçamos sobre as narrativas de três professoras alfabetizadoras, geograficamente separadas, mas que, em síntese, partilham do mesmo objetivo, alfabetizar seus/suas alunos/as.

No decurso de nosso diálogo, pareceu-nos que as docentes, ao longo de suas atuações profissionais, não consideraram como o ensino tem se organizado em seus espaços de atuação. Mesmo quando provocadas, elas se limitaram a falar do espaço micro de suas salas de aulas e das opções teórico-metodológicas que têm sido feitas. O que chama a nossa atenção é a formação continuada que lhes tem sido ofertada, pensando o processo de ensino e aprendizagem em sentido maior, que se expande para além do micro, embora este não seja menos importante, e vai ao macro escolar.

A organização em ciclos de aprendizagem pressupõe compreender o ensino de forma contínua e um trabalho pedagógico que só é possível a partir do que se constatou dentro da avaliação formativa. Dito de outro modo, ao ter ciência do que o/a estudante ainda não aprendeu, consigo, no ato de meu exercício docente, construir estratégias que propiciem a ampliação dessa discussão, visando superar a lacuna constatada.

Ou seja, o erro, o não-aprendido, não se traduz na interrupção de seguimento do/a estudante, mas deve ser potencializado como *trampolim* frente ao que ele/a precisa aprender para acessar esse conhecimento ainda desconhecido e não apropriado durante o ano letivo anterior. Esse movimento, no entanto, apenas é possível se o/a docente tiver ciência de tais questões e estiver preparado/a para fazer o acompanhamento para além da atribuição de um valor numérico. Longe de minar a autoridade docente, a organização em ciclos prevê um maior tempo de trabalho, no qual educando/a e educador/a podem trabalhar juntos/as a fim de alcançarem o mesmo objetivo, a aprendizagem.

Dessa forma, a pesquisa evidencia a necessidade de ampliação da oferta de formação continuada não apenas externamente, mas dentro do próprio espaço de



atuação, dando condições aos/as docentes para repensar o próprio fazer e estabelecer as conexões possíveis entre as práticas depreendidas e a organização do ensino na totalidade, seja ele ciclado ou não.

GLEYCE ALVES DE OLIVEIRA LIMA

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

JOSEVAL DOS REIS MIRANDA

Doutor em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professor da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), atuando, ainda, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

JOANDERSON DE OLIVEIRA GOMES

Doutorando e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), instituição onde também se licenciou em Pedagogia. Professor da Faculdade Três Marias (FTM).

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, O. M. *A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões*. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, p. 35-49, jan./abr. 2009.

BARRETO, E. S. S.; SOUSA, S. Z. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 659-688, set./dez. 2005.

BAUER, M.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, 508 p.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 08 set. 2025.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão. (Org.). Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. – Brasília:



Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013. 480 p.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002, p. 76 p.

GOMES, J. O.; ASSIS, F. A. N.; SOARES, M. V. R. Memórias e trajetória docente: relatos de uma professora. *História e Cultura*, Franca, SP, v. 11, n. 2, p. 142-158, dez. 2022.

LIMA, G. A. O. *Professoras alfabetizadoras no ciclo de alfabetização: histórias, saberes e fazeres*. 2022. 56p. Monografia (graduação) - Centro de Educação, Licenciatura em Pedagogia. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos: implicações para a gestão educacional e escolar. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 66-78, mai./ago. 2015.

PERRENOUD, P. Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, n. 108, p. 7-26, nov. 1999.

RESENDE, T. R. P. S.; SOUZA, I. A. O ensino por meio de ciclos: uma breve retomada histórica no contexto educacional brasileiro. *Saberes: Filosofia e Educação*, Natal, v. 1, n. 14, p. 65-80, out. 2016.

ROSA, L. S.; MACKEDANZ, L. F. A análise temática como metodologia na pesquisa qualitativa em educação em ciências. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 16, e8574, 2021.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. In: INFORSATO, E. C.; COELHO, S. M. (Orgs.). *Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. São Paulo: Unesp, 2017.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020, 192 p.

SOUZA, M. G. S.; CABRAL, C. L. O. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. *Horizontes*, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015.

SOUZA, L. K. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019.

Recebido em 08 de fevereiro de 2025

Aceito em 26 de agosto de 2025