UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

MARIA GEIZIANE BEZERRA SOUZA

SABERES-FAZERES MOBILIZADOS POR PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: uma análise de práticas de ensino da leitura e da escrita consideradas bem-sucedidas

Caruaru
2018

MARIA GEIZIANE BEZERRA SOUZA

SABERES-FAZERES MOBILIZADOS POR PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: uma análise de práticas de ensino da leitura e da escrita consideradas bem-sucedidas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau/título de mestre em Educação.

Área de concentração: Ciências Humanas

Orientador: Prof. Dr. Alexsandro da Silva

Caruaru – 2018

Catalogação na fonte:
Bibliotecária – Paula Silva - CRB/4 - 1223

S729s Souza, Maria Geiziane Bezerra.
Saberes-fazeres mobilizados por professoras alfabetizadoras: uma análise de práticas de ensino da leitura e da escrita consideradas bem-sucedidas. / Maria Geiziane Bezerra Souza. – 2018.
286f. ; il. : 30 cm.

Orientador: Alexsandro da Silva.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Mestrado em Educação Contemporânea, 2018.
Inclui Referências.

1. Avaliação educacional (Pernambuco). 2. Prática de ensino (Pernambuco). 3. Letramento (Pernambuco). 4. alfabetização (Pernambuco). I. Silva, Alexsandro da (Orientador). II. Título.

CDD 370 (23. ed.) UFPE (CAA 2018-300)

MARIA GEIZIANE BEZERRA SOUZA

SABERES-FAZERES MOBILIZADOS POR PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: uma análise de práticas de ensino da leitura e da escrita consideradas bem-sucedidas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau/título de mestre em Educação.

Aprovada em: 30/08/2018.

BANCA EXAMINADORA

_____

Profº. Dr. Alexsandro da Silva (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Profª. Dra**.** Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Profª. Dra. Solange Alves de Oliveira Mendes (Examinador Externo)
Universidade de Brasília

_____

Profª. Dra. Ana Catarina Pereira dos Santos Cabral (Examinador Externo)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Registro aqui meus agradecimentos a pessoas queridas que contribuíram e me acompanharam ao longo da realização deste trabalho e porque não dizer, antes mesmo que ele tivesse início, pois o que somos ou que fazemos não é produto apenas das vivências de um único momento, mas de vivências múltiplas, partilhadas com pessoas especiais que contribuem para nosso crescimento pessoal, profissional e para a realização de nossos projetos. Assim, agradeço:

A Deus, porque "sem ele nada do que foi feito se faria" (BÍBLIA, João 1:3) e "porque dele, e por ele, e para ele são todas as coisas" (BÍBLIA, Romanos 11:36). Nunca serei capaz de expressar minha gratidão e de explicar a sensação incrível que é ser dependente de um Deus tão maravilhoso, que tem sido propiciador da realização de tantos sonhos em minha vida e que nunca me deixou só em nenhum momento - mesmo naqueles em que achei que seria impossível e que não iria conseguir.

Aos meus queridos pais, Gonçalo e Marluce, por tantas vezes terem renunciado suas próprias satisfações e necessidades para que eu pudesse chegar até aqui. Por terem me ensinado o valor do conhecimento e sempre acreditarem que eu poderia ir mais longe, fazendo tudo para que eu pudesse conseguir. Por sempre estarem ao meu lado sendo os melhores pais que eu poderia ter.

Às minhas irmãs, Juciane e Jakiciane por me incentivarem e muitas vezes, acreditarem mais em mim do que eu mesma.

A toda minha família, em especial aos meus avós Tomáz e Rosa, que mesmo nunca tendo ido a uma Universidade, estão sempre interessados em saber como tudo está caminhando e torcem para que ocorra tudo bem e para que eu possa alcançar meus objetivos.

Ao meu esposo Derivaldo, por todo seu amor, respeito, compreensão e por partilhar comigo tantos momentos alegres e difíceis.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Alexsandro Silva, que desde a graduação tem me proporcionado tantos conhecimentos e me ensinado a fazer pesquisa. Agradeço pelo

cuidado, zelo, atenção, competência e comprometimento com qual conduziu a produção desse trabalho. Sua compreensão e serenidade fizeram com que o processo de realização deste estudo fosse um processo mais leve e feliz.

À Prof. Dra. Eliana Albuquerque pelos conhecimentos indispensáveis que me proporcionou na disciplina "Alfabetização" e pelas valiosas contribuições a minha pesquisa no momento da qualificação.

À prof. Dra. Lucinalva Almeida, Nina, por quem tenho imensa admiração não só pela participação na qualificação do projeto de pesquisa que proporcionou a realização deste trabalho, mas por tantos conhecimentos singulares proporcionados desde a iniciação científica, conhecimentos estes que foram também indispensáveis à realização desta pesquisa e de muitos outros trabalhos que eu venha a realizar. Por sempre ter sido tão competente e comprometida com o que faz e ao mesmo tempo tão compreensiva e humana. Por me incentivar a seguir em frente e me fazer acreditar que sonhos podem se tornar realidade.

Aos professores do programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea por contribuírem de maneira tão significativa para minha formação, em especial a Conceição Gislane e Carla Aciole pela serenidade e apoio.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, por se constituir em um espaço rico em aprendizagem e a todos que faziam e fazem parte da secretaria do mesmo, por serem sempre solícitos, especialmente à Socorro Silva, ex-secretária do PPGEduc, e a Rodrigo Albuquerque, atual secretário, pela compreensão e paciência com que sempre nos atenderam.

À Facepe, por possibilitar a realização dessa pesquisa por meio da concessão de financiamento e por contribuir com a produção de conhecimento no país.

Às professoras participantes da pesquisa por acreditarem na importância e seriedade deste trabalho, abrindo as portas de suas salas de aula e compartilhando suas experiências a fim de que pudéssemos juntas produzir conhecimentos.

A todos da minha turma de mestrado, pela união, compreensão e apoio que sempre demonstraram e pelas aprendizagens construídas, em especial a Joane, Paloma e Tiago por podermos compartilhar nossas angústias e vitórias e por me fazerem acreditar que tudo daria certo.

A minha querida amiga, Priscila Magalhães, por sua preciosa amizade, por ter partilhado comigo tantos conhecimentos e por termos vivenciado juntas tantos momentos árduos e felizes desde a graduação.

À Michella Almeida e Risoglacy Batista, presentes do curso de Pedagogia, que com suas personalidades divertidas tornaram mais suave e feliz minha formação inicial. Juntas (Michella, Priscila, Glacy e eu) construímos não só muitos conhecimentos, mas também uma amizade que me é muito cara.

À Crislayne Gonçalves por ser uma pessoa tão incrível, por quem tenho imensa admiração e respeito, e por ser para mim um exemplo a ser seguido. Não tenho palavras para agradecer sua preocupação, gentileza e disposição para ajudar-me em tantos momentos, compartilhando suas experiências e aprendizagens.

À Rafaella Sales pelas palavras de apoio e encorajamento, as quais foram importantíssimas durante a realização desse trabalho.

A todos que fazem parte do grupo de estudo de Nina, pelos conhecimentos partilhados desde a iniciação científica.

À Alcione Mainara, Taiza Ferreira, Sirleyde Lima, Nayanne Torres, Geysa Natalia e a todos que contribuíram com suas leituras, sugestões e esclarecimento para a gestação do projeto que deu origem a esta pesquisa durante o processo seletivo do mestrado.

À Rochelle e Adriana por compartilharem suas experiências e me ajudarem a encontrar maneiras para conciliar minhas demais atividades e a realização deste estudo.

Enfim, agradeço a todos que de forma direta ou indireta deram suas contribuições para que eu tivesse as condições necessárias para realizar este trabalho. A todos minha gratidão.

RESUMO

O presente trabalho se inscreve no campo das discussões acerca da alfabetização e do letramento e teve como principal objetivo compreender os saberes-fazeres mobilizados em sala de aula por duas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental cujas práticas de ensino da leitura e da escrita são consideradas bem-sucedidas. Apoiando-nos em autores como Soares (2016), Morais (2005) e Chartier (2000), tecemos uma discussão sobre os percursos históricos da alfabetização e suas possíveis implicações sobre as práticas de ensino da leitura e da escrita consideradas bem-sucedidas. Discutimos também acerca dos saberes-fazeres mobilizados no cotidiano escolar e o desenvolvimento dessas práticas, tomando por base as ideias de autores como Tardif (2000), Certeau (1994) e Sales (2012). Participaram do estudo duas professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental (2º e 3º ano) da cidade de Brejo da Madre de Deus - Pernambuco, as quais foram consideradas bem-sucedidas por gestores de escolas, coordenadores pedagógicos, orientadores de estudo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC -, professores e pais de alunos. Em se tratando dos procedimentos metodológicos, fizemos uso da observação participante e da entrevista de autoconfrontação. No que diz respeito à técnica de análise dos dados, utilizamos a Análise do Conteúdo (BARDIN, 2004). Com base nos procedimentos metodológicos adotados, constatamos que as professoras tateavam maneiras de alfabetizar letrando; compreendiam a leitura não como decodificação de grafemas em fonemas, mas como um processo mais amplo que envolve a compreensão e a produção de sentidos; entendiam que só se aprende a ler lendo e que, para alunos com diferentes níveis de apropriação da leitura, era necessário realizar intervenções também diferentes; e reconheciam a necessidade e as potencialidades do trabalho com os gêneros textuais em sala de aula. Além disso, os dados da pesquisa demonstraram que os saberes-fazeres mobilizados pelas professoras eram híbridos, sendo construídos a partir de suas vivências em diferentes contextos, a exemplo da vida pessoal e familiar, da formação escolar anterior, da formação inicial e continuada, das trocas entre os pares, das experiências vivenciadas no cotidiano de suas salas de aula e do contexto curricular.

Palavras-chave: Saberes-fazeres. Leitura e escrita. Práticas de ensino consideradas bem-sucedidas.

ABSTRACT

The present work is part of the discussions about literacy and had as main objective to understand the know-how being mobilized in the classroom by two teachers of the initial years of Elementary School whose practices of teaching reading and writing are considered successful. Based on authors such as Soares (2016), Morais (2005) and Chartier (2000), we have made a discussion about the historical paths of literacy and its possible implications for the teaching practices of reading and writing considered to be successful. We also discuss the know-how mobilized in everyday school life and the development of these practices, based on the ideas of authors such as Tardif (2000), Certeau (1994) and Sales (2012). The study was carried out by two female teachers in the early years of primary education (2nd and 3rd year) in the city of Brejo da Madre de Deus, Pernambuco, who were considered successful by school administrators, pedagogical coordinators, guiding the study of the national pact for literacy at the right age – PNAIC -, teachers and parents of students. Regarding methodological procedures, we used participant observation and the self-confrontation interview. Regarding the technique of data analysis, we used Content Analysis (BARDIN, 2004). Based on the methodological procedures adopted, we found that the teachers felt ways of literacy writing; understood reading not as decoding graphemes into phonemes, but as a broader process involving the understanding and production of meanings; understood that one only learns to read reading and that, for students with different levels of appropriation of reading, it was necessary to carry out also different interventions; and recognized the need and potential of working with textual genres in the classroom. In addition, the research data showed that the know-how mobilized by the teachers were hybrids, having been constructed from their experiences in different contexts, such as personal and family life, previous schooling, initial and continuing education, of the exchanges between the pairs, of the experiences lived in the daily life of their classrooms and of the curricular context.

Keywords: Know-how. Reading and writing. Teaching practices considered to be successful.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Texto proposto pela professora Vera Lúcia no caderno de leitura..... 160

Figura 2 - Biografia de Romero Britto utilizada pela professora Vera Lúcia..... 170

Figura 3 - Atividade de interpretação escrita de texto proposta pela professora Vera Lúcia..... 176

Figura 4 - Poema Jogo de Bola apresentado pela professora Vera Lúcia 181

Figura 5 - Poema “Anão e Gigante” explorado pela professora Vera Lúcia 185 .....

Figura 6 - Lista de compras utilizada em sala de aula pela professora Vera Lúcia 189

Figura 7 - Convite lido pela professora Vera Lúcia..... 197

Figura 8 - Tarefa de casa proposta pela professora Vera Lúcia para produção individual de convite 199

Figura 9 - Texto proposto para leitura pela professora Gilvânia..... 219

Figura 10 - Poema utilizado pela professora Gilvânia 230

Figura 11 - Texto utilizado pela professora Gilvânia no componente curricular Ciências para ensinar o SEA 233

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - As práticas bem-sucedidas na área da alfabetização na BDTD-Ibct 89

Quadro 2 - Perfil sócio-profissional das alfabetizadoras participantes da pesquisa 127

Quadro 3 - Saberes-fazeres relacionados ao reconhecimento da necessidade de incluir todos os alunos em práticas leitoras 146

Quadro 4 - Saberes-fazeres relacionados à necessidade de ensinar a ler para formar leitores 159

Quadro 5 - Saberes-fazeres relacionados ao reconhecimento da necessidade de trabalhar com os gêneros textuais no ensino da leitura e da escrita 169

Quadro 6 - Saberes-fazeres relacionados aos tateamentos para encontrar maneiras para alfabetizar letrando 180

Quadro 7 - Saberes-fazeres relacionados à compreensão de que só se aprende a ler lendo 203

Quadro 8 - Saberes-fazeres relacionados ao reconhecimento da necessidade de explorar os gêneros textuais no ensino da leitura e da escrita 221

Quadro 9 - Saberes-fazeres relacionados aos tateamentos de maneiras para alfabetizar letrando..... 228

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de acertos dos alunos da professora Gilvânia em relação à capacidade de leitura de palavras 130

Tabela 2 - Quantidade de acertos dos alunos da professora Gilvânia em relação à capacidade de leitura de textos 130

Tabela 3 - Quantidade de acertos dos alunos da professora Gilvânia em relação à apropriação do SEA 131

Tabela 4 - Quantidade de acertos dos alunos da professora Gilvânia em relação à capacidade de produção textual 132

Tabela 5 - Quantidade de acertos na leitura de palavras pelos alunos da professora Vera Lúcia 132

Tabela 6 - Quantidade de acerto dos alunos da professora Vera Lúcia em relação à capacidade de leitura de textos 133

Tabela 7 - Quantidade de acertos dos alunos da professora Vera Lúcia em relação à apropriação do SEA 134

Tabela 8 - Quantidade de acertos dos alunos da professora Vera Lúcia em relação à capacidade de produção de textos 135

LISTA DE SIGLAS

ANA	AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO
ANPED	ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO
BH	BELO HORIZONTE
BDTD	BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES
BTD	BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES
GT	GRUPO DE TRABALHOS
IBICT	INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÕES E TECNOLOGIA
INFA	INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL
PAS	PROGRAMA ALFABETIZAR COM SUCESSO
PE	PERNAMBUCO
PNAIC	PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA
PPGEDUC	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
RN	RIO GRANDE DO NORTE
SEA	SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA
SP	SÃO PAULO
UFMG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
UFPE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
UFRN	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
UFSCAR	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
UNESP	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
UNICAMP	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
USP	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO**	**17**
2	**PERCURSOS HISTÓRICOS DA ALFABETIZAÇÃO E POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA CONSIDERADAS BEM-SUCEDIDAS**	**25**
2.1	**Concepções em torno da alfabetização**	**27**
2.2	**Métodos de alfabetização: embates e implicações sobre as práticas de ensino da leitura e da escrita consideradas bem-sucedidas**	**30**
2.2.1	O surgimento dos métodos de alfabetização	30
2.2.2	Disputas entre os métodos das marchas sintética e analítica	
2.3	**Os testes e o período de prontidão para alfabetização**	**38**
2.4	**Difusão da psicogênese da escrita: mudança de paradigma na alfabetização e crítica aos métodos tradicionais**	**40**
2.5	**A desmetodização da alfabetização: uma reação crítica aos métodos tradicionais**	**44**
2.6	**Crescimento dos estudos sobre letramento no Brasil e a desinvenção/reinvenção da alfabetização**	**46**
2.7	**O lugar dos métodos de alfabetização na atualidade**	**50**
3	**SABERES-FAZERES MOBILIZADOS NO COTIDIANO ESCOLAR E O DESENVOLVIMETO DE PRÁTICAS DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA CONSIDERADAS BEM-SUCEDIDAS**	**54**
3.1	**De meros executores a produtores de saberes-fazeres: as práticas de ensino de leitura e escrita como artes de fazer de sujeitos pensantes-praticantes**	**55**
3.1.1	Dos saberes teóricos aos saberes da prática: a mobilização de saberes-fazeres docentes no cotidiano da sala de aula	55
3.2	**O cotidiano escolar como lócus da materialização dos saberes-fazeres docentes e de "mil caças não autorizadas"**	**58**
3.3	**Saberes-fazeres dos professores: breves considerações**	**62**
3.4	**Saberes docentes: temporais, históricos e plurais**	**65**

3.5 Os diferentes saberes que compõem o saber-fazer docente 68

3.6 Saberes da experiência: as criações cotidianas dos sujeitos pensantes-praticantes em meio às subjetividades partilhadas e os estilos de ação 73

4 ESTADO DO CONHECIMENTO 83

4.1 Considerações gerais acerca dos trabalhos da ANPEd e da BDTD-Ibict 87

4.2 Práticas de ensino da leitura e da escrita consideradas bem-sucedidas: o que dizem os trabalhos da ANPEd e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – Ibict? 92

4.3 Uma tentativa de síntese dos saberes-fazeres mobilizados pelos professores alfabetizados cujas práticas de ensino da leitura e da escrita são consideradas bem-sucedidas nos trabalhos da ANPEd e da BDTD-Ibict 107

4.4 O saber-ser das professoras consideradas bem-sucedidas: breves considerações 115

4.5 Fatores constituintes do sucesso das práticas de ensino da leitura e da escrita: a influência dos contextos 117

5 METODOLOGIA 119

5.1 Definição do campo e critérios para seleção dos sujeitos da pesquisa 120

5.1.1 Seleção dos sujeitos da pesquisa 124

5.1.1.1 Sobre as participantes da pesquisa e as escolas em que atuavam 126

5.2 Caracterização das turmas 128

5.2.1 Caracterização da turma de 2º ano da professora Gilvânia 129

5.2.2 Caracterização da turma de 3º ano da professora Vera Lúcia 132

5.3 Instrumentos e procedimentos metodológicos 135

5.3.1 Questionário 135

5.3.2 Observação participante 136

5.3.3 Entrevista de autoconfrontação 139

5.4 Análises de dados 142

6 SABERES-FAZERES MOBILIZADOS PELAS PROFESSORAS NO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA 145

6.1 Saberes-fazeres mobilizados pela professora Vera Lúcia no ensino da leitura e da escrita 145

6.1.1 Reconhecimento da necessidade de incluir todos os alunos em práticas leitoras: a mediação por um aluno experiente e a leitura deleite como aliados potenciais nesse processo 146

6.1.1.2 Reconhecimento das contribuições da leitura mediada para a aprendizagem e o desenvolvimento do gosto pela leitura 147

6.1.1.3 O reconhecimento da necessidade de incluir os alunos em práticas leitoras: a leitura deleite no cantinho da leitura 153

6.1.1.4 O reconhecimento da necessidade de incluir os alunos em práticas leitoras: leitura em voz alta pela professora 157

6.1.2. É necessário ensinar a ler para formar leitores: o ensino individualizado da leitura e o tratamento da heterogeneidade 159

6.1.3 A inclusão dos alunos em práticas leitoras e a necessidade de ensinar a ler para formar leitores: contextos de construção dos saberes-fazeres mobilizados por Vera Lúcia 163

6.1.4 Reconhecimento da necessidade de trabalhar com os gêneros textuais no ensino da leitura e da escrita: saberes-fazeres mobilizados pela professora Vera Lúcia 169

6.1.4.1 Reconhecimento da necessidade de trabalhar com os gêneros textuais no ensino da leitura e da escrita: contextos de construção dos saberes-fazeres mobilizados por Vera Lúcia

6.1.5 Os tateamentos da professora Vera Lúcia para encontrar maneiras de alfabetizar letrando 179

6.1.5.1 Contextos de produção dos saberes-fazeres mobilizados por Vera Lúcia 200

6.2 Saberes-fazeres mobilizados pela professora Gilvânia no ensino da leitura e da escrita 203

6.2.1 Saberes-fazeres mobilizados no ensino da leitura: a compreensão de que só se aprende a ler lendo 203

6.2.1.1 Compreensão de que só se aprende a ler lendo: a leitura coletiva em voz alta 209

6.2.1.2 Compreensão de que só se aprende a ler lendo: a necessidade do ensino individual da leitura *213*
6.2.2 Reconhecimento da necessidade de explorar os gêneros textuais no ensino da leitura e da escrita: saberes-fazeres mobilizados pela professora Gilvânia 221
6.2.3 Os tateamentos da professora Gilvânia para encontrar maneiras para alfabetizar letrando 228
6.2.3.1 Reconhecimento das especificidades da alfabetização: o ensino do sistema de escrita alfabética *235*
6.2.3.2 Reconhecimento das especificidades da alfabetização: a necessidade de ensinar a escrever *240*
6.3 Aproximações e distanciamentos entre os saberes-fazeres mobilizados pelas professoras Vera Lúcia e Gilvânia 245
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 250
REFERÊNCIAS 254
APÊNDICE A - Questionário para indicação de bom/boas professores/as alfabetizadores/as 270
APÊNDICE B - Perfil profissional dos respondentes dos questionários para indicação de professores bem-sucedidos 271
APÊNDICE C - Professores com dez os mais indicações: motivações do reconhecimento como bem-sucedidos 273
APÊNDICE D - Atividade diagnóstica: escrita de palavras 276
APÊNDICE E - Atividade diagnóstica: leitura de palavras 277
APÊNDICE F- atividade diagnóstica de produção textual – 2º ano 278
APÊNDICE G - Atividade diagnóstica de produção textual – 3º ano 279
APÊNDICE H - Atividade diagnóstica: leitura – 2º ano 280
APÊNDICE I - Atividade diagnóstica: leitura – 3º ano 282
APÊNDICE J - Questionário para traçar o perfil socio-profissional dos sujeitos da pesquisa 284
APÊNDICE K - Roteiro de entrevista de autoconfrontação 286

1 INTRODUÇÃO

Pensar as práticas de ensino da leitura e da escrita nos primeiros anos da escolarização é pensar os saberes-fazeres mobilizados pelos professores com vista à alfabetização das crianças, é pensar sobre a atuação desses profissionais no cotidiano das salas de aula do ensino fundamental.

Nessa direção, quando se trata dos cotidianos das turmas de alfabetização, mais especificamente daquelas que têm como contexto a escola pública, não são raras as afirmações de que eles são espaços-tempos de repetição do fracasso nos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Desse prisma, não tem sido difícil encontrar discursos que postulam a incapacidade ou a ineficiência dessa instituição em alcançar êxito em sua função básica, e porque não dizer principal, que é a alfabetização. Nesse sentido, como aponta Morais (2012), chega-se mesmo a naturalizar o insucesso da escola no cumprimento dessa função diante dos altos índices de repetência, evasão e déficits evidenciados pelas avaliações externas.

Nesse sentido, os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) realizada no ano de 2014, também corroboram para demonstrar que ainda precisamos avançar em relação ao atual percentual de crianças brasileiras que não sabem ler e escrever. Assim, apesar de evidenciar um aumento no nível de proficiência dos alunos em leitura, em relação ao ano de 2013, a referida avaliação mostra que ainda temos 22,21% dos alunos do 3º ano do ensino fundamental no nível mais elementar da aprendizagem da língua escrita, lendo palavras com sílabas canônicas, mas não compreendendo frases e textos. Em se tratando dos resultados relativos à escrita, a avaliação revela que somente 9,88% dos discentes estão escrevendo em conformidade com aquilo que é esperado ao fim do primeiro ciclo, de forma que 11,64% das crianças ainda se encontram no nível primário de proficiência, sendo que ¼ (um quarto delas) está concentrado na região Nordestes (BRASIL, 2013).

Entretanto, em se tratando da preocupação com o fracasso na alfabetização, podemos afirmar que ela não é uma marca apenas dos dias atuais. Assim, percebemos que desde a época de Lourenço Filho, criador dos Testes ABC, publicados no início da década de 1930, já havia a necessidade de explicar o insucesso das crianças que não conseguiam passar pelo gargalo da primeira série do ensino fundamental, o que ocasionou o surgimento de medidas advindas de diversos setores educacionais e empresariais com vista ao combate das dificuldades apresentadas pelos alunos no processo de alfabetização. A realização dos testes de prontidão (dos quais trataremos no capítulo a seguir), como os de Lourenço Filho, que

tinham por objetivo medir até que ponto a criança estava ou não pronta para começar a se alfabetizar, é um exemplo disso.

Contudo, é importante considerar que apesar da ênfase que se deu e se dá à temática do fracasso ao longo do tempo, ora imputando-o à criança, ora ao contexto sociocultural, ora à família, ora ao professor, ora ao sistema escolar – como apontamos anteriormente -, atualmente ela aparece diluída em outras temáticas, tais como a responsabilização dos pais, o meio sociocultural, os fatores psicológicos e as práticas desenvolvidas pelos próprios professores com vista ao ensino da leitura e da escrita.

Assim, não raras as vezes, historicamente, se tem colocado os professores no banco dos réus, responsabilizando-os pelas dificuldades dos discentes e acusando-os de não desenvolverem práticas que contribuam de maneira mais significativa com a aprendizagem das crianças, ou mesmo de não estarem suficientemente "capacitados" para fazê-lo. Em virtude disso, os órgãos responsáveis têm apresentado como alternativa para esse problema a implantação de políticas educacionais e curriculares e a compra de pacotes dos grandes empresários da educação, que prometem soluções milagrosas para os problemas da alfabetização.

É importante salientar que não estamos desconsiderando ou negando a relevância dos estudos que se debruçam sobre o fracasso e os problemas relacionados às práticas de leitura e escrita pouco produtivas, pois esses são dados importantes para que se tenha uma visão panorâmica da situação em que se encontra a realidade em que estamos inseridos. Entretanto, compreendemos que apenas evidenciar esses problemas pouco contribui para que se encontre alternativas para os dilemas que têm sido postos à instituição escolar e, mais especificamente, ao professor alfabetizador.

Assim, partimos do entendimento de que é necessário e urgente ir além da denúncia do fracasso e, principalmente, enxergar a escola com um olhar diferente em relação ao alfabetizador, não o culpabilizando pelo insucesso escolar. Ou seja, precisamos ir além da denúncia das práticas que têm fracassado na tarefa de alfabetizar.

Diante disso, vislumbramos a necessidade de lançar um olhar diferenciado para as práticas dos professores, compreendendo-os como sujeitos pensantes-praticantes (OLIVEIRA I., 2013), que longe de serem apenas executores, são produtores-criadores de saberes-fazeres.

Nessa direção, a presente pesquisa inscreve-se no campo das discussões acerca das práticas de alfabetização desenvolvidas por professores nos anos iniciais do ensino fundamental, mais especificamente daquelas considerada bem-sucedidas.

Assim, além do que temos exposto até o presente momento, nosso interesse pela referida temática emerge de nossa trajetória acadêmica e profissional. Dessa forma, é importante considerar que "em toda pesquisa incorporamos também as marcas que armazenamos em nossas histórias, que foram ancoradas de acordo com os fatores pessoais de cada sujeito" (ANTONELLI, 2009, p. 12). Portanto, sem perder de vista o rigor metodológico, consideramos que essas marcas vêm perpassando nosso trabalho desde o momento da definição de nosso objeto de estudo, de modo que nosso interesse pela temática aqui abordada apresenta vestígios de nossas vivências, de nossas experiências escolares, pessoais, profissionais, epistemológicas e acadêmicas, as quais constituem capítulos indissociáveis de uma história que é diferente de outras histórias, apesar das semelhanças que possam compartilhar.

Assim, salientamos que nossa escolha por essa temática guarda as marcas de nossa escolha pela docência ainda na infância, a qual foi reafirmada ao longo de toda vida escolar, desembocando na opção pelo curso Normal Médio, em que já tivemos nossos primeiros e incipientes contatos com a temática da alfabetização e, posteriormente, na eleição do curso de Pedagogia como formação em nível superior, quando tivemos a oportunidade de mergulhar nas discussões sobre a aprendizagem e o ensino da língua escrita. Por fim, mas não menos importante, nossa escolha pelo objeto de estudo dessa pesquisa guarda as marcas de nossa atuação profissional por três anos consecutivos em turmas de alfabetização na rede pública de ensino da cidade de Brejo da Madre de Deus - PE.

Portanto, mediante o desenvolvimento de nossas práticas no contexto de turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental e da necessidade de contribuir com o processo de apropriação da leitura e da escrita por parte dos alunos, surgiam cotidianamente questionamentos, tais como: De que forma proceder a fim de que as crianças aprendam a ler e a escrever? Quais atividades desenvolver com os discentes que ainda não se apropriaram desse conhecimento? Será que nossa prática está de fato contribuindo com esse processo? Quais recursos didáticos contribuem de maneira mais significativa? Quais saberes-fazeres são necessários para desenvolver práticas que de fato contribuam para a aprendizagem das crianças? Nesse sentido, inquietava-nos compreender melhor como poderíamos proceder em nosso fazer cotidiano para potencializar a apropriação da escrita pelos alunos.

Destarte, diante dos desafios que eram postos cotidianamente em sala de aula, e por mais que nos filiássemos a perspectivas mais inovadoras, boa parte do nosso fazer era influenciado pelos métodos com os quais nos deparamos na escola durante nosso processo de alfabetização, já que a formação no Normal Médio e a graduação ainda muito no início, na

época, não davam conta do que precisávamos para atuar naquele contexto. Nesse sentido, algo que marcou nossa experiência no curso de Pedagogia e que influenciou sobremaneira nosso interesse em estudar as práticas de ensino da leitura e da escrita, foi o contato com os conteúdos vividos nos componentes curriculares referentes às Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa I e II. Esses componentes curriculares, além de contribuírem com a elucidação de dúvidas referentes às questões aqui tratadas, despertaram também nosso interesse em aprofundar os conhecimentos em relação à temática e às discussões que a perpassam.

Além disso, a nossa participação em algumas reuniões de grupo de estudo que trata de assuntos relacionados às práticas de ensino da ensino da leitura e da escrita, bem como em eventos científicos da área de Linguagem ou que possuíam grupos de trabalhos consonantes com esta, assim como nas formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) com foco em Língua Portuguesa no ano de 2013[1], corroboraram para despertar nosso interesse.

Do mesmo modo, a realização do Trabalho de Conclusão de Curso[2], no qual analisamos as contribuições das formações continuadas oferecidas pelo referido PNAIC para as práticas de ensino do sistema de notação alfabética desenvolvidas por professores do primeiro ano do Ensino Fundamental, impulsionou-nos a dar continuidade a estudos relacionados a essa temática e a propor a realização de uma pesquisa que tivesse como foco as práticas de ensino da leitura e da escrita consideradas bem-sucedidas.

Ademais, apesar de podermos vislumbrar pequenos avanços em relação aos índices de alfabetização no Brasil, as estatísticas demonstram que ainda temos muito a avançar. Nesse sentido, os dados do Indicador de Analfabetismo Funcional 2016 (INAF) evidenciam que 27% dos brasileiros pesquisados podem ser classificados como analfabetos funcionais. Desse percentual, 4% são analfabetos, não conseguindo ler palavras e frases, e 23% deles podem ser classificados no grupo rudimentar - em que as pessoas localizam informações explícitas e literais em textos pequenos (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2016).

O relatório do INAF mostra também que 73% da população é alfabetizada funcionalmente. Do total de participantes, 42% correspondem ao grupo elementar, grupo este

[1] 19º Congresso de Leitura do Brasil, realizado no período de 22 a 25 de julho de 2014, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em Campinas/SP; Grupo de trabalho "Alfabetização, Leitura e Escrita", no XXII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, realizado no período de 28 a 31 de outubro de 2014, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Formações do PNAIC 2013 com foco em Língua Portuguesa, na cidade de Brejo da Madre de Deus.

[2] Apresentado ao componente curricular obrigatório Trabalho de Conclusão de Curso como pré-requisito para a obtenção do título de licenciado em Pedagogia.

em que os sujeitos leem uma ou mais informações em textos de tamanho médio e são capazes de fazer algumas inferências; 23% correspondem ao nível intermediário - em que as pessoas demonstram habilidades no sentido de ler, escrever, resolver problemas, localizar e sintetizar diversas informações e captar efeitos de sentido; e apenas 8% dos sujeitos que participaram da pesquisa eram proficientes em leitura e escrita, demonstrando habilidades de interpretação e compreensão (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2016).

Além do mais, é importante considerar que os índices de fracasso na alfabetização podem variar e se agravam de acordo com as cinco grandes regiões do Brasil. Assim, é notório que mesmo sendo possível perceber uma diminuição de 16,9% em 2013, para 16,6% em 2014 na taxa da população com mais de quinze anos não alfabetizada na região Nordeste (PNAD, 2015), essa região continua sendo a que tem a maior taxa de analfabetismo no país, sendo essa uma realidade preocupante.

Como base no que temos exposto até o momento em relação aos percentuais de analfabetismo, concebemos que é fundamental que nossas pesquisas possam contribuir não apenas para evidenciar o fracasso, mas, principalmente, para ir além dessas evidências, apontando alternativas. Isso é ainda mais urgente quando se trata do Nordeste, região conhecida pelos altos índices de déficits de aprendizagem e analfabetismo. Portanto, consideramos que estando nossa pesquisa inserida nesse contexto social que tem apresentado altas taxas de indivíduos não alfabetizados, isso tanto a nível nacional quanto regional, é sobremaneira relevante que possamos compreender quais os saberes-fazeres mobilizados pelos alfabetizadores cujas práticas de ensino da leitura e da escrita são consideradas bem-sucedidas.

Nessa perspectiva, enfatizamos que a relevância deste trabalho consiste ainda na necessidade de desenvolver estudos que tratem de práticas de sucesso na alfabetização, a fim de ampliar as discussões em curso acerca da temática aqui abordada e de dar margem à produção de outros trabalhos, e por conseguinte, de conhecimentos que contribuam com os debates e com a diminuição das dificuldades enfrentadas por alunos e professores em relação ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Como aponta Chartier (2000), os fazeres ordinários têm sido ignorados em grande parte das pesquisas que veem sendo desenvolvidas na área da educação. Além disso, parafraseando Zeichner (1993), podemos afirmar que há assim, certa falta de respeito pelos saberes dos bons professores e mesmo a invisibilização de seus conhecimentos por parte das investigações, de modo que se busca definir o ensino sem ouvi-los, considerando-os como meros consumidores das produções científicas.

Corrobora com isso o fato de que a maioria dos estudos desenvolvidos acerca das práticas de ensino de professores alfabetizadores investiga o insucesso no processo de alfabetização das crianças, os entraves, as características consideradas negativas do trabalho desses profissionais, demonstrando o que não deveria ser feito, sem, contudo, focalizar experiências positivas, isto é, práticas bem-sucedidas. Além disso, temos uma incipiente publicação de trabalhos que tratem dessa temática em eventos com grande projeção a nível nacional na área de educação, como o da ANPEd, e um baixo quantitativo a nível nacional de teses e dissertações que investigam o sucesso na alfabetização, como se verá mais adiante na apresentação do estado do conhecimento realizado com base em diferentes bases de dados. Além disso, quando se trata dos saberes, ou dos saberes-fazeres mobilizados pelos professores cujas práticas de ensino são consideradas exitosas no ensino da leitura e da escrita, esses estudos são ainda mais escassos.

Ademais, como dito anteriormente, compreendemos que a realização desse estudo se justifica ainda por contribuir para que se tenha uma visão positiva em relação aos alfabetizadores em uma sociedade em que o julgamento social dos professores tem sido uma constante que os responsabiliza pelas deficiências e degradações do sistema educativo, quando na verdade, o fracasso escolar resulta de diversos fatores, dos quais o ensino é apenas uma parte (OJA, 2011; SILVEIRA, 2002). Assim, consideramos que estudar as práticas consideradas bem-sucedidas tem uma importância considerável para que se compreenda que o professor é apenas uma peça desse imenso quebra-cabeças que constitui o insucesso na alfabetização, e, mais que isso, para que passemos a considerá-los como produtores de sucesso.

Não se trata, entretanto, de assumir o outro extremo, como se os professores fossem os únicos responsáveis pelo desempenho significativo dos discentes na aprendizagem da leitura e da escrita, pois existem outros fatores de ordem social, política e individual que se soma às práticas de ensino desses profissionais resultando em uma aprendizagem bem-sucedida. Cabe salientar que não pretendemos apresentar uma receita a ser seguida com vista ao ensino da leitura e da escrita por parte das crianças, até porque, como aponta Morais (2012), não há consenso sobre a melhor maneira de alfabetizar.

Reconhecemos que trabalhar com a ideia de práticas bem-sucedidas pode ser alvo de críticas, pois esta é uma ideia que envolve juízo de valor, já que os critérios para sua caracterização podem ser maleáveis, dependendo do posicionamento sócio-político-ideológico que os orienta, bem como das experiências pessoais e do tempo-espaço em que se constituem (CUNHA, 2005; ZANITI, 2012). Assim, compreendemos que essas críticas se

formam principalmente em virtude dos riscos que envolvem a legitimação das escolhas feitas pelos pesquisadores com base em modelos de competência que podem ser questionáveis ou em suas preferências individuais, para além da própria definição do que vem a se constituir como uma prática bem-sucedida (ANDRÉ, 1998).

Mediante a esse cenário, objetivamos neste trabalhocompreender os saberes-fazeres mobilizados em sala de aula por professoras do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental cujas práticas de ensino da leitura e da escrita são consideradas bem-sucedidas. Para isso, buscamos identificar e analisar esses saberes-fazeres mobilizados pelas alfabetizadoras.

Em decorrência disso, optamos por definir nosso objeto de estudo, bem como os critérios para a seleção dos sujeitos da pesquisa, não a partir do que concebemos como sucesso na alfabetização, mas com base naquilo que os gestores, diretores de ensino coordenadores, orientadores de estudo do PNAIC, pais e professores consideram como práticas bem-sucedidas, por compreendermos que pela proximidade que têm com os alfabetizadores, esses sujeitos poderiam indicar práticas exitosas, procurando assim minimizar a influência de nossas preferências a fim de preservar o rigor metodológico.

Cabe salientar ainda, que quando utilizamos o termo saberes-fazeres, nossa concepção é a de que o saber e o fazer docentes são indissociáveis no contexto da sala de aula dos alfabetizadores. “Por isso tratamos desses elementos como sendo um mesmo componente, o saber-fazer, que em si agrega e relaciona os saberes e os fazeres como um ‘amálgama’ da prática docente” (SALES, 2012, p. 53). Ou seja, compreendemos que os saberes-fazeres funcionam como a liga que constitui as práticas do professor. Dessa forma, quando utilizamos o termo saber-fazer não estamos nos referindo à competência de saber-fazer, no sentido de “saber fazer algo ou alguma coisa”. Quando falamos de saber-fazer, estamos nos referindo aquilo que os professores sabem e fazem, compreendendo, entretanto, que esses dois aspectos estão imbricados e, em conjunto, constituem seus saberes-fazeres.

Frente ao que temos exposto até aqui em relação ao nosso objeto de estudo, salientamos que esse trabalho está organizado em sete capítulos. O primeiro capítulo refere-se à introdução. No segundo, tratamos dos percursos históricos da alfabetização e de suas possíveis implicações sobre as práticas de ensino da leitura e da escrita consideradas bem-sucedidas. Ainda nesse capítulo, discutimos: algumas concepções em torno da alfabetização; a questão dos métodos tradicionais; os embates e implicações sobre as práticas de ensino da leitura e da escrita consideradas bem-sucedidas, a difusão da psicogênese da escrita e a mudança de paradigma na alfabetização que essa teoria ocasionou; o crescimento dos estudos

sobre letramento no Brasil e a desinvenção/reinvenção da alfabetização; eainda, o lugar dos métodos na atualidade.

No terceiro capítulo, discutimos acerca dos saberes-fazeres mobilizados no cotidiano escolar e o desenvolvimento de práticas de ensino da leitura e da escrita consideradas bem-sucedidas. Nesse capítulo, os professores são considerados como produtores de saberes e não apenas como meros reprodutores, suas práticas de ensino de leitura e escrita são tidas como artes de fazer de sujeitos pensantes-praticantes e o cotidiano escolar enquanto locus da materialização dos saberes-fazeres docentes e de "mil caças não autorizadas". Por fim, nesse capítulo, tratamos também dos diferentes saberes que compõem o saber-fazer docente.

Já no quarto capítulo, apresentamos nosso estado do conhecimento a partir de dados da ANPEd e da BDTD-Ibict. Nele, tratamos, dentre outros, dos saberes-fazeres mobilizados pelos professores cujas práticas de ensino da leitura e da escrita são consideradas bem-sucedidas a partir de resultados de pesquisas já desenvolvidas sobre o tema.

No quinto capítulo, apresentamos a delimitação do campo e os critérios para seleção dos sujeitos da pesquisa, traçamos seu perfil profissional, além de expor algumas informações sobre as escolas em que atuam e caracterizamos as turmas das duas professoras. Nesse capítulo, tratamos também sobre os instrumentos e procedimentos metodológicos utilizados, bem como sobre a técnica de análise de dados.

No sexto capítulo, apresentamos os dados gerados a partir da observação das aulas das duas professoras participantes da pesquisa e das entrevistas de autoconfrontação realizadas com elas. As análises das alfabetizadoras foram apresentadas separadamente para que possamos dar maior visibilidade aos saberes-fazeres mobilizados por cada uma delas e por compreendermos que esses saberes-fazeres têm especificidades. Entretanto, posteriormente a isso, temos uma subseção em que tratamos das aproximações e distanciamentos entre os saberes-fazeres mobilizados pelas professoras.

Por fim, apresentamos nossas considerações finais acerca dos resultados da pesquisa, onde tecemos algumas reflexões acerca dos saberes-fazeres mobilizados pelas alfabetizadoras cujas práticas de ensino da leitura e da escrita são consideradas bem-sucedidas.

2 PERCURSOS HISTÓRICOS DA ALFABETIZAÇÃO E POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA CONSIDERADAS BEM-SUCEDIDAS

Por compreendermos que os acontecimentos e relações estabelecidas nos cotidianos das salas de aula do Ensino Fundamental, mais especificamente das turmas de alfabetização, podem em alguns momentos estar direta ou indiretamente relacionadas a contextos mais globais, como o das teorizações, normatizações e ideais pedagógicos de uma determinada época, pretendemos, neste capítulo, refletir acerca do percurso histórico da alfabetização, evidenciando as diferentes perspectivas de alfabetização/maneiras de alfabetizar que foram se constituído ao longo do tempo. Nesse sentido, discutiremos acerca dos métodos das marchas sintética e analítica e dos embates entre eles, dos testes de prontidão, da difusão do paradigma construtivista, mais especificamente da propagação da psicogênese da escrita e, consequentemente, da crítica aos métodos tradicionais, refletindo também sobre o crescimento dos estudos sobre o letramento, bem como acerca da desinvenção/reinvenção da alfabetização e do lugar dos métodos na atualidade.

Tal discussão se justifica por partirmos do entendimento de que as práticas de ensino da leitura e da escrita consideradas bem-sucedidas podem estar perpassadas pela influência do que se produz nesse âmbito mais abrangente, de modo que cotidianamente, os saberes-fazeres dos professores alfabetizadores podem estar ancorados em concepções e sentidos que remetem a perspectivas mais "tradicionais" e/ou "mais recentes" de alfabetização, que ganharam ou ganham corpo nos discursos oficiais, nas produções científicas, nas formações iniciais e continuadas, dentre outros.

Assim, consideramos que essa reflexão se mostra relevante na medida em que a ideia de práticas bem-sucedidas da leitura e da escrita é um conceito histórico, podendo variar de acordo com o tempo-espaço em que se constitui, isto é, os sentidos que se constroem acerca da alfabetização vão se modificando conforme o contexto sócio-histórico de cada época. Nessa perspectiva, o que hoje pode ser considerado como ruim ou inadequado pode já ter sido visto como bom e inovador. Além disso, é possível que, mesmo atualmente, considere-se práticas bem-sucedidas aquelas que se configuram mediante padrões hoje tidos como tradicionais. Por outro lado, também podemos nos deparar com práticas bem-sucedidas que não se circunscrevam nesses moldes, remetendo antes às concepções mais recentes em torno do processo de ensino-aprendizagem da língua escrita.

Dessa forma, é imprescindível ressaltar que não há um modelo único de práticas bem-sucedidas da leitura e da escrita e que, portanto, a discussão sobre os caminhos percorridos ao

longo do tempo pela alfabetização mediante o embate entre métodos sintéticos e analíticos, a difusão da psicogênese da escrita, o crescimento dos estudos sobre letramento, bem como a desinvenção/reinvenção da alfabetização, nos ajudam a compreender os saberes-fazeres mobilizados pelos professores nas turmas de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental com vista no ensino da leitura e da escrita.

É importante ressaltar também, que apesar de partimos do entendimento de que as ideias pedagógicas em torno da alfabetização estão relacionadas com as práticas, elas não evoluem ao mesmo tempo, o que fica evidente ao se considerar a discrepância temporal entre a prescrição institucional, os discursos acadêmicos e o fazer dos professores (CHARTIER, 2007). Nessa perspectiva, depreendemos que isso ocorre porque os alfabetizadores não fazem uso indiscriminado das teorizações e normatizações, como se houvesse uma relação de causa-efeito entre proposição e execução, teoria e prática. Antes, tais indivíduos são influenciados por diversos outros fatores que podem incidir sobremaneira em suas escolhas e decisões em sala de aula. Como aponta Chartier (2007, p. 75), existem elementos próprios do cotidiano escolar que podem "pesar mais que os posicionamentos teóricos" nas ações dos professores. Inferimos assim, que isso ocorre justamente porque os alfabetizadores mobilizam saberes-fazeres no contexto de suas práticas de ensino que os possibilitam analisar, interpretar e recontextualizar os discursos veiculados a partir da realidade vivida. Nesse sentido, é possível que as práticas consideradas bem-sucedidas nem sempre dialoguem com as concepções de alfabetização em voga em determinado momento histórico, fazendo referência a contextos e tempos outros, ou mesmo apresentem as peculiaridades dos profissionais que as materializam. Isso porque, como dito anteriormente, o conceito de alfabetização, bem como o de práticas bem-sucedidas, são produções históricas, o que implica dizer que eles são socialmente construídos e dependem em certa medida do contexto político, econômico, tecnológico, cultural e ideológico, podendo ser transformados de acordo com cada período histórico (BECALLI 2015; SOARES, 2015). Ou seja, as práticas de ensino da leitura e da escrita consideradas bem-sucedidas podem apresentar marcas históricas de determinados contextos sociais e temporais, podendo ainda apresentar diferentes delineamentos em um mesmo contexto.

Portanto, ao (re)construir suas práticas de ensino da leitura e da escrita, os alfabetizadores considerados bem-sucedidos, mesmo não tendo clareza disso, desenvolvem saberes-fazeres ancoradas em determinada(s) perspectiva(s) epistemológica(s), que vão desde as consideradas mais tradicionais até às mais próximas do(s) construtivismo(s), podendo, em

muitos casos, haver uma fusão dessas e de outras perspectivas com vista à realização dos fins a que se propõem.

É preciso considerar ainda que, por serem históricos, tais conceitos passam por mudanças ao longo dos anos, mudanças essas que, para além da adesão dos alfabetizadores, dependem também de alterações de teorias que pensam a alfabetização, de projetos políticos das redes de ensino, dos currículos e dos materiais didáticos adotados, de modo que é indispensável compreendermos essas transformações a fim de que possamos aprimorar nossos trabalhos nessa área (FRADE, 2005). Assim, apesar de não termos a pretensão, nesse estudo, de abordar todas essas mudanças, compreendemos que elas podem de alguma forma incidir nas práticas cotidianas de alfabetização.

2.1 Concepções em torno da alfabetização

Inicialmente, é importante ressaltar que o termo alfabetização nem sempre existiu, sendo, no Brasil, uma construção do advento da República (UBARANA, 2011). É relevante mencionar também que a alfabetização, concebida como a prática de ensino inicial da leitura e da escrita, nem sempre esteve circunscrita à escola. Nesse sentido, de acordo com Cook-Gumperz (1991), no século XVIII já existia uma cultura letrada ativa na sociedade, que antecedeu a escolarização de massa impulsionada pelo processo de industrialização, de modo que a alfabetização não era apenas uma parte insignificante da vida cotidiana dos sujeitos, pois constituía parte essencial de suas vivências, de modo que as pessoas faziam uso de cartas pessoais, diários, notas, registro e livros, cartazes, canções, folhetos com diversas finalidades sociais.

Assim não foi a escolarização que promoveu a alfabetização, e sim o contrário, pois a escola foi mais consequência das práticas culturais letradas que vinham sendo desenvolvidas popularmente e que já possuíam valor nas áreas social e recreativa. Destarte, inicialmente, a escolarização não parece ter sido instituída com o objetivo de alfabetizar os indivíduos, mas de controlar as atividades em torno da língua escrita – tendo a economia industrial como catalisadora -, tais como as formas de expressão e os comportamentos que estavam arraigados à alfabetização, já que, em muitos casos, ela era considerada uma ameaça ao poder por fortalecer a classe trabalhadora.

Inferimos, assim, que a alfabetização que precedia os padrões escolares não tinha o sentido restrito de aprendizagem do "código escrito", pois partia do uso significativo da

leitura e da escrita no meio social a partir das necessidades que emergiam cotidianamente. Nessa direção, a aprendizagem da língua escrita tinha um caráter assistemático, uma vez que ocorria no contexto familiar e era orientada pelos adultos da mesma forma como se instruía acerca dos costumes e tradições e para o trabalho. Contudo, com a institucionalização da escola, a alfabetização ganha sentidos outros, que, em certa medida, vão se distanciando desse sentido que possuía nas áreas sociais e recreativas de séculos atrás.

Em sua obra mais recente, "Alfabetização: a questão dos métodos", publicada em 2016, Soares retoma a discussão feita em 1985 sobre as múltiplas facetas da alfabetização, concebendo que esta é parte de um contexto mais abrangente - a língua escrita -, que é constituído não de uma face uniforme, mas de múltiplas facetas, sendo a alfabetização referente à faceta linguística.

Em se tratando dessas facetas, Soares (2016) distingue três principais: a faceta linguística, que enfatiza a representação visual da cadeia sonora da fala e toma como objeto de conhecimento a apropriação do sistema alfabético de escrita, e para a qual a autora reserva a denominação de alfabetização; a faceta interativa, que toma a língua escrita enquanto veículo de interações, tendo como objeto as habilidades de compreensão e produção de textos; e a faceta sociocultural, que contempla os usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais, a qual tem como objeto os eventos sociais e culturais que envolvem a escrita. A estas duas últimas facetas a autora reserva o termo letramento. Nesse sentido, compreende a alfabetização em seu sentido mais específico, qual seja o da aprendizagem do sistema de escrita alfabético-ortográfico com vista à construção das habilidades de leitura e produção de palavras escritas.

Diante disso, depreendemos que, apesar de salientar que os processos de alfabetização e letramento se complementam, e mesmo defendendo a necessidade de alfabetizar letrando, a autora não os considera como sinônimos. Ou seja, sua perspectiva é a de que o termo alfabetização, em seu sentido estrito, não comporta a compreensão e produção de textos, nem o uso social da leitura e da escrita.

Já Emília Ferreiro, em entrevista concedida à Revista Nova Escola (O INGRESSO, 2014), defende que o uso da terminologia letramento gera uma dissociação entre algo que é visto como um código e um sistema de marcas com correspondências grafofônicas, de um lado, e os usos e funções sociais da escrita, de outro. Em suas palavras, a escrita está mal caracterizada quando a compreendemos como um código, e o problema não se resolve com a defesa do alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando, porque isso gera dois termos nas expectativas educativas, sugerindo que existam duas maneiras distintas de ensinar e de

abordar esses dois componentes. Para ela, ter dois componentes designados por dois termos diferentes está contribuindo para enfatizar o ensino da escrita novamente como um código.

No artigo "Letramento e alfabetização: as muitas facetas", Soares (2004) faz referência e problematiza esse sentido de alfabetização defendido por Emília Ferreiro em outra entrevista concedida à revista Nova Escola[3], no ano de 2003. A esse respeito, a primeira autora afirma que a ideia de que o conceito de alfabetização compreende o conceito de letramento e vice-versa, não sendo necessária a coexistência dos dois termos, tal como defende Ferreiro,– seria verdade desde que se convencionasse algumas ideias. Nesse sentido, destaca que seria necessário atribuir à alfabetização ou ao letramento um sentido mais abrangente que o da aprendizagem das correspondências grafofônicas ou o das práticas sociais da leitura e da escrita, respectivamente. Entretanto, Soares (2004) defende a conveniência de utilizar os dois termos, porque, embora alfabetização e letramento sejam processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, têm natureza diferentes, o que implica em processos de ensino e a aprendizagem específicos, assim como são específicos os conhecimentos, competências e habilidades que envolvem cada um deles.

Nessa perspectiva, a referida autora defende que a distinção entre os dois termos é necessária, tanto do ponto de vista político, quanto metodológico, a fim de que se recupere a especificidade da alfabetização. No entanto, para ela, isso não significa que alfabetização e letramento sejam processos independentes ou que um deva se sobrepor ao outro.

Percebemos, assim, que a perspectiva de Ferreiro com relação à alfabetização é mais abrangente, não se limitando à apropriação do sistema de escrita alfabética. Dessa forma, parece-nos que a compreensão que a autora tem é a de que a representação notacional da cadeia sonora da fala e os usos sociais da leitura e da escrita são processos que compõem a própria alfabetização, de modo que considerá-la como sendo apenas o primeiro processo restringiria o sentido a ela atribuído, bem como seu desenvolvimento nos processos de ensino e aprendizagem.

Com base no exposto, compreendemos que a filiação a uma e/ou a outra concepção de alfabetização, de forma explícita ou não, imprime contornos diferentes às práticas de ensino da leitura e da escrita consideradas bem-sucedidas, já que estas se relacionam diretamente ao direcionamento do aluno frente a um determinado modo de aprender e as e competências e habilidades que se quer desenvolver (MONTEIRO, 2006; OJA, 2011). Além disso, essa filiação a uma concepção de alfabetização incide também nos saberes-fazeres mobilizados

[3] Revista Nova Escola, Ano XVIII, nº 162, p. 30, maio,\AZX 2003.

pelo professor ao alfabetizar, no objeto de aprendizagem, na metodologia, nos recursos utilizados e na organização dos conteúdos e da turma.

2.2 Métodos de alfabetização: embates e implicações sobre as práticas de ensino da leitura e da escrita consideradas bem-sucedidas

2.2.1 O surgimento dos métodos de alfabetização

Uma das formas de melhor compreendermos as mudanças que foram perpassando a alfabetização ao longo do tempo, e suas implicações sobre as práticas dos professores que são considerados bem-sucedidos, é nos debruçando sobre o tratamento que os métodos foram dando ao objeto de ensino da língua escrita em determinados momentos históricos.

Nessa direção, no caso do Brasil, como aponta Mortatti (2006), é na história dos métodos que a alfabetização tem sua face mais visível, o que pode ser evidenciado mediantes as disputas que se estabeleceram, principalmente, nas últimas décadas do século XIX, entre métodos sintéticos e analíticos. Tais disputas, que se expressavam pela crítica dos antigos métodos e afirmação das novas alternativas metodológicas, objetivavam solucionar o problema dos altos índices de fracasso apresentados por crianças das escolas públicas com vista à aprendizagem da leitura e da escrita.

Mas, antes de refletirmos acerca dessas disputas, é interessante compreender que ao conceito de método de alfabetização também se tem atribuído sentidos diferentes. Ele tem sido utilizado para designar métodos específicos, como os sintéticos e os analíticos, bem como manuais de alfabetização produzidos por determinado autor, cartilhas ou, ainda, um conjunto de saberes ou princípios teórico-práticos-procedimentais fundamentados em teorias que têm por finalidade organizar o trabalho pedagógico, ou mesmo, escolhas teóricas para guiar a ação, as quais são (re)criadas pelos professores no contexto de suas práticas de ensino (CHARTIER, 2007; CHARTIER; HÉRBRAD, 1990; FRADE, [2014?]; SOARES, 2016).

Os métodos podem ainda designar o caminho ou o conjunto da sistematização de procedimentos selecionados a partir dos conteúdos de alfabetização a serem ensinados e com base nos conhecimentos que se tem sobre os processos cognitivos dos alunos, na aprendizagem (GALVÃO; LEAL, 2005; PELES, 2004). Nesse sentido, tendo em vista sua natureza sócio-histórica, nem sempre há um consenso em torno do conceito de método. Assim, em determinados períodos, é possível perceber uma maior ou menor ênfase em torno

de um ou de outro sentido que o termo pode abarcar, o qual pode variar contemporaneamente, a depender do contexto e das perspectivas epistemológicas assumidas.

Em detrimento disso, é importante considerar que houve inúmeras tentativas de estabelecimento de diferentes tipos de métodos, polarizando os mais inovadores e os mais tradicionais, conforme seus princípios, (CHARTIER; HÉRBRAD 1990). Essas tentativas de estabelecimento do "novo" gerou o que, nas palavras de Mortatti (2008, 2010), pode ser denominado de "querela dos métodos", tendo em vista que, em diferentes períodos históricos, sujeitos pertencentes a grupos ou categorias distintos, tais como professores, pesquisadores e autoridades governamentais, passaram a apresentar suas versões daquilo que seria a melhor maneira de ensinar a leitura, inicialmente, e a escrita. Tais versões, que tinham como base as "modernas verdades científicas", acusavam de "antigos" e "tradicionais" os métodos em vigor naquele momento, movidos por diferentes urgências sociais e políticas (MORTATTI, 2008). Além de epistemológicas, essas disputas são também disputas políticas pela hegemonia de sentidos em torno da alfabetização e, muitas vezes, de interesses particulares e empresariais, que, mais do que preocupados com a qualidade da educação e com a diminuição do fracasso na alfabetização, almejam a disseminação de suas propostas como sendo as mais revolucionárias e adequadas às necessidades da época, a fim de atender objetivos comerciais.

Depreendemos, assim, que é possível que, aquilo se tenha considerado como práticas de ensino da leitura e da escrita bem-sucedidas possa estar atrelado às "novas" propostas veiculadas. Contudo, é preciso levar em conta três outros fatores. O primeiro é que aquilo que se considera como prática de sucesso pode variar conforme a ótica de quem fala sobre ela. Nesse sentido, é possível que, mesmo diante do "novo", alguns sujeitos considerem práticas exitosas aquelas que se pautam em padrões tradicionais, o que está atrelado ao segundo fator, qual seja o que se considera como sendo o objeto de ensino da alfabetização. Como afirmam Castedo e Torres (2011, p. 114), "a essa rivalidade estão subjacentes concepções distintas sobre a escrita" – trataremos desse assunto mais adiante quando abordaremos os principais métodos que, por muito tempo, embasaram e embasam as práticas dos professores alfabetizadores. O terceiro fator está atrelado à coexistência de diversas práticas consideradas bem-sucedidas, de modo que, dependendo da perspectiva teórica que se tenha, é possível questionar acerca de que sucesso é esse de que se fala. Nesse sentido, é bem provável que o sucesso das práticas em que alfabetização e letramento ocorram de forma separada seja questionado por pessoas que defendem a interdependência desses dois processos. Igualmente, é possível que aqueles que defendem um ensino considerado mais tradicional questionem o

sucesso das práticas que privilegiam atividades de letramento em detrimento do ensino das correspondências grafofônicas.

Assim, é importante atentar para a ideia de que, apesar das tentativas de tornar hegemônicos - ou mesmo oficiais - determinados sentidos de alfabetização, a "substituição" de um método por outro ao longo da história não ocorria de forma linear, como se, mediante uma nova proposta, simplesmente se pusesse fim à existência de outas mais antigas, principalmente quando se trata do cotidiano escolar, que é plural e dinâmico.

Parafraseando Mortatti (2010), apesar das tentativas de hegemonia de determinado sentido de alfabetização, os sentidos nem sempre são únicos, nem a oficialização é isenta de resistências, pois tais processos são mediados especialmente pela dissimulada utilização de antigos métodos nas práticas alfabetizadoras. Ou seja, a disseminação de determinado conjunto de procedimentos ou caminhos relativos ao que seria uma prática bem-sucedida com vista ao ensino da leitura e da escrita, em certo momento histórico, somente supõe, não garante, a negação total daquilo que se considerou como sendo inadequado. Tampouco "o novo" pode impedir que no cotidiano escolar coexistam diferentes métodos, ou mesmo intervenções outras a partir deles, o que demonstra que, no contexto das práticas dos professores, as ideias em torno da alfabetização estão sujeitas à interpretação e reinvenção.

O exposto se justifica porque a opção por um ou outro método, como sendo o mais revolucionário ou adequado, pode estar condicionada por determinantes outros que o extrapolam. Entre tais determinantes, situam-se aqueles relacionados às escolhas da instituição escolar, dos órgãos oficiais (OLIVEIRA Z., 1989) ou mesmo dos saberes-fazeres mobilizados pelos professores quando da análise do que lhe parece mais significativo para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, com base nas especificidades e necessidades da turma ou dos objetivos a que se propõem..

Além disso, é importante ressaltar ainda, como aponta Frade (2005, p. 07), que "ora a escolha por determinado método aparece como uma solução mágica para todos os problemas, ora acontece uma negação de sua necessidade, ocasionando desgaste ou desvalorização de práticas de sucesso baseadas nessa tradição". Assim, compreendemos que os métodos tentam controlar a prática dos professores, seja por meio da apresentação de propostas salvadoras para os problemas por eles enfrentados em sala de aula, seja pela via da desvalorização das práticas que dão certo, ao afirmarem o "novo" como bom e o "antigo", ou as próprias criações do professor, como ruins ou inadequados. Contudo, sendo sujeitos ativos do processo de ensino, o que acontece é que "as professoras procuram adequar o método que adotaram à

importância que dão às demandas dos alunos", como aponta Peles (2004, p. 59) em sua metanálise de pesquisas que tratam das práticas de bons professores.

Assim, como explicitamos anteriormente, os alfabetizadores bem-sucedidos, por já terem em muitos casos práticas estruturadas e consolidadas, organizam suas ações não apenas com base nas ideias que são propagadas pelo conjunto de orientações/prescrições que almejam hegemonia, antes mobilizam saberes-fazeres que se pautam, muitas vezes, naquilo que vem surtindo efeito em suas práticas de alfabetização.

Apesar disso, precisamos considerar também que, durante muito tempo, a alfabetização foi reduzida a ideia de qual método seria o mais eficiente para o ensino da leitura, como se eles fossem os únicos fatores a interferir nos processos de ensino e aprendizagem. Mas os métodos sempre existiram? A partir de que momento se percebe sua necessidade?

De acordo com Frade (2007, p. 22), "a história nos permite situar a discussão dos métodos no período em que são formados os sistemas escolares ocidentais e, sobretudo, quando a escola passa a ter que criar estratégias para ensinar a todos, num mesmo espaço e tempo". Ou seja, como dito anteriormente, quando o ensino da leitura e da escrita se restringia ao meio familiar, em que se aprendia de forma assistemática por meio da transmissão de um adulto, não havia a necessidade de método. Assim, ele é um advento das novas necessidades apresentadas pela escola como instituição oficial para o ensino inicial da língua escrita.

Ressaltamos, contudo, que inicialmente o objeto da alfabetização e, por conseguinte, dos métodos, era a leitura. Portanto, era comum que se estudasse o alfabeto, as sílabas, as letras e que se fizesse leituras de textos por silabação e de maneira corrente, para, somente depois, passar à escrita (CHARTIER, 2007), que se restringia à cópia e à caligrafia. Duas das possíveis causas para esse fato estão relacionadas às precárias condições de funcionamento das escolas, devido às dificuldades de manutenção e alto custo de materiais para a escrita (COSTA; ANTUNES, 2016), e ao empecilho à escrita que a utilização da pena e tinta oferecia para as crianças recém-chegadas à escola, que, por não conseguirem inicialmente utilizá-las como faziam os adultos, acabavam sendo impedidos de escrever, como aponta Chartier (2007).

2.2.2 Disputas entre os métodos das marchas sintética e analítica

Inicialmente, tinha-se como marcos fundamentais para o ensino da leitura os métodos de marcha sintética, que partiam das unidades menores da língua - como a letra, a sílaba, o

fonema - para o todo, focalizando aspectos relacionados às correspondências fonográficas e priorizando a decifração; e os métodos analíticos, que adotavam o caminho inverso, atentando para as unidades significativas da língua (FRADE, 2007; MORTATTI, 2008, 2000).

Em se tratando dos métodos sintéticos, pode-se dizer que eles foram os que encabeçaram a metodização da alfabetização. Tais métodos podem ser classificados de acordo com a unidade que tomam como base. Um dos mais antigos é o método alfabético ou soletração, que parte do ensino das letras. Neste, os alunos precisam decorar, reconhecer as letras do alfabeto, passando, posteriormente, para as combinações silábicas a serem memorizadas, sem, contudo, estabelecer relação entre os grafemas reconhecidos e o que eles representavam. Ainda hoje há menção ao seu uso, principalmente na região Nordeste do Brasil, como demostram Mortatti (2000) e Frade [2014?]. Apesar de ter sido hegemônico por muito tempo, esse método apresentava algumas dificuldades para apropriação da escrita por parte da criança. Uma delas é o fato de o aluno precisar repetir os nomes das letras (os quais, muitas vezes, não têm relação direta com o som que elas representam) para formar as sílabas, sendo a pronúncia das palavras demasiadamente fragmentada. Outra dificuldade é a necessidade de grandes períodos de atividades mecânicas de memorização e a ausência de sentido que as permeiam.

Nesse sentido, tendo em vista essas dificuldades e o fato de a soletração ser um processo longo e tedioso para os alunos, surge o método fônico como uma reação crítica à soletração (BRASLAVSKY, 1988; FRADE, [2014?]). O "novo" método, por sua vez, evitando a pronuncia do nome das letras, como fazia o "método anterior", parte dos fonemas. Nesse caso, conforme Frade [2014?], a ênfase está na relação som/letra, de maneira que se inicia pela aprendizagem das formas e sons das vogais, passando em seguida para as consoantes e o estabelecimento de relações entre elas, isto é, para a formação de sílabas e, depois, as palavras, seguindo sempre a ordem dos fonemas mais simples para os mais complexos.

Nesse sentido, é notável que a falta de sentido é também um problema apresentado por esse método, problema esse que não se resolve com apresentação de imagens, palavras-chave ou onomatopeias associadas aos sons, uma vez que as unidades trabalhadas são os fonemas, cuja compreensão implica um alto nível de dificuldade tanto para crianças que ainda não estão alfabetizadas, quanto para aquelas que já possuem uma hipótese alfabética de escrita, como expõe Morais (2012).

Essa dificuldade se deve ao fato de os fonemas serem unidades abstratas, que requerem processos cognitivos que levem à análise da palavra, muitas vezes, em sua forma

escrita, seja através da utilização de um suporte para fazer a notação ou por meio do processamento mental que faz com que o sujeito lembre-se da palavra escrita, isto é, que faz com que ele pense na sequência de letras que compõem a palavra para em seguida associá-las aos fonemas.

Como expõe Morais (2012), apesar de haver a concepção de que sem a pronúncia isolada dos fonemas a criança não se alfabetizaria, e apesar da necessidade de que compreendam que as letras representam fonemas, a habilidade de segmentação fonêmica não é indispensável à alfabetização, como querem fazer pensar os adeptos do método fônico.

Igualmente, percebe-se que à segmentação de palavras em fonemas é uma tarefa complexa não apenas para crianças, mas também para adultos, inclusive para os próprios professores. Nessa direção, ao analisar as práticas de ensino de leitura e escrita de duas professoras que participavam do Programa Alfa e Beto e sua relação com as propostas desse Programa, Alexsandro da Silva (2014) percebeu que uma das professoras pronunciava o nome das letras para se referir aos fonemas, ao invés de pronunciá-los e de ensinar os alunos a fazê-lo, conforme orientações do Programa. Além disso, a professora chegava a induzir ou dar as respostas das atividades aos alunos para diminuir o nível de complexidade da atividade e cumprir as exigências do Programa.

Nesse sentido, o referido autor afirma que essa tática utilizada pela professora parece estar relacionada, por um lado, à complexidade da pronuncia de fonemas isolados por parte da alfabetizadora e dos alunos, e por outro, a uma familiaridade maior das professoras em relação à utilização das letras e/ou sílabas no processo de ensino do sistema de escrita alfabética em detrimento do uso de fonemas, já que a silabação e a soletração parecem ter tido maior impacto no cotidiano das turmas de alfabetização.

De acordo com Braslavsky (1988) devido às dificuldades apresentadas pelo método fônico, e em virtude da necessidade de aumentar o interesse das crianças, apareceram vários métodos fônicos. Contudo, apesar de alguns deles terem apresentado certas vantagens, nenhum deu conta dos problemas relacionados ao estudo dos fonemas, o que deu margem ao surgimento dos métodos silábicos.

Ainda como constituinte da marcha sintética, temos o método silábico, que, como o próprio nome indica, toma as sílabas como unidades para o ensino da escrita, isto é, "toma como unidade o segmento fonológico mais facilmente pronunciável", como indica Frade (2007). Aqui as sílabas são incialmente combinações de vogais e consoantes, que são destacadas geralmente no início das palavras, partindo para as unidades maiores e seguindo a sequência do mais fácil para o mais difícil. A crítica a esse método está relacionada à

utilização de palavras composta apenas de sílabas conhecidas pelos discentes, bem como à ênfase que se dá a essas unidades e em sua memorização em detrimento de outras que possuem mais sentido na língua escrita, como os textos, que, na maioria das vezes, são tomados apenas como pretexto para explorar determinada família silábica.

Esses métodos disputaram, por muito tempo, a hegemonia em torno do que seria a melhor maneira de alfabetizar, sendo que, em muitos casos, a discussão em torno da alfabetização ficava restrita ao método a ser utilizado. Entretanto, é possível perceber que mesmo se diferenciado com base naquilo que tomam como objeto de ensino, tais métodos estão ancorados na codificação e decodificação. Nesse sentido, em todos eles a alfabetização é considerada como um código escrito de transcrição da fala.

Mediante a isso, podemos nos questionar sobre as contribuições desses métodos para o desenvolvimento de práticas de ensino bem-sucedidas de leitura e escrita. É inegável que muitos professores construíram, e ainda constroem, suas práticas fundamentados nos caminhos por eles apontados, do contrário não teriam alfabetizado tantos indivíduos ao longo do tempo. No entanto, é preciso considerar o que está se chamando de "alfabetizado" e o percurso vivenciado até alcançar esse estado, ou seja, é importante nos interrogamos tanto acerca do produto da alfabetização, quanto do processo.

Se partirmos da concepção de que alfabetizado é aquele sujeito que consegue decodificar os signos escritos em unidades orais, sem, contudo, compreender as mensagens veiculadas e sem que se faça uso das funções sociais da leitura e da escrita, pode-se considerar que alfabetizadores que partem desses métodos desenvolvem práticas bem-sucedidas. Entretanto, ao partir de uma perspectiva em que se postula que estar alfabetizado é mais que codificar e decodificar, é possível que não se considerem exitosas tais práticas.

Assim, muitas práticas não são consideradas bem-sucedidas ao se considerar as atividades, os procedimentos e os princípios aos quais os alunos são submetidos para se alfabetizarem. Nesse sentido, adeptos dos métodos sintéticos podem considerar que os caminhos por eles indicados são os mais apropriados, enquanto aqueles que têm uma concepção de que a decodificação deve estar acompanhada da compreensão e de que, para aprender a língua escrita, a criança não deve ser submetida a longos períodos de memorização, repetições e atividades sem sentido, podem considerar que tais práticas são maçantes e inadequadas e não exitosas.

Diante da necessidade de levar os indivíduos a uma leitura compreensiva e de sanar os problemas causados pela utilização dos métodos da marcha sintética, surgem os métodos analíticos, recorrendo as unidades significativas da língua, partindo do todo para as partes e

procurando romper com a decifração, como mostram Braslavsky (1988) e Frade (2005). Nessa perspectiva, dependendo da unidade enfatizada por seus defensores, toma-se por base palavras, sentenças ou "historietas", como expõe Mortatti, (2006, 2000). Conforme essa autora, no método da palavração o ensino parte do reconhecimento visual da configuração gráfica das palavras, repartindo-as, a posteriore, em sílabas, letras ou fonemas; no método de sentenciação, como o próprio nome indica, toma-se a sentença enquanto unidade, reconhecendo-a globalmente para em seguida decompô-la em palavras e em sílabas; já o método global de contos, ou de historietas, toma como ponto de partida o texto para depois analisar as sentença, palavras e sílabas.

Tais métodos afirmavam a inadequação dos métodos sintéticos por partirem das unidades menores da língua que não têm sentido para os alunos, defendendo, em lugar disso, a necessidade de tornar a aprendizagem da leitura mais significativa e dotada de compreensão do lido.

A crítica aos métodos que partem das unidades menores da língua e a tentativa de hegemonização dos que partem de unidades significativas - por meio da produção de diferentes materiais (como as cartilhas e os livros) e da veiculação de discursos que enfatizavam os resultados milagrosos que poderiam ser alcançados com os métodos analíticos - geraram exasperadas disputas entre o “novo” e o “tradicional”, o “antigo” e o “revolucionário”, o “adequado” e o “inadequado”, o “eficiente” e o “ineficiente”.

Contudo, é perceptível que apesar de ter sido durante o momento de institucionalização dos métodos analíticos que o termo alfabetização começa a ser utilizado para designar o ensino inicial da leitura e da escrita (MORTATTI, 2006), a concepção de alfabetização continua sendo a mesma: a de que a aprendizagem da língua escrita é a aquisição de um código de transcrição das unidades sonoras da fala. A esse respeito, Morais (2012) afirma que independentemente de serem sintéticos ou analíticos, os velhos métodos de alfabetização compreendem a escrita como um código em que as letras seriam símbolos que substituem os fonemas nas palavras. Nesse sentido, o referido autor expõe que essa consideração parte do princípio de que o sistema de escrita alfabética não teria propriedades ou princípios conceituais a serem compreendidos pelas crianças que estão se alfabetizando, já que os fonemas existiriam como unidades isoladas na mente delas.

Ressaltamos, entretanto, que esse movimento entre métodos sintéticos e analíticos não ocorreu de forma linear, como se de uma hora para outra os métodos que partem das unidades menores deixassem de existir para dar lugar aos que enfatizavam unidades significativas da língua escrita. Isso pode ser evidenciado inclusive nas pesquisas que tratam de práticas bem-

sucedidas na alfabetização, como as de Peles (2004), Monteiro (2006) e Coelho (1989), ao concluírem que as professoras investigadas utilizavam tanto métodos da marcha sintética quanto analítica. Nessas pesquisas, evidenciou-se que algumas das docentes, dependendo das características das turmas e dos saberes-fazeres mobilizados, introduziam o ensino da leitura e da escrita a partir de palavras-chave, textos cartilhados ou produzidos coletivamente pelos alunos, enquanto outras partiam das vogais e de sua associação com consoantes para formar sílabas e depois palavras.

Além disso, a utilização de métodos mistos ou ecléticos – analíticos-sintéticos e sintéticos-analíticos - é outra evidência de que, apesar de lograrem hegemonia, os caminhos apresentados nem sempre se afirmaram como os únicos a serem utilizados ou propagados. Dessa forma, havia, assim como expõe Mortatti (2006), a tentativa de conciliação dos dois tipos de métodos, os quais eram considerados mais adequados devido à rapidez e eficácia que postulavam. A utilização desses métodos parece ser uma tentativa de equilibrar decodificação e compreensão, isto é, uma forma de preencher as lacunas deixadas por um e por outro método em busca de práticas bem-sucedidas de alfabetização, já que cada um contemplava, à sua maneira, determinados elementos linguísticos em detrimento de outros.

Como mostram as pesquisas acerca de práticas exitosas desenvolvidas por alfabetizadores, é possível perceber que os métodos mistos foram bastantes utilizados pelas professoras investigadas. Dessa forma, pode-se perceber referências a esses métodos tanto por parte daqueles que atuaram nas últimas décadas do século XX (anos 1980-1990) (MONTEIRO, 2006), quanto no século XXI (OJA, 2011; VERZOLA, 2005).

Inferimos, assim, que o exposto ocorre justamente pelo fato de que, em suas práticas cotidianas de ensino da leitura e da escrita, os professores mobilizam saberes-fazeres construídos a partir de diversos contextos por eles vivenciados, como o das formações iniciais e continuadas, da vida familiar, do meio sociocultural e de suas próprias práticas, bem como daqueles nos quais foram alfabetizados. Assim, essa mobilização de saberes ocasiona “mil maneiras de fazer” (CERTEAU, 1994), de modo que, as práticas dos alfabetizadores podem estar mais permeadas pela influência de um ou de outro método – sintético ou analíticos -, assim como pelo ecletismo sugerido pela utilização de metodologias decorrentes da combinação entre eles, ou pela associação dos “antigos” métodos de alfabetização com perspectivas consideradas mais inovadoras, como a do letramento, como mostra o estudo de Silva (2014) - mencionado anteriormente – podendo ainda não estarem fundamentadas nos métodos tradicionais devido a certa negação de seu caráter absoluto.

2.3 Os testes e o período de prontidão para alfabetização

De acordo com Mortatti (2006), percebe-se que a querela dos métodos vai diminuindo ao longo do tempo devido, dentre outros motivos, à relativização de sua importância em virtude da instituição das "revolucionárias" bases psicológicas da alfabetização, inauguradas por Lourenço Filho com os Testes de ABC. Esses testes, como aponta Ubarana (2011), bebem nas teorias do déficit e da privação cultural, que têm sua origem nos Estados Unidos, na década de 1960, configurando o que Mortatti (2000) define como sendo o período da "alfabetização sob medida".

Nessa perspectiva, era necessário que os alunos atingissem um estado de "prontidão para a alfabetização", estado esse que só se alcançaria por meio da educação compensatória - que, como o próprio nome indica, compensaria a ausência de capacidades afetivas, cognitivas e linguísticas a que as crianças das classes populares estariam submetidas - e de exercícios que estimulassem habilidades consideradas indispensáveis à aprendizagem da leitura e da escrita, tais como exercícios de coordenação viso-motora, percepção/discriminação visual e auditiva, equilíbrio e lateralidade, índice de fatigabilidade, de atenção dirigida, de vocabulário e de compreensão, treino dos olhos, das mãos e dos dedos (CORRÊA; SANTOS, 1986, MORAIS, 2005; UBARANA, 2011;).

Os referidos exercícios eram estabelecidos como uma condição para que as crianças adentrassem nas turmas de alfabetização. Dessa forma, aquelas que não apresentassem resultados satisfatórios nesses testes continuariam realizando as atividades mecânicas e sem sentido próprias desse período preparatório: cobrir e copiar pontos, linhas e vogais, ficando as atividades que se referem propriamente à língua escrita reservadas apenas para o momento seguinte em que o aluno ingressaria em turmas que já teriam alcançado o estado de prontidão.

Podemos afirmar assim, que a concepção que fundamentava esse enfoque também é a de que aprender a língua escrita é aprender um código, já que os alunos não eram levados a refletir sobre o funcionamento do sistema notacional, pois essa não era uma condição para a aprendizagem da leitura e da escrita.

De acordo com Morais (2005), a influência dos testes de prontidão levaria, principalmente, os professores a acreditarem que, para aprender a ler e a escrever, os discentes precisariam desenvolver o repertório de habilidades "perceptivo-motoras", mencionadas anteriormente.

Diante disso, depreendemos que os testes de prontidão, bem como a teoria da privação cultural, exerceram e, em certa medida ainda exercem, forte influência sobre os saberes-

fazeres dos alfabetizadores, uma vez que, além de oficializados e institucionalizados, eles passaram a incidir tanto no contexto escolar, quanto nos discursos oficiais, sociais e acadêmicos, como sendo o caminho para acabar com o fracasso. Isso não quer dizer, contudo, que os professores faziam uso indiscriminado desses testes, mas que, possivelmente, eram influenciados por eles, seja por meio de sua aceitação e utilização, seja pela rejeição ou burla.

É importante ressaltar que, apesar dos testes funcionarem como uma "peneira", que separaria o "joio do trigo", isto é, que reteria os "incapacitados" para aprendizagem da leitura e da escrita por não apresentarem as habilidades requeridas, e aprovaria os "capacitados", - aqueles que conseguissem mostrar que haviam superado seus déficits culturais -, estudos como os de Corrêa e Santos (1986) têm mostrado que a não existência de certas capacidades maturacionais não são suficientes para classificar as habilidades de uma criança com relação à aprendizagem da língua escrita.

Outrossim, como mostra o trabalho de Souza e Cardoso (2012), as práticas bem-sucedidas contradizem a ideia de que os sujeitos das classes menos favorecidas aprendem menos devido às condições a que estão submetidos. Nesse sentido, as referidas autoras demonstram que, embora essas condições possam influenciar na aprendizagem, elas não devem ser vistas como a causa do fracasso. E, continuam afirmando que as práticas bem-sucedidas apontam para a importância do conhecimento teórico-prático que o professor possui em relação à alfabetização e ao letramento, pois esse conhecimento pode influenciar sobremaneira a mediação que o alfabetizador faz entre os alunos e o objeto de conhecimento.

Nesse sentido, compreendemos que os saberes-fazeres mobilizados pelos professores que atuam com crianças das classes populares são fundamentais para desmistificação do déficit cultural na aprendizagem, pois permitem a realização de atividades e intervenções que minimizem possíveis dificuldades, contribuindo para a aprendizagem da leitura e da escrita e dos usos e funções da língua escrita de maneira significativa.

2.4 Difusão da psicogênese da escrita: mudança de paradigma na alfabetização e crítica aos métodos tradicionais

Como aponta Mortatti (2000), o panorama em torno dos testes de prontidão e da privação cultural perduraram até a década de 1980, quando novas demandas surgiram no contexto social, político e econômico devido à reorganização democrática, ocasionada em virtude da abertura política. Nesse novo cenário, passou-se a questionar e a buscar alternativas para o persistente fracasso escolar das camadas populares expresso, sobretudo, no gargalo da

reprovação na primeira série do Ensino Fundamental. Nesse momento, as dificuldades de aprendizagem não eram mais compreendidas com relação à origem social dos alunos, eram atribuídas à educação ofertada na época da ditadura militar, sendo, portanto, necessário rever a educação compensatória (MORTATTI, 2000).

Assim, nesse período, as práticas de ensino da leitura e da escrita que enfatizavam a memorização também sofrem críticas com as investidas das pesquisas realizadas em diferentes campos da Psicologia, História, Sociologia, Pedagogia, que passaram a se debruçar sobre o ensino da leitura, a fim de redefini-lo, como bem expõe Albuquerque (2007). Assim, a alfabetização passa a ser um campo permeado por novas discussões – e por que não dizer novas e antigas disputas, agora entre "construtivistas" e adeptos dos antigos métodos e dos testes de prontidão. As novas discussões tratavam, cada uma à sua maneira, do mesmo objeto, ou seja, a alfabetização, privilegiando determinados aspectos da língua escrita e de seu aprendizado em detrimento de outros.

Como expõem Ubarana (2011) e Soares (2016), a difusão dos estudos de base psicogenética piagetiana, desenvolvidos inicialmente por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, foi essencial para que houvesse mudanças nesse sentido, pois evidenciou que a aprendizagem da escrita alfabética não é consequência de processos mecânicos ou associacionistas, implicando reflexões por parte dos sujeitos quando de sua interação com o objeto de conhecimento. Assim, como relata Soares (2016), esse novo paradigma, o paradigma cognitivista ou construtivista, rompeu com associacionismo-behaviorista que perpassava os métodos tradicionais, os quais sobrepunham o ensino à aprendizagem e concebiam que, para se alfabetizar, as crianças precisavam receber estímulos externos. Nessa direção, como afirma Mortatti (2006), o paradigma construtivista desloca o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança, no entanto, ele não pretende ser ou propor um novo método, configurando-se enquanto uma "revolução conceitual".

Nessa perspectiva, depreendemos que, com a propagação da teoria da psicogênese da escrita, passa-se a questionar as bases do que durante muito tempo foi considerado como sendo as primícias para o desenvolvimento de práticas de ensino de leitura e escrita bem-sucedidas. Ou seja, iniciasse um processo de negação da importância da repetição, da postura passiva dos alunos diante da aprendizagem da leitura - e agora também da escrita, já que a partir dessa teoria consolida-se a concepção de que o ensino da leitura e da escrita deve ser simultâneo –, como se eles nada soubessem sobre a língua escrita até que o professor lhes oferecesse os estímulos necessários à produção de respostas, muitas vezes, mecânicas e sem sentido. Essas novas ideias compreendem, portanto, que a criança, desde muito cedo, elabora

hipótese sobre a escrita e destaca a necessidade de o alfabetizador identificá-las e compreendê-las não do ponto de vista do erro, mas do que os aprendizes já sabem sobre o sistema notacional.

Assim, as ideias difundidas por Emília Ferreiro e seus colaboradores debutam a concepção de que a aprendizagem da língua escrita não é a aprendizagem de um código de transcrição das unidades sonoras da fala, mas a compreensão de um sistema de representação da linguagem. Nessa perspectiva, a autora defende que:

> A construção de qualquer sistema de representação envolve um processo de diferenciação dos elementos e relações reconhecidas no objeto a ser apresentado e uma seleção daqueles elementos e relações que serão retidos na representação. Assim, a construção de um sistema de representação X adequado a R é um problema completamente diferente da construção de sistemas alternativos de representação construídos a partir de um X original. [...] No caso da codificação, tanto os elementos como as relações já estão predeterminados; o novo código não faz senão encontrar uma representação diferente para os mesmos elementos e as mesmas relações. No caso da criação de uma representação, nem os elementos nem as relações estão predeterminados (FERREIRO, 1985, p. 08).

Nessa direção, Ferreiro (1985) estava preocupada em averiguar quais as formas iniciais de conhecimento da língua escrita e os processos de conceitualização resultantes do confronto entre as ideias próprias da criança, e as da realidade do objeto de conhecimento. Assim, com a Psicogênese da Escrita, procurou-se compreender como as crianças aprendem o sistema de escrita, quais os processos pelos quais passam, e apreendeu-se que tal aprendizagem é resultado do modo como vão se apropriando do objeto de conhecimento por meio da construção de critérios que lhes permitem compreendê-lo.

Inferimos assim, que a influência do paradigma construtivista incide, direta ou indiretamente, nos saberes-fazeres já mobilizados pelos professores no cotidiano das turmas de alfabetização, seja para sua modificação, negação ou incorporação. Compreendemos também que esse paradigma proporciona, em certa medida, a construção de saberes-fazeres outros, que possibilitam o desenvolvimento de práticas de ensino nele fundamentadas, a fim de alcançar êxito na alfabetização.

Depreendemos ainda, que as possíveis modificações no saber-fazer do professor ocorrem devido ao deslocamento da ênfase de “como se ensina” para “como se aprende”, exigindo uma postura diferente desses profissionais - que utilizavam/utilizam os métodos tradicionais e os testes de prontidão em sala de aula.

Por outro lado, entendemos também que a psicogênese possibilita a construção de novos saberes-fazeres na medida em que inaugura uma concepção de alfabetização que

compreende a língua escrita não como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras da fala, mas sim como um sistema de representação, o que tem implicações diretas para o processo de alfabetização. É preciso considerar, entretanto, que isso não ocorre da mesma forma em todos os contextos, pois outros saberes, decorrentes de outros âmbitos e da própria prática, podem concorrer com os citados anteriormente, imprimindo um caráter peculiar ao fazer dos alfabetizadores.

Outra razão para o alcance dessa nova concepção sobre os saberes-fazeres dos alfabetizadores pode ser notada ainda do ponto de vista da oficialização e institucionalização de políticas educacionais, de currículos para a formação de professores, bem como de programas de formação continuada e de diversas propostas para o Ensino Fundamental que são influenciados pelo construtivismo, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e das formações continuadas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação (GEEMPA), [4]pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e, principalmente, pelo Programa de Formação de Professores (PROFA), coordenado por Telma Weisz, adepta das ideias de Ferreiro (COSTA; ANTUNES, 2016; MORTATTI, 2006). Fica evidente, assim, que a teoria construtivista tem tido repercussão nacional em nosso país, tornando-se, de certo modo, hegemônica por meio do discurso oficial que chega ao cotidiano escolar e à formação docente, o que proporciona ao alfabetizador a possibilidade de desenvolver práticas de ensino da leitura e da escrita que se aproximem, ou mesmo se distanciem, das ideias difundidas pelo paradigma construtivista da alfabetização, a depender de diferentes fatores.

Dessa forma, é possível que professores considerados bem-sucedidos também desempenhem suas práticas de ensino da leitura e da escrita influenciadas, de algum modo, pelo paradigma construtivista na alfabetização. Portanto, desponta aqui mais uma vez a questão em torno do que se está chamando de "bem-sucedido". Partimos do entendimento de que, ao conceber que a língua escrita é um código de transcrição das unidades sonoras da fala, cabendo ao aluno memorizar sequências de letras, sílabas ou fonemas, e ao professor o papel de transmitir o conhecimento, como se a criança não fosse capaz de refletir acerca da linguagem, provavelmente, não se considerará como práticas bem-sucedidas aquelas que se

[4] De inspiração construtivista e coordenado por Esther Pillar Grossi, o GEEMPA oferece formação continuada aos professores por meio de palestras, publicações e cursos de especialização, em que a Psicogênese da escrita é uma das principais temáticas abordadas, inclusive propondo aos alfabetizadores a aplicação de atividades diagnósticas para a identificação e mapeamento das hipóteses de escrita dos alunos, com vista no desenvolvimento de um processo de ensino que tome como ponto de partida os níveis psicogenéticos.

pautem em ideais e metodologias construtivistas[5]. Todavia, se a concepção é a de que a língua escrita é um sistema de representação da linguagem, pode-se considerar que as práticas que se desenvolvem com base nesses paradigmas é que são exitosas.

Por outro lado, pesquisas, como a de Antonelli (2009), têm demonstrado que o construtivismo tem proporcionado às professoras à construção de práticas de ensino bem-sucedidas. Nesse sentido, a referida autora afirma que, tendo como objetivo investigar os saberes presentes na prática pedagógica de seis professoras que, ao longo de sua trajetória profissional, apresentaram uma prática bem-sucedida na alfabetização, pode perceber, através das entrevistas semiestruturadas, da autobiografia formativa e das observações de suas práticas, que as alfabetizadoras desenvolviam práticas exitosas tanto pela dinâmica da sala de aula enquanto espaço de formação professor/aluno, quanto por promoverem um ensino baseado no paradigma construtivista, equilibrando o tipo e a intensidade da ajuda proporcionada aos discentes.

Não obstante, é preciso considerar também que muitos professores, inclusive alguns daqueles cujas práticas de ensino da leitura e da escrita são consideradas bem-sucedidas, continuaram fazendo uso de saberes-fazeres próprios dos métodos tradicionais, utilizando-se até mesmo de cartilhas a eles concernentes, o que demonstra que a repercussão daquela teoria e de outras não exerce total controle sobre o cotidiano docente. Dessa maneira, entendemos que uma das possíveis causas para que isso ocorra é o fato de que, como dito anteriormente, a teoria da psicogênese da escrita não constitui um método ou uma didática de ensino da leitura e da escrita, mas uma teoria psicogenética da escrita que contribuiu para o que Mortatti (2010) denomina de desmetodização da alfabetização, como veremos a seguir.

2.5 A desmetodização da alfabetização: uma reação crítica aos métodos tradicionais

A desmetodização surgiu como uma reação crítica aos métodos tradicionais de alfabetização, que se constituíam como um modelo predominante nas práticas dos professores e eram considerados como indispensáveis para o ensino da leitura e da escrita. Essa

[5] Cabe salientar que, quando falamos de "metodologias construtivistas" ou quando alegamos que a Psicogênese possibilitou a construção de novos saberes-fazeres por parte do professor, não estamos afirmando que a Psicogênese da Escrita tenha difundido uma metodologia de ensino, uma vez que ela constitui uma teoria psicológica que explica o processo de construção de conhecimentos sobre a escrita pela criança. Ao utilizarmos tais expressões referimo-nos aos contornos que os professores conferiram às suas práticas a partir do contato com as ideias difundidas por Ferreiro e Teberosky e, sobretudo, com as didáticas de alfabetização formuladas a partir dessas ideias, oportunizando, por exemplo, uma maior participação dos alunos no processo de aprendizagem, propondo atividades concernentes à concepção do SEA como um sistema de notação e não como um código e utilizando diagnoses com vista à avaliação e identificação das hipóteses de escrita dos discentes.

concepção acerca dos métodos fazia com que os alfabetizadores dessem atenção ao método a ser utilizado em detrimento da maneira como as crianças compreendem a escrita, o que começou a mudar com a divulgação dos estudos de Emília Ferreiro. A partir de então, passou-se a questionar o lugar que esses métodos assumiam e mesmo sua necessidade, postulando assim, um ensino da leitura e da escrita sem a sua utilização.

Contribui para isso, a equivocada concepção de que a teoria da psicogênese da escrita propõe uma postura passiva do professor diante da conceitualização da escrita por parte da criança, quando, na verdade, o que se defende é que esse profissional compreenda o aluno como alguém que pensa sobre a escrita e que elabora suas hipóteses acerca dela, e que, a partir disso, desenvolva seu fazer docente. Ou seja, a identificação dos níveis e hipóteses de escrita é considerada como ponto de partida e não como o limite da intervenção dos professores alfabetizadores.

Com isso, não estamos afirmando ou criando a expectativa de que a teoria construtivista seja a única possibilidade de construção de práticas de ensino bem-sucedidas, pois a realidade do cotidiano escolar pode contrariar essa lógica. Isso é o que explicita Frade (2005), quando ressalta que a diversidade de orientações teóricas que pode entremear o fazer das alfabetizadoras que obtêm sucesso, pode refutar as expectativas prévias dos pesquisadores que esperam encontrar o professor bem-sucedido fazendo uso das concepções teóricas construtivistas devido à sua hegemonia nesse momento histórico da alfabetização. Assim, a referida autora afirma que as professoras indicadas como bem-sucedidas apresentam concepções teóricas baseadas tanto na perspectiva psicogenética, quanto no associacionismo e no sociointeracionismo.

Nesse sentido, pode-se concluir que o fazer docente não é - e não pode ser - uniforme, já que congrega saberes-fazeres oriundos de diferentes contextos, saberes-fazeres estes que ora se aproximam, ora se distanciam, ora dialogam entre si - permitindo hibridismo e bricolagens -, ora contendem, excluindo-se aquele que parece menos adequado à realidade em que se materializarão.

Além desses fatores, Soares (2014) destaca também que a filiação, por parte do professor, a uma única concepção teórica não ocorre porque - diferentemente dos pesquisadores de distintas perspectivas teóricas que focalizam apenas uma parte do processo de aprendizagem da língua escrita, isto é, aquela que concerne à sua área de pesquisa - esse profissional precisa dar conta de todas facetas da língua escrita com vista à alfabetização dos alunos. Assim, por exemplo, mesmo havendo investigações que focalizam apenas a

apropriação do sistema de escrita alfabética ou somente o letramento, em sala de aula o professor precisa trabalhar com essas duas facetas para dar conta do ensino da língua escrita.

Ainda nessa perspectiva, pode-se dizer que o alfabetizador pode lançar mão de saberes produzidos em diferentes campos teóricos sem que, com isso, seu fazer seja contraditório ou destoante. Podemos dizer, parafraseando Chartier (2007), que a coexistência de atividades heterogêneas, advindas de perspectivas teóricas consideradas incompatíveis do ponto de vista teórico, pode se constituir como um sistema dotado de coerência pragmática, do ponto de vista dos saberes da ação. Ou seja, mesmo cada perspectiva teórica se lançando sobre uma faceta específica da língua escrita e, às vezes, não dialogando entre si, isso não significa que o professor precise necessariamente fazer o mesmo e se filiar a uma dessas perspectivas. Ao contrário, ele pode se munir dos aspectos mais significativos que cada uma dessas concepções teóricas apresenta em termos de conhecimento, que pode contribuir sobremaneira para o desenvolvimento de práticas de ensino da leitura e da escrita consideradas bem-sucedidas.

Nesse sentido, concebemos que, embora o construtivismo tenha trazido grandes contribuições para a concepção de que a língua escrita é um sistema de representação da escrita, sendo necessário ir além da codificação e decodificação, não podemos desconsiderar a existência de práticas exitosas que remetam a outras concepções, pois o cotidiano da sala de aula permite a elaboração de diferentes saberes-fazeres que imprimem peculiaridade e sucesso à prática de ensino da leitura e da escrita. Além disso, como apontamos antes, e como afirma Chartier (2007, p. 17), os professores "não confundem coerência teórica com coerência pragmática, nem a lógica da pesquisa com a do ensino". Ou seja, os professores, diferentemente dos pesquisadores, não se filiam a única concepção, antes, lançam mão de diferentes metodologias que remetem à diferentes perspectivas.

2.6 Crescimento dos estudos sobre letramento no Brasil e a desinvenção/reinvenção da alfabetização

Em se tratando da história da alfabetização, é importante vislumbrar que, embora a teoria construtivista tenha tido bastante aceitação, ela não foi a única a lograr hegemonia. Nessa direção, como expõe Mortatti (2006), percebe-se que, também na década de 1980, o pensamento interacionista vai emergindo e se destacando, o que ocasiona uma espécie de disputa entre seus adeptos e os do construtivismo, que foi diminuindo à medida que essas duas perspectivas foram sendo conciliadas.

Assim, em virtude das mudanças sociais ocorridas no Brasil durante o século XX, despontam as inúmeras demandas em torno das diversas práticas de leitura e escrita em nossa sociedade e percebe-se que o domínio do sistema alfabético de escrita não consegue garantir que os sujeitos façam uso dos diversos gêneros textuais em seu cotidiano (SOARES, 2016; ALBUQUERQUE, 2007). Ou seja, compreende-se que mesmo a concepção de alfabetização fundamentada na ideia de escrita como sistema representação da linguagem não dá conta das necessidades emergentes, que requerem que os indivíduos leiam e escrevam em diferentes circunstâncias, com diferente finalidades. Surge, portanto, nos anos 1990 o conceito de letramento (*literacy*), que, como aponta Soares (2004, 2016), é criado para designar a capacidade de fazer uso das práticas sociais da língua escrita.

De acordo com essa última autora, a invenção do letramento ocorreu, em nosso país de forma diferente daquela ocorrida em países como a França e os Estados Unidos, pois enquanto aqui o termo é utilizado sempre de forma arraigada ao conceito de alfabetização, levando muitas vezes à síntese dos dois processos, nos outros países a discussão se deu de forma independente da alfabetização. Isso porque, como expõe Soares (2004), nos países desenvolvidos, as pessoas, independente da classe social a que pertencessem, já eram alfabetizadas, embora não dominassem as práticas sociais da leitura e da escrita, o que dificultava sua inserção na sociedade e no trabalho.

Depreendemos, assim, que a introdução do conceito de letramento ocasiona o surgimento de uma concepção outra em relação ao que seria o sujeito alfabetizado, atribuindo-lhe um sentido mais abrangente, o qual não se limita à apropriação do sistema de escrita alfabética[6]. Cabe salientar que isso não é um consenso, isto é, essa ideia divide opiniões e suscita duas concepções principais em torno do objeto da alfabetização.

Na primeira, defende-se, como assume Magda Soares (2004, 2016), que o objeto da alfabetização seria exclusivamente o sistema alfabético-ortográfico de escrita, enquanto as funções da língua escrita seriam objeto do letramento. Assim, nessa concepção, embora esses processos precisem estar interligados e sejam indissociáveis e interdependentes, por serem ambos constituintes da língua escrita, eles têm suas especificidades.

[6] Cabe salientar que a defesa da necessidade do contato das crianças com diferentes materiais escritos não é um fenômeno que surge apenas com a propagação do conceito de letramento a partir de 1990. Isso significa que, ao menos em certa medida, esse conceito já estava sendo gerado, sem, contudo, ser nomeado. Nesse sentido, as implicações da Psicogênese da Escrita já faziam menção à necessidade de que a criança tivesse contato com textos de verdade e não com pseudostextos. Nessa direção, Ferreiro (1985) afirma que a escola não deve limitar o contato dos alunos com diferentes materiais escritos, até porque é impossível controlar esse contato no meio em que vivem.

Já a segunda concepção, que como já mencionamos em outro momento nesse texto, parece ser a que Ferreiro (2014) defende na entrevista concedida à Nova Escola, ao afirmar que não há necessidade da utilização dos dois termos, bastando alfabetização para designar tanto a apropriação do sistema alfabético, quanto a inserção das crianças no uso social da língua escrita.

O que essas duas concepções parecem ter em comum é a recusa da tradicional ideia de que a alfabetização deve anteceder o letramento e de que este possa ocorrer somente de forma assistemática pelas vivências em sociedades letradas (VERZOLA, 2005). Assim, o que é consenso é que, a aprendizagem do sistema de escrita alfabética precisa estar de alguma forma associada aos usos e funções sociais da leitura e da escrita, ou seja, apenas a apropriação do sistema notacional não dá conta das novas demandas de leitura e escrita postas pela sociedade.

É importante mencionar, ainda, que essa dualidade de concepções sobre o objeto da alfabetização pode influenciar sobremaneira no sucesso ou o fracasso das práticas de ensino da leitura e da escrita, na medida em que a ênfase dada a um a outro elemento modifica não apenas o processo, mas também o produto da alfabetização. Dessa forma, professores que partem do pressuposto de que primeiro se aprende o sistema notacional, para em seguida aprender os usos sociais da escrita, podem estar contribuindo para que os discentes se alfabetizem sem ampliar seus conhecimentos sobre a utilização que se faz da leitura e da escrita na sociedade letrada. Por outro lado, o professor que prioriza tais usos, deixando em segundo plano a aprendizagem do sistema de representação da linguagem, contribui para o que Soares (2004) chama de “desinvenção da alfabetização”.

De acordo com a autora agora mencionada, várias causas podem ser apontadas como contribuintes para essa “desinvenção”, dentre elas a implantação do sistema de ciclos, que ocasiona certa diluição ou atropelamento de metas e objetivos a serem alcançados no período de escolarização; a progressão continuada, que pode colaborar com descompromisso dos professores quanto ao ensino sistemático de conhecimentos indispensáveis; os equívocos em torno da psicogênese da escrita que contribuíram para a subestimação da natureza linguística do objeto de conhecimento em construção, privilegiando a faceta psicológica, bem como a enganosa dedução de que o paradigma psicogenético seria incompatível com métodos de alfabetização, e, ainda, o falso pressuposto de que apenas através do convívio intenso com diversos gêneros textuais a criança se alfabetizaria e, por fim, a predominância do letramento sobre a apropriação sistema notacional.

Inferimos, mediante a isso, que a “desinvenção da alfabetização” pode dificultar a construção de práticas de ensino da leitura e da escrita bem-sucedidas, na medida em que,

nessas condições, não há um ensino sistemático do sistema de escrita alfabética, o que dificulta e adia sua apropriação por parte dos aprendizes. Esse problema se impõe porque, diferentemente dos adultos já alfabetizados, a criança precisa compreender o funcionamento e as propriedades do sistema notacional. Nas palavras de Ferreiro (1985), ela precisa saber o que esse sistema representa e como ele funciona. Assim, os alunos precisam apropriar-se das regularidades da língua escrita, mas, para isso, mesmo considerando que sejam capazes de pensar sobre ela e de elaborar suas hipóteses, é necessário que haja uma mediação que favoreça a exploração do sistema de escrita alfabética, a fim de que possam compreender sua construção.

Deste modo, Morais (2005) enfatiza que para nós, adultos que já nos apropriamos do sistema notacional, a aprendizagem da escrita parece ser algo simples, bastando codificar os sons da fala, uma vez que já compreendemos o que a escrita nota e como ela está organizada. No entanto, para a criança, que ainda não tomou conhecimento desses dois aspectos da língua, esta não é uma tarefa fácil, apesar de já terem construído certas hipóteses sobre a escrita. É preciso que as crianças percebam, entre outras coisas, que no meio social se escreve com letras e não com desenhos ou garatujas, que as letras possuem formato próprio - não podendo ser inventadas pelo usuário do sistema -, que não se escreve com numerais, que as palavras são constituídas por unidades menores, que as letras se organizam de modo a se combinar para formar as sílabas e, por conseguinte as palavras. Enfim, precisam entender a lógica que permeia o sistema notacional que os adultos utilizam dentro e fora da escola como forma de interação e comunicação entre os sujeitos.

Nesse sentido, o professor alfabetizador tem um papel extremamente importante nesse processo, uma vez que suas práticas de ensino podem proporcionar aos aprendizes condições necessárias para aprender a ler e a escrever, através do desenvolvimento de atividades sistemáticas que contemplem o uso social que se faz da leitura e da escrita na sociedade letrada, mas que não se limite a elas.

Percebemos, assim, que há, na atualidade, uma preocupação com a reinvenção da alfabetização. Parafraseando Soares (2004), essa ideia remete ao reconhecimento da especificidade da alfabetização, qual seja a apropriação do sistema notacional, sem, contudo, desconsiderar que essa apropriação ocorra em um contexto de letramento, mas reconhecendo que ambos os processos têm diferentes facetas que demandam a utilização de metodologias distintas. O exposto se justifica mediante a afirmação de que, devido à ênfase na necessidade do letramento, tem sido comum a sobreposição de atividades e intervenções próprias do uso social da leitura e da escrita sobre às de apropriação do sistema de escrita alfabética, de modo

que, como relata a autora anteriormente mencionada, as escolas estão apenas, em certa medida, letrando crianças, mas não alfabetizando.

Compreendemos que esse processo de reinvenção da alfabetização tem implicações para a configuração que assumem as práticas de ensino da leitura e da escrita bem-sucedidas, visto que suscita saberes-fazeres outros, relacionados à natureza do sistema notacional. Assim, é possível que as práticas consideradas exitosas que partem dessa perspectiva reconheçam as especificidades da alfabetização, fazendo uso de metodologias, que, em muitos casos, podem ser consideradas equivocadamente como tradicionais por enfatizarem a apropriação do sistema notacional, tais como as que promovem as habilidades metafonológicas e de domínio das correspondências grafem-fonema.

Em se tratando do percurso histórico da alfabetização, é importante considerar também que a constatação do reincidente fracasso na leitura e na escrita e a apropriação inadequada da discussão sobre a reinvenção da alfabetização têm suscitado, no início do século XXI, uma retomada das discussões sobre a necessidade da utilização de métodos na alfabetização, o que tem motivado o conflito entre desmetodização e remetodização, como aponta Soares (2016). Dessa forma, esse cenário tem divido opiniões sobre o papel do método na aprendizagem inicial da língua, de modo que há, por parte dos adeptos de algumas concepções, a defesa de que a remetodização seria uma volta ao antigo e aos caminhos por eles sugeridos, já que muitos associam o conceito de método aos métodos sintéticos e analíticos. Em outra perspectiva, concebe-se que a alfabetização não prescinde de métodos, sendo necessário repensar a propagação de sua negação.

Por outro lado, é importante considerar que essa nova conjuntura tem acarretado, em certa medida, uma volta ao tradicional, o que pode ser expresso na notoriedade que o método fônico tem tido nos últimos tempos. Para Mortatti (2006 p. 334), essa remetodização é uma "reposição/atualização de um novo/velho discurso, já fartamente conhecido e utilizado ao longo da história da alfabetização no Brasil". Ou seja, trata-se da retomada de um velho discurso que é propagado como se fosse novo e revolucionário para o combate do fracasso escolar na alfabetização, fenômeno atribuído por esse discurso à institucionalização e oficialização de propostas de bases construtivistas.

2.7 O lugar dos métodos de alfabetização na atualidade

Atualmente, as discussões acerca dos métodos de alfabetização continuam notórias, mas podemos perceber que a questão agora é de outra natureza. Não se trata da disputa entre

qual método deve ser utilizado para que as práticas de ensino sejam bem-sucedidas - como acontecia entre os da marcha sintética e analítica -, trata-se da discussão sobre o lugar dos métodos e sua necessidade no processo de ensino-aprendizagem da língua escrita, o que tem gerado inúmeras polêmicas.

Assim, como aponta Soares (2016, p. 25), os "métodos de alfabetização têm sido sempre uma questão porque derivam de concepções diferentes sobre o objeto da alfabetização, isto é, sobre o que se ensina, quando se ensina a língua escrita". Inferimos que decorrem daí as disputas e discussões em torno de sua utilização ou negação, pois, dependendo da concepção de quem fala, o objeto de determinado método pode ser considerado adequado ou não. Além disso, é comum, na atualidade, que a própria palavra "método" não seja aceitável por aparecer associada a uma visão conservadora do ensino da língua escrita, a um caminho único para alfabetizar ou a algo rígido e inflexível (FRADE, 2005). Dessa forma, a negação da utilização de métodos na alfabetização pode aparecer agregada à concepção de que, quando se fala desse assunto, estar-se-á defendendo a volta dos métodos tradicionais da marcha sintética ou analítica ou ainda aos moldes que os estruturaram.

Entretanto, Soares (2016) afirma que método é caminho que direciona os passos de professores e dos alunos, sendo necessário que o alfabetizador conheça e oriente com segurança esse processo. Nessa perspectiva, Mortatti (2006, p. 14) defende que "por se tratar de processo escolarizado, sistemático e intencional, a alfabetização não pode prescindir de método". A concepção de Galvão e Leal (2005) dialoga com a dessas autoras quando argumentam sobre a pertinência e a urgência de refletirmos sobre a necessidade de organizar estratégias ordenadas e sistemáticas para o ensino do sistema de notação alfabética.

Assim, é relevante mencionar que aqui a ideia de método está atrelada ao sentido de caminho, mas não "do caminho", de um único caminho, mas de vários caminhos que podem conduzir a práticas bem-sucedidas de ensino da leitura e da escrita e das práticas letradas.

No cenário dessas novas reflexões, Frade (2007) constata que a própria noção de metodologia se ampliou, implicando decisões não meramente relativas aos convencionais métodos, mas a um conjunto mais amplo de decisões relacionadas ao como fazer, à definição de capacidades, à escolha dos recursos didáticos e de formas de avaliação. Nessa direção, Morais (2005) defende que é imperativo que o professor tenha metodologias de ensino, sem, contudo, recorrer aos antigos métodos de alfabetização.

Destarte, compreendemos que a questão central que se coloca atualmente não é a nomenclatura a ser utilizada (método, métodos, metodologias ou didáticas de alfabetização),

mas certo consenso sobre a conveniência e a necessidade de construir caminhos que não venha ditar, mas orientar as práticas de ensino da leitura e da escrita para que elas sejam desenvolvidas de forma estruturada e sistemática. De acordo com Frade (2005), não importa a nomenclatura que se utilize (técnica, método, metodologia, etc), pois, independentemente da denominação que se dê, os alfabetizadores precisaram e precisam conhecer e (re)criar caminhos para realizar de maneira exitosa seu trabalho.

Nesse sentido, as ideias da autora supracitada demonstram que é possível encontrar alfabetizadores que tiveram sua formação inicial em épocas mais recentes, mas que se utilizam de métodos "tradicionais" e obtêm sucesso na alfabetização. Contudo, Frade (2005) afirma que há também aqueles que se fixam nesses métodos e não constroem práticas exitosas, bem como aqueles que se negam a seguir o tradicional e também obtêm sucesso em seu trabalho. Há ainda, segundo a autora, aqueles que se filiam a determinadas teorias e não conseguem concretizar práticas exitosas.

Nessa perspectiva, quando se trata da utilização de métodos em sala de aula e de sua relação com as práticas de ensino da leitura e da escrita bem-sucedidas, depreendemos que as consequências mais significativas não se restringem à escolha do método, mas apontam para a utilização que se faz dele para alfabetizar. Nessa direção, entendemos que os diversos saberes-fazeres relacionados ao conhecimento do objeto de ensino e dos métodos, do processo de aprendizagem, bem como das dificuldades e necessidades apresentadas pelos discentes e das implicações de suas próprias práticas, incidem diretamente nos resultados obtidos. O exposto se evidencia ao considerarmos que é a partir deles que o professor tem a possibilidade de interpretar, contextualizar e (re)criar métodos, adequando-os à realidade, minimizando suas lacunas e realçando suas potencialidades.

Além disso, é importante considerar que os professores não se limitam aos métodos, antes se baseiam em suas práticas bem-sucedidas, isto é, naquilo que dá certo, tendo como parâmetro de análise sua experiência cotidiana, o que suscita os saberes experienciais quando da escolha dos caminhos a serem utilizados. Desse modo, como afirma Frade (2005), os professores não se apropriam da mesma forma das prescrições metodológicas. Ademais, estudos realizados com professores bem-sucedidos, como o Oliveira (1989, p. 141), têm demonstrado que "o método de alfabetização não é o fator mais importante, mas o que a professora é capaz de produzir nas entrelinhas do método". Destarte, inferimos que a construção de práticas de ensino da leitura e da escrita bem- sucedidas ultrapassa os limites das filiações metodológicas ou da opção por um ou outro método de alfabetização, tendo grandes influências nesse processo o movimento entre eles e os saberes-fazeres mobilizados,

os atalhos e percursos trilhados ao longo do caminho pelos alfabetizadores, aquilo que não faz parte do discurso oficial, mas se oficializa na prática, e o que não é institucionalizado, mas se institucionaliza na cotidianidade.

Nesse sentido, nosso intuito nesse capítulo foi refletir acerca do percurso histórico da alfabetização, atentando para as transformações, avanços e retrocessos pelos quais o conceito vem passando. Assim, nossa intenção foi a de perceber as ideias que influenciaram e podem influenciar as práticas de alfabetização, mais especificamente, as práticas de ensino da leitura e da escrita que são consideradas bem-sucedidas.

3 SABERES-FAZERES MOBILIZADOS NO COTIDIANO ESCOLAR E O DESENVOLVIMETO DE PRÁTICAS DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA CONSIDERADAS BEM-SUCEDIDAS

Partindo do entendimento de que é preciso compreender o que "tem dado certo" nas práticas alfabetizadoras - em vez de dizer "o que e como" os professores devem proceder ou "o que podem ou não fazer"-, consideramos que é relevante nos debruçarmos sobre o cotidiano das turmas em que atuam professores cujas práticas de ensino de leitura e da escrita são consideradas bem-sucedidas. Nessa perspectiva, poderemos compreender o que tem sido pensado-praticado por eles em sua cotidianidade, ou seja, o que de fato tem dado certo em termos de alfabetização.

Não se trata, contudo, de defender que a produção de conhecimento se reduza ao conhecimento vulgar, de senso comum. Defendemos, entretanto, que as produções científicas passem a considerar e valorizar aquilo que é produzido pelos sujeitos em seu contexto de atuação, enquanto indivíduos que não apenas praticam, mas também produzem saberes-fazeres que conduzem a práticas exitosas, isto é, a práticas que garantem, de fato, a aprendizagem das crianças.

Assim, é indispensável que, mais do que assumir a postura do devir em relação ao fazer dos professores, discutamos a autoria docente, debrucemo-nos sobre suas práticas para que possamos entender o quê tem contribuído para que as crianças se alfabetizem, o que esses profissionais cujas práticas são consideradas bem-sucedidas têm feito, quais os saberes-fazeres por eles mobilizados nos processos de ensino-aprendizagem. Isto é, precisamos valorizar os conhecimentos que por muito tempo a ciência deixou de considerar relevante por serem produzidos pelos sujeitos comuns, em lugar de simplesmente apontar o fracasso e assinalar o que deve ser feito, desconsiderando o que já vem sendo produzido cotidianamente pelos alfabetizadores considerados bem-sucedidos.

Desse modo, é importante debruçarmo-nos sobre o cotidiano escolar a fim de melhor compreendê-lo, levando em conta não apenas o fazer dos professores em sua prática de ensino da leitura e da escrita, mas também seus saberes, tendo em vista que eles são sujeitos praticantes-pensantes (OLIVEIRA I., 2013) que longe de serem apenas meros executores, também refletem e criam conhecimentos na ação e sobre sua ação.

Diante disso, nesse capítulo objetivamos discutir acerca da importância de nos debruçarmos sobre o cotidiano da sala de aula, apresentando mais especificamente algumas considerações acerca da mobilização de saberes-fazeres pelos professores. Para tanto,

discutiremos acerca da concepção de cotidiano na perspectiva de Certeau, compreendendo os alfabetizadores como sujeitos protagonistas do ensino e não como meros reprodutores dos conhecimentos produzidos por outros. Para tanto, abordaremos a ideia de cotidiano enquanto espaço-tempo de mobilização de saberes, bem como de produção das artes de fazer dos professores e das estratégias e das táticas por eles empregadas. Posteriormente, trazemos também algumas considerações acerca do que estamos compreendendo por saberes-fazeres e passaremos a discutir os principais saberes mobilizados pelo professor no cotidiano de sua sala de aula.

3.1 De meros executores a produtores de saberes-fazeres: as práticas de ensino de leitura e escrita como artes de fazer de sujeitos pensantes-praticantes

3.1.1 Dos saberes teóricos aos saberes da prática: a mobilização de saberes-fazeres docentes no cotidiano da sala de aula

Tendo em vista estarmos tratando dos saberes-fazeres mobilizados pelos professores cujas práticas de ensino da escrita alfabética são consideradas bem-sucedidas, compreendemos ser sobremaneira relevante situar qual a visão que se tem em relação a esse profissional e ao seu ofício. Nesse sentido, é importante considerar que o olhar que se tem sobre esses aspectos é uma questão de ordem histórica, epistemológica e ideológica, que abrange características de determinados tempos-espaços sócio-históricos-culturais, os quais podem veicular desde uma concepção em que o professor é considerado como um mero reprodutor do conhecimento produzido por outros sujeitos, até outras que o compreendem como um sujeito ativo de seu fazer, tributando-lhe o papel de autor principal, de protagonista do processo de ensino.

Nesse sentido, parafraseando Sarti (2008), a reflexão científica sobre educação com vista à maior racionalização do ensino tem contribuído para um maior prestígio social dos saberes científicos, desencadeando um processo de depreciação dos saberes produzidos pelo professor e fazendo com que deixem de ser reconhecidos como produtores de saberes para serem tomados como reprodutores, como executores.

Nesse sentido, concepções, que se fundamentam na perspectiva de que o que conta como conhecimento é apenas aquilo que é produzido pelos pesquisadores, acabam por usurpar a autoria dos saberes docentes, na medida em que “legitimam” como sua, a produção que advém primordialmente do contexto micro da sala de aula, em que os atores principais do processo são os professores.

Além disso, como aponta Sarti (2008), precisamos considerar também que, historicamente, a academia, apesar do papel representativo que tem na produção de conhecimentos indispensáveis ao fazer docente, tem investido no convencimento de que suas concepções acerca do ensino são as mais fecundas para nutrir as práticas, por apresentarem soluções "eficazes" para solucionar os diversos problemas que permeiam a realidade escolar. Nessa perspectiva, como aponta a referida autora, assim como Sarti e Bueno (2007), a universidade é considerada como a principal matriz de inspiração para as transformações almejadas para o âmbito escolar, de um modo geral, e para o fazer docente, de um modo mais específico, já que se espera que ela possa, em um sentido quase religioso, revelar os caminhos para a superação das denominadas velhas práticas escolares, o que resulta, muitas vezes, na imposição de modelos para o ensino.

Assim, inferimos que essas ideias são bem representativas do que ocorre no campo dos estudos sobre alfabetização. Isso porque não são poucas as tentativas de persuasão dos alfabetizadores, nem raras as concepções que postulam que o ponto de vista da Universidade é o único com legitimidade e pertinência suficiente para combater o fracasso na apropriação da leitura e da escrita. Exemplo disso são as diversas tentativas de uma imposição, por vezes velada, de determinadas teorias que lutam por afirmação e que acabam se apresentando como "o milagre da/para alfabetização". Outro exemplo representativo de como se tem despojado o professor de seus saberes, considerando-o como mero reprodutor das ideias produzidas em outros contextos, são as tentativas de hegemonização dos métodos de alfabetização, que tentam persuadir o alfabetizador de que são a "formula mágica" para a concretização do sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, compreendendo que esse profissional limita seu fazer às ideias e ideais por eles veiculados.

Como observa Sarti (2008), há um esforço sistemático para que aquilo que é produzido em âmbito acadêmico seja consumido pelos professores, com o objetivo, ainda, de que aproximem e incorporem esses conhecimentos de acordo com os moldes acadêmicos. No entanto, eles costumam aproximar-se de assuntos relacionados à educação, ao seu fazer a partir de uma ótica que lhes é mais peculiar, pautada em uma visão centrada na vida da escola e na pertinência daquilo que está sendo proposto para o contexto em que estão inseridos. Isto ocorre porque, com afirma Azzi (2012, p. 41), "os professores têm um espaço de decisões mais imediato – a sala de aula". Nesse sentido, depreendemos que não se trata de falta de interesse por parte dos professores em relação aos novos conhecimentos propostos pelas instituições de formação, mas de uma forma específica de aproximação e apropriação, em que o novo tanto se acomoda, quanto contende com o antigo, de modo que o que pode garantir,

em certa medida, que esses profissionais façam uso daquilo que está sendo apresentado é o maior ou menor grau de aproximação com a realidade da qual fazem parte.

O exposto ocorre, dentre outros motivos, porque a lógica de ação que o professor utiliza para se apropriar dos novos conhecimentos acaba sendo a mesma que se utiliza para agir em sala de aula. Assim, as condições em que ocorre o trabalho docente exigem agir na urgência e decidir na incerteza (PERRENOUD, 1991). Nesse sentido, o professor improvisa, toma decisões e faz escolhas imediatas que não foram previstas e planejadas previamente, mas são colocadas em ação para alcançar seus objetivos.

Nessa perspectiva, esse caráter urgente e incerto que permeia as ações dos professores pode, em certa medida, incidir sobre a recepção das proposições acadêmicas, despertando interesse e ganhando com mais facilidade sua adesão os conhecimentos que tratam de assuntos mais práticos em detrimento daqueles que são apenas teóricos. Nessa direção, não são raras às vezes em que os professores "ignoram as informações validadas cientificamente, elaboradas pelos pesquisadores distantes do campo, publicadas segundo as regras em vigor nas revistas especializadas, mas diretamente inutilizáveis na classe" (CHARTIER 2007, p. 02). Não se trata, contudo, de uma falta de indisposição ou resistência por parte do professor. Trata-se, como aponta essa autora, de uma lógica de ação diferente, que faz com que ele se aproprie do que traz melhores resultados e não exige dispêndio de tempo.

Assim, partimos do entendimento de que tais ideias são relevantes se quisermos compreender o que de fato surte efeito na alfabetização. Ou seja, dependendo da concepção que se tem em relação aos alfabetizadores, pode-se, com base nos conhecimentos científicos já consolidados, simplesmente indicar o caminho a ser trilhado por eles, como se já se tivesse respostas para todos os problemas de fracasso, ou pode-se, ao contrário, considerar que a melhor forma de compreender o sucesso na tarefa de alfabetizar é ouvindo e analisando os saberes-fazeres daqueles cujas práticas de ensino são consideradas bem-sucedidas, contribuindo, assim, para estreitar a distância entre o âmbito escolar e o acadêmico.

Depreendemos que o que os pesquisadores chamam de resistência ou negação dos professores aos conhecimentos científicos é, na verdade, uma maneira específica desses profissionais entrarem no jogo que é jogado na academia, maneira essa que é diferente das regras que regem a apropriação acadêmica, mas, nem por isso, menos válida ou relevante. Depreendemos também que, dentre outros motivos, a aparente falta de interesse demonstrada pelo professor em relação às teorizações acadêmicas está alicerçada na distância entre o que é produzido nesse âmbito e o contexto vivido por ele na escola, de modo que nem sempre se obtém êxito em seu propósito de contribuir efetivamente com a melhoria da escola por meio

da apresentação de caminhos que levem à construção de práticas exitosas.

Isto acontece porque, apesar de terem sido produzidos com rigor metodológico e à luz de referenciais que contribuem significativamente para construção de teorizações relevantes, a maioria dos estudos não parte das inquietações docentes, nem daquilo que produzem os professores em sala de aula, ou seja, dos saberes-fazeres mobilizados por eles e que conduzem à construção de práticas bem-sucedidas.

3.2 O cotidiano escolar como *lócus* da materialização dos saberes-fazeres docentes e de "mil caças não autorizadas"

Ao tratar dos saberes-fazeres docentes, precisamos considerar que essa temática é indissociável da discussão sobre cotidiano. Para tanto, é importante entender o que estamos compreendendo por cotidiano. Nesse trabalho, partilhamos da ideia de Certeau (1994, p. 31) de que "o cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente". Assim, o cotidiano assume aqui os contornos das tramas que são tecidas no dia-a-dia de forma nem sempre consciente, planejada ou controlada, mas que incide diretamente em nossa forma de ser, de agir e de pensar, de modo que o constituímos e somos por ele constituídos, em um movimento de trocas constantes, em que nem sempre é possível perceber onde começa ou termina a ação e a influência de um sobre o outro. Nesse sentido, o cotidiano não é algo estático e linear, é movimento de diversas vozes, de múltiplos acontecimentos, de diferentes nuances, de idas e vindas, de desvios e retomadas, do novo e do velho, do igual e do diferente, de forças que se somam e se excluem, mas que acabam constituindo um todo encadeado pela ação coletiva e de cada um, nem sempre previsível, nem sempre incerto, nem sempre o mesmo e nem sempre outro, mas sempre dinâmico e mutável.

Diante disso, compreendemos cotidiano escolar como sendo o *lócus* da materialização dos saberes-fazeres que constituem as práticas de ensino e, ao mesmo tempo, como um dos principais espaços em que tais práticas se constituem através da ação e da relação entre os diversos sujeitos e da vivência das diversas situações que compõem a vida cotidiana da sala de aula. Longe de se limitar a tais elementos, o cotidiano escolar não se constitui apenas enquanto espaço, mas também enquanto tempo, sendo esses elementos de tal modo imbricados que um necessita da existência do outro para sua própria existência e significação.

Nessa direção, "entendemos o cotidiano como espaçotempo rico de criação, reinvenção e ações, recusando a noção hegemônica segundo a qual o cotidiano é espaçotempo

de repetição e mesmice" (OLIVEIRA I., 2013, p. 51). Diante dessa concepção, nos parece inviável a consideração de cotidiano engessado, monótono, permanente e inalterado, que se limita à reprodução, não havendo margem para deslocamentos e mudanças. Com base nisso, compreendemos que o cotidiano engendra e é engendrado por uma riqueza de detalhes e influências que permitem ultrapassar as fronteiras do pré-definido, do instituído, da mera aplicação.

Nessa perspectiva, partimos do entendimento de que o cotidiano é aquilo que perpassa os alfabetizadores, que lhes é dado a cada dia, que constitui e é constituído por histórias, histórias de fracasso e de sucesso, sendo estas últimas as que nos interessam nesse trabalho. Nessa lógica, partimos do entendimento de que os tempos-espaços em que se desenvolvem as práticas de ensino da leitura e da escrita consideradas bem-sucedidas não são lugar de mesmice e repetição do que foi pensado no campo teórico ou no contexto mais global das políticas educacionais e curriculares ou, de modo mais específico, pelos métodos de alfabetização. Assim, apesar de considerarmos que os saberes-fazeres desses profissionais podem estar permeados por essa influência, cremos que ele também é perpassado pelas peculiaridades dos sujeitos e dos contextos que o compõem, isto é, pelo uso que fazem daquilo que chega até eles, em um movimento de aceitação e negação, idas e vindas, continuações e rupturas, reprodução e criação.

Ademais, mesmo os professores construindo seus macetes, isto é, suas disposições para agir mais ou menos da mesma maneira em determinadas situações, e apesar da relevância que as formas de ação mais estáveis e rotineiras construídas ao longo da experiência profissional têm para o desenvolvimento de práticas bem-sucedidas no ensino da leitura e da escrita, elas não são sempre idênticas. Isso porque as situações emergentes, apesar de semelhantes, também não são sempre inalteradas e, como afirma Goigoux (2002), os professores desenvolvem "schèmes professionnels" (esquemas profissionais), os quais se referem às formas invariantes e estabilizadas de ação dos professores. Nessa direção, o referido autor, ao analisar os esquemas profissionais da professora participante de sua pesquisa, identifica formas invariáveis da organização de suas atividades e constata que há estabilidade no tratamento dispensado aos erros dos discentes, bem como precisão e regularidade em sua maneira de orientar a atividade cognitiva dos alunos em relação à identificação de palavras escritas, por exemplo.

Por esse ângulo, como afirma Esteban (2012, p. 140), "o cotidiano escolar pode ser vivido como tempoespaço de interações, interlocuções múltiplas, em que os sujeitos coletivamente deslocam fronteiras e questionam limites em seus encontros e confrontos".

Inferimos, assim, que justamente por ser espaçotempo povoado por diversos sujeitos que pensam e agem diferente em função das circunstâncias, das pressões internas e externas e de interesses individuais e coletivos, o cotidiano, com toda sua vitalidade, permite compreender aqueles que nele atuam como protagonistas que detêm, em certa medida, ferramentas indispensáveis ao deslocamento de fronteiras, ou seja, à mudança. Assim, nem o cotidiano é espaçotempo apenas de rotinas e permanências, nem os professores são apenas executores passivos das normatizações e teorizações.

Nesse sentido, compreendemos que o cotidiano das salas de aula do Ensino Fundamental, mais especificamente das turmas de alfabetização, que é o que nos interessa neste trabalho, é plural, dinâmico e potencializador da mobilização de diversos saberes-fazeres que permitem a configuração de diferentes práticas alfabetizadoras. Nesse sentido, é de sobremaneira relevante nos debruçarmos sobre ele afim de que possamos melhor compreender os engendramentos que constituem o sucesso obtido pelos professores diante da tarefa de alfabetizar.

Nessa direção, estamos compreendendo os referidos professores alfabetizadores como sujeitos inventivos que constroem o cotidiano através de mil maneiras de "caça não autorizada", por meio de suas "artes de fazer" (CERTEAU, 1994). Logo, como afirma Duran (2007), falar de práticas, de criações e de artes de fazer, é pensar e pesquisar o cotidiano com Michel de Certeau, que propõe uma inversão de perspectiva, um deslocamento de foco dos produtos recebidos para a criação anônima. Assim, como aponta a refeirda autora, esse pensamento nos permite localizar sentidos nas artes de fazer dos professores, considerando a legitimidade dos saberes que permeiam as práticas subterrâneas, suas estratégias e táticas, sendo necessário ouvir a voz do professor, pensar sobre suas invenções, demonstrando microdiferenças onde tantos enxergam uniformização e conformismo.

Dito isto, consideramos que tais ideias merecem destaque no presente estudo, tendo em vista entendermos que, para que se possa compreender quais os saberes-fazeres mobilizados pelos alfabetizadores cujas práticas de ensino da leitura e da escrita são consideradas bem-sucedidas, é necessário mergulhar em suas criações cotidianas, nas fabricações de suas artes de fazer, as quais são em sua maioria invisibilizadas e anônimas. Tencionamos, assim, deslocar o foco do produto, ou seja, daquilo que é instituído, legitimado, oficializado e que chega à escola através das políticas educacionais e curriculares, das propostas pedagógicas e de outros mecanismos, com o objetivo de ser consumido pelo professor. Isto é, procuramos enxergar criação onde, muitas vezes, se enxerga repetição, conformismo, reprodução e pobreza, apontando o sucesso em lugar do fracasso, dando vez às

vozes, por vezes, subalternizadas e silenciadas, mostrando que as práticas bem-sucedidas, em lugar de serem uniformes e estáticas, são plurais e dinâmicas.

De acordo com Duran (2009), "para dar conta das práticas de consumo [...] Certeau estabelece uma distinção entre estratégias e táticas". Nesse sentido, ele denomina de estratégia a manipulação das relações de forças possibilitadas pelo isolamento de um sujeito de querer e poder, seja ele uma empresa, um exército, uma cidade ou uma instituição científica, sendo possível reconhecer nelas um saber específico, que dá sustentação e determina o poder de criação de um lugar de onde pode gerenciar as relações com a exterioridade (CERTEAU, 1994). Assim, temos como exemplo de estratégias, os documentos e discursos oficiais que chegam à escola e buscam, em certa medida, orientar e controlar as práticas a serem desenvolvidas em âmbito escolar.

No que diz respeito às táticas, Certeau (1994) as compreendem como aquilo que tem por lugar o do outro pela ausência de um próprio, ou seja, é um não-lugar, o qual permite mobilidade, movimento que opera "golpe a golpe", "lance a lance", que capta "no voo, as possibilidades oferecidas por um instante", as brechas que as conjunturas particulares vão fazendo na vigilância do poder, a "caça", a criação de "surpresas", estando onde ninguém espera (DURAN, 2009). Assim, como aponta Certeau (1994), elas são astutas e se configuram como a arte do fraco; são insinuantes e, ao mesmo tempo, silenciosas e, praticamente, invisíveis, sendo notadas não com seus próprios produtos, mas através das formas que os sujeitos empregam os produtos impostos por determinada ordem dominante (CERTEAU, 1994). Nesse sentido, as táticas se constituem como uma forma de subversão ao instituído, como burla às orientações oficiais por parte daqueles que, no meio das normatizações e tentativas de controle, aproveitam as brechas deixadas pelas orientações oficiais para imprimir suas especificidades na consecução de suas atividades. Nessa direção, as táticas permitem que os sujeitos não consumam, em sua totalidade, os produtos elaborados em outros contextos, pois possibilitam empregá-los de formas diferentes daquelas que foram pensadas. Como afirma o referido autor, elas são subversivas e resilientes, e, ao mesmo tempo, silenciosas e praticamente invisíveis, porque ocorrem em meio às estratégias, através das caças não autorizadas.

Nessa perspectiva, destacamos que essas são ideias caras à nossa pesquisa, já que partimos do entendimento de que os professores cujas práticas de ensino da leitura e da escrita são consideradas bem-sucedidas, para além de mobilizarem estratégias, produzem também táticas, as quais são elaboradas a partir de seus saberes-fazeres. Isso porque, o professor alfabetizador, no desenvolvimento de suas práticas, pode fazer uso tanto das estratégias

instituídas pelos órgãos oficiais em relação à alfabetização - com suas normas, políticas e documentos que orientam a ação docente -, como produzirem táticas de consumo do produto que lhes chega e é imposto, imprimindo seus valores e peculiaridades de acordo com seus interesses, necessidades e concepções.

Nesse sentido, concebemos que a apreensão desses conceitos é fundamental para que possamos compreender o que fazem-pensam os alfabetizadores que tecem práticas exitosas em seu cotidiano. Isso porque, as "invenções do/no cotidiano vão produzindo uma "cultura", saberes pedagógicos da escola, saberes produzidos por professores e alunos, na dialeticidade da vida cotidiana, na concretude do cotidiano escolar" (DURAN, 2009, p. 44), o que corrobora com a ideia de Tardif (2000, p. 113) de que "os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas". Tais ideias ratificam a concepção de que o cotidiano escolar permite a configuração de práticas outras, que, para além da dimensão do fazer, comportam também a dos saberes, mas não um saber proveniente apenas do meio acadêmico, mas também um saber decorrente da própria experiência, o qual não é mobilizado na cotidianidade.

Dessa forma, o que temos exposto até o momento são ideias caras à compreensão desses saberes-fazeres mobilizados pelos professores em suas invenções no/dos cotidianos, pois nos permitem perceber os fios que os tecem, os contornos que assumem e suas múltiplas possibilidades. Isto porque esses saberes-fazeres não se constituem à deriva, mas em um tempoespaço que lhes possibilitam ir além do instituído, criando alternativas e nos levando a compreender os alfabetizadores enquanto sujeitos não somente praticantes, mas praticantes-pensantes. Nessa direção, na subseção seguinte, trataremos desses saberes docentes considerando-os como indissociáveis do fazer, procurando apontar suas tramas e estabelecer uma ponte entre eles e as práticas de ensino da leitura e da escrita consideradas bem-sucedidas.

3.3 Saberes-fazeres dos professores: breves considerações

Para tratarmos dos saberes-fazeres docente, mais especificamente daqueles que são mobilizados pelos professores alfabetizadores com vista ao desenvolvimento de práticas de ensino da leitura e da escrita consideradas bem-sucedidas, é importante considerar que os estudos sobre os saberes docentes são recentes na história das pesquisas da área da educação. De acordo Guimarães (2004, p. 30), "eles surgem principalmente a partir da necessidade de se compreender os elementos que caracterizam e compõem o saber fazer do professor e da

professora". Assim, conforme essa autora, os estudos que se debruçam sobre os saberes têm a preocupação de compreender o que os professores sabem e como mobilizam esses saberes na organização de suas práticas. Como afirma Oja (2011), as pesquisas interessadas em estudar essa temática são significativas para o desenvolvimento profissional, tendo surgido com o objetivo de identificar a grande diversidade de saberes que se originam da prática docente, compreendendo sua natureza, sua construção e a relação entre teoria e pratica em sua constituição. Entretanto, como expõe essa última autora, o reconhecimento dos professores como sujeitos produtores de saberes é algo recente, aparecendo no Brasil de forma mais enfática a partir da década de 1990.

Depreendemos, nesse sentido, que, apesar de sua importância na atualidade, os saberes dos professores nem sempre foram postos em evidência, o que está relacionado, como temos dito anteriormente, às concepções que percebem os referidos profissionais apenas como aplicadores dos conhecimentos elaborados em outros contextos, ou seja, enquanto sujeitos apenas praticantes. Nesse sentido, como aponta Tardif (2008), a necessidade de compreender os *habitus* do professor – conceito que se aproxima do de "esquemas profissionais", mencionado anteriormente –, isto é, suas disposições adquiridas na prática e através dela, os quais podem se configurar como um estilo de ensino, manifesto por um saber-fazer validado pelo trabalho cotidiano, ocasiona um deslocamento de concepção em relação à forma de perceber esses profissionais e o seu fazer.

Diante disso, compreendemos que essa perspectiva de investigação que concebe os professores não apenas como mobilizadores, mas também produtores de saberes, é fundamental em nossa pesquisa, pois nos ajuda a olhar não apenas para a dimensão do fazer que constitui a prática dos alfabetizadores, como se eles fossem apenas praticantes. Desse modo, atentamos para o fato de que, além dessa dimensão, existe outra relacionada aos saberes que eles mobilizam, a qual está imbricada com a primeira, de modo que podemos falar de sujeitos praticantes-pensantes, compreendendo-os não enquanto executores, antes como autores de seu fazer cotidiano.

Nessa perspectiva, partimos do entendimento de que "o saber docente é aquele que efetivamente se mobiliza no âmbito do processo educativo, na dinâmica da prática docente, e é esse saber que vai definir, numa relação dialética com fazeres dos professores, as ações, as práticas desse contexto" (SALES, 2012, p. 54). Assim, concebemos que saberes e fazeres estão de tal forma articulados nas práticas de ensino dos professores, que não podemos tratá-los de forma isolada, pois eles estão em íntima relação com o que esses sujeitos fazem-pensam no cotidiano escolar (TARDIF, 2008). Além disso, como afirma Guimarães (2004, p.

25), a polarização entre saber e fazer dificultaria nossa compreensão sobre quais os saberes mobilizados, utilizados e produzidos pelos referidos profissionais. Isto porque, ao pesquisar apenas os saberes, estaríamos retirando-os do espaço em que ocorrem, da mesma forma que não poderíamos pensar o fazer docente sem os saberes específicos que lhe dão sustentação e materializam-no.

Além disso, como expõe Monteiro (2006, p. 148), a separação torna-se inviável também na medida em que "a caracterização das práticas explicita saberes que subsidiam as justificativas e explicações sobre o porquê de certas configurações pedagógicas". Assim, nossa concepção é a de que o saber e o fazer docente são indissociáveis no contexto da sala de aula dos alfabetizadores. "Por isso tratamos desses elementos como sendo um mesmo componente, o saber-fazer, que em si agrega e relaciona os saberes e os fazeres como um 'amálgama' da prática docente" (SALES, 2012, p. 53). Ou seja, compreendemos que os saberes-fazeres funcionam como a liga que constitui as práticas do professor. Dessa forma, quando utilizamos o termo saber-fazer não estamos nos referindo à competência de saber-fazer, no sentido de "saber fazer algo ou alguma coisa". Quando falamos de saber-fazer, estamos nos referindo àquilo que os professores sabem e fazem, compreendendo, entretanto, que esses dois aspectos estão imbricados e, em conjunto, constituem seus saberes-fazeres. Nesse sentido, concebemos que as práticas do professor não são constituídas apenas do fazer, como se esse profissional fosse apenas praticante e não fosse também pensante, ou como se seu fazer não fosse sustentado por um saber que possibilita sua materialização, ou ainda como se o fazer não tivesse implicações sobre o saber.

Nessa perspectiva, como evidencia Almeida (2013), o imbricamento entre saberes e fazeres imprime coerência à prática dos professores, constituindo um elemento fundamental no perfil de um profissional bem-sucedido. Assim, essa autora conclui, mediante o desenvolvimento de sua pesquisa, que essa coerência permeava a prática da alfabetizadora bem-sucedida por ela investigada, na medida em que, ao mobilizar saberes relacionados à valorização da leitura como forma de motivação, à clareza de que os alunos apresentam diferentes níveis de aprendizagem e à necessidade de retomar conteúdos que não foram bem compreendidos, a professora manifestava, respectivamente, fazeres, como o incentivo à leitura - lendo para os alunos todos os dias e emprestando gibis -, o desenvolvimento de atividades diferenciadas para discentes com dificuldades, a organização de grupos com diferentes níveis de aprendizagem, e retomada de explicações ao perceber que os discentes não compreendiam o conteúdo.

Do que temos exposto até aqui, é importante considerar que estamos chamando de

saberes os diversos conhecimentos mobilizados pelos professores no âmbito de suas práticas de ensino. Diante disso, alguns elementos precisam ser esclarecidos. Primeiramente, é importante ressaltar que não consideramos como conhecimento apenas aquilo que é produzido no âmbito acadêmico-científico, mas também as formas de conhecer menos sistematizadas que são mobilizadas e (re)criadas no cotidiano escolar, pois concebemos que considerar como conhecimento apenas aqueles que se desenvolvem nos moldes acadêmicos, pode contribuir para a desvalorização do professor enquanto produtor de conhecimentos. Nesse sentido, não estamos considerando que ambos os conhecimentos (o acadêmico e o docente) devam ser utilizados como sinônimos, pois eles têm suas especificidades. Entretanto, compreendemos que a afirmação de um (conhecimento acadêmico) - por meio da valorização do que é produzido cientificamente - em detrimento do conhecimento de senso comum, não implica, necessariamente, o rebaixamento do outro (conhecimento do professor) a uma categorização de não-conhecimento.

Nessa direção, é importante ressaltara que, apesar do crescimento dos estudos que tratam dos saberes docentes e da vasta literatura sobre seu fazer, ainda é escassa a produção de estudos que tratem dos saberes-fazeres de forma imbricada. Portanto, nos embasando em autores que tratam mais especificamente dos saberes, procurando articulá-los com o fazer, evidenciando a indissociabilidade entre eles. Além disso, partilhamos da ideia de Tardif (2008, p. 60) de que o saber tem "um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões), e as atitudes docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, saber-fazer e saber-ser". Nesse sentido, a ideia de saberes não está estritamente relacionada à dimensão cognitiva, mas abrange diferentes elementos de trabalho docente.

3.4 Saberes docentes: temporais, históricos e plurais

Em se tratando de saberes, é importante atentarmos, inicialmente, para o fato de que "a relação com o saber é relação com o mundo e com os outros e se inscreve no tempo" (CHARLOT, 2000, p. 78). Assim, é relevante considerar que o saber é social, porque ele é partilhado pelo grupo de professores, que possue formação para um trabalho comum; repousa sobre um sistema que legitima e orienta sua definição e utilização; seus objetos são práticas sociais; aquilo que os professores ensinam, bem como sua maneira de ensinar, evoluem com o tempo e com as mudanças sociais; e é adquirido no âmbito de uma socialização profissional, podendo ser modificado e adaptado (TARDIF, 2008).

Nesse sentido, apesar de os saberes serem mobilizados pelo professor no contexto micro de sua sala de aula, eles não deixam de ser coletivos[7], pois, em um sentido mais amplo, não podem ser dissociados dos contextos globais, como o do sistema e o da formação, bem como das relações que a categoria estabelece entre si, e do fato de que, ao contrário de outras profissões, seu objeto de trabalho não são seres inanimados, mas sujeitos que se relacionam e interagem entre si e com os professores, exigindo deles a mobilização de diversos saberes.

Assim, compreendemos que justamente devido a essa característica podemos afirmar que os saberes-fazeres mobilizados pelos alfabetizadores cujas práticas de ensino são consideradas bem-sucedidas são também sociais, já que o fazer, apesar de local, não deixa de estar atrelado ao global, ao coletivo, às relações entre os sujeitos, sejam estes os grupos de alfabetizadores – que partilham saberes-fazeres específicos -, ou destes em sua interação com os alunos, com suas dificuldades e potencialidades.

Dessa maneira, em decorrência da natureza social do saber, ele possui como característica a temporalidade, a historicidade e o pluralismo. Como apontam Tardif (2008) e Tardif e Raymond (2000), é temporal porque é adquirido no decorrer do tempo, isto é, se aprende a dominar os saberes necessários à realização do trabalho de forma progressiva, mediante diferentes vivências. Todavia, é temporal não apenas porque é construído no e com o tempo, mas porque, longe de ser impermeável e engessado, é aberto e poroso, o que permite a incorporação de novos conhecimentos e experiências no momento mesmo em que se desenvolve, bem como sua reconfiguração em função das mudanças das práticas e das situações vivenciadas. De acordo com os referidos autores, o saber também é histórico por se constituir em um tempo-espaço social por meio das relações estabelecidas entre os sujeitos e os diferentes contexto dos quais os indivíduos fazem parte e em que constroem sua história de vida e carreira profissional, em um movimento constante de modificações que ocorrem na realidade em que estão inseridos.

Para os atores supracitados, os saberes são ainda plurais, pois apresentam conhecimentos e manifestações diversificadas do saber-ser e do saber-fazer, as quais emergem de diferentes fontes, tais como os currículos, as disciplinas, as ciências da educação e as experiências pessoais e profissionais vivenciadas pelos sujeitos. Monteiro (2006), ao tratar sobre os saberes mobilizados por professores alfabetizadores, afirma que o aspecto plural conglomera a diversidade de ocorrências pertinentes à história de vida, isto é, envolve

[7] A ideia de que os saberes mobilizados pelos professores são, além de individuais, coletivos remete ao conceito de "gênero profissional" (ver Yves Clot e Daniel *Faïta*), que se relaciona às maneiras de fazer compartilhadas por profissionais que desempenham o mesmo ofício.

as experiências vividas pelo alfabetizador ao longo de sua vida pessoal, escolar, formativa e profissional. Já o aspecto temporal está contido no saber porque o professor aprende a pensar, a agir e a se relacionar com outros indivíduos em seu "dia-a-dia", durante sua trajetória da formação e de sua carreira professional.

Haja vista os saberes estarem imbricados com o fazer docente, dando lhe sustentação e sendo por ele sustentado, depreendemos que os saberes-fazeres são constituídos em um tempo, em um contexto histórico-social, assumindo certas peculiaridades de acordo com essas variações, o que ocasiona seu pluralismo. Portanto, tais saberes-fazeres não são uniformes, nem estáticos, mas dinâmicos e diversos por assumirem os contornos dos tempos-espaços. O exposto nos possibilita compreender que os saberes-fazeres dos alfabetizadores que desenvolvem práticas de ensino da leitura e da escrita consideradas bem-sucedidas são, por assim dizer, plurais e mutáveis, de modo que é provável que não exista uma única configuração de sucesso, tanto em relação a professores imersos em realidades distintas, quanto em uma mesma realidade.

Além disso, parafraseando Tardif (2008) e Monteiro (2006), inferimos que as práticas do professor são formadas por um pluralismo de saberes, pois, no ato de ensinar, eles estão relacionados com as competências pedagógicas e ainda com o saber-fazer, com as experiências pessoais, com as perspectivas de ensino, com a cultura social e de seu trabalho, com o *habitus* profissional, com a pessoa e sua identidade, suas histórias de vida e escolar e com a interação com os alunos e outros atores escolares.

Mediante a isso, depreendemos que os saberes-fazeres mobilizados pelos professores em sala de aula não são uniformes, já que sofrem a influência de diversos âmbitos e acontecimentos, de modo que congregam certos elementos e descartam ou ressignificam outros, imprimindo-lhes contornos próprios e distintos, podendo variar de um profissional para outro. Contudo, é preciso considerar que, apesar de heterogêneos, os saberes-fazeres são capazes de manter certa contiguidade, certa concatenação, ou seja, eles não são desarticulados e inconstantes, existe um encadeamento, ao menos em certa medida, na síntese das influências advindas de cada contexto, de cada experiência.

Essa pluralidade que caracteriza o saber docente está relacionada ao fato de que "en lá enseñanza cotidiana, y desde la própria historia e interesses de quienes la realizan, se combinan los saberes provenientes de distintos momentos históricos y âmbitos sociales" (MERCADO, 1991, p. 60). Nesse sentido, compreendemos que os saberes são plurais, justamente porque provêm de fontes heterogêneas de aquisição, bem como de momentos e espaços-tempos sócio-históricos-culturais distintos, como bem evidencia o estudo de

Monteiro (2006), ao constatar a diversidade de fontes que constituíam os saberes das professoras alfabetizadoras consideradas bem-sucedidas. Nessa direção, a pesquisa dessa autora demonstra que os saberes docentes foram adquiridos sob a influência da infância pré-escolar, da vida escolar, da trajetória do curso de formação e da vida profissional, porém com pesos diferentes e com contribuições de naturezas específicas. Assim, podemos afirmar que essa diversidade de fontes imprimem nos saberes-fazeres especificidades, que podem fazer com que as práticas bem-sucedidas assumam contornos diversos, pois diversos foram também os caminhos percorridos por cada profissional.

Nessa perspectiva, compreendemos que essas diferentes fontes, esses diferentes momentos ou espaços-tempos fundem-se nos saberes, de modo a formar um todo complexo e dinâmico. Nesse sentido, torna-se até mesmo difícil destrinchar suas partes, desvincula-las, considerá-las de forma totalmente isolada, apesar de haver "uma seleção hierárquica entre os saberes docentes, visto que não são todos eles que atendem ao mesmo tempo as necessidades específicas oriundas do trabalho docente" (GUIMARÃES, 2004, p. 39). Por conseguinte, essa compreensão implica considerar que isso ocorre porque o professor submete os saberes que construiu às certezas das suas experiências, produzindo seus próprios saberes-fazeres.

Logo, "é na prática que o docente julgará quais saberes-fazeres tem, a seu ver, maior relevância" (SALES, 2012, p. 59). Ou seja, nem todas as fontes influenciam da mesma maneira a mobilização de saberes pelos professores, tendo em vista que seu próprio trabalho, seu fazer exige deles posturas diferentes em relação a cada momento, objetivo ou acontecimento, de modo que são essas urgências que irão fazer com os referidos profissionais privilegiem saberes advindos de determinadas fontes em detrimento de outros. Nesse sentido, há certo consenso de que os saberes experienciais, por exemplo, têm um peso significativo na prática do professor, de modo que saberes advindos de outras fontes chegam inclusive a serem filtrados pelas experiências presentes e passadas dos sujeitos.

3.5 Os diferentes saberes que compõem o saber-fazer docente

No que diz respeito aos saberes que constituem o saber-fazer docente, é importante considerar que eles advêm de diferentes fontes e que, justamente por isso, apresentam diferentes tipologias. Nesse sentido, podemos falar, dentre outros, em saberes pessoais, profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais, os quais, em um diálogo constante com as artes de fazer cotidianas dos professores, constituem seus saberes-fazeres.

Em se tratando dos saberes advindos da vida pessoal, ou seja, dos saberes pessoais dos professores, podemos defini-los como aqueles que são adquiridos no seio familiar em relação à escola, seja por meio dos posicionamentos de seus membros quanto à ela, ou mesmo pelas atitudes e valores que, ainda que de forma indireta, podem incidir tanto em outras áreas da vida, quanto na escolar, devido a construção de determinados pontos de vista que constituem a personalidade do sujeito. Dessa maneira, como aponta Monteiro (2006), as atitudes, exigências, explicações, relações e posicionamentos das pessoas com que o professor convive transmitem saberes que servem como referência para sua reflexão em sala de aula.

Assim, entendemos que esse conjunto de fatores pode influenciar positiva ou negativamente os saberes-fazeres docentes, a depender do lugar atribuído à instituição escolar na vida do indivíduo. Nesse sentido, Almeida (2013) evidencia uma influência positiva desses fatores na constituição da prática de uma alfabetizadora bem-sucedida por ela investigada, o que está atrelado ao valor que é atribuído no seio familiar à escola e ao conhecimento veiculado por essa instituição, de modo que havia sempre o interesse dos familiares em incentivar o desenvolvimento escolar da professora durante a infância. Nesse sentido, o estudo aponta que dentre os saberes pessoais que mais a influenciaram estão a doutrina espírita, a curiosidade por aprender coisas novas e sua atuação como escriba da comunidade rural.

Diante dessas influências, depreendemos que os saberes pessoais são muito peculiares e imprimem peculiaridades ao fazer dos professores, configurando saberes-fazeres específicos, na medida em que os contextos familiares são diferentes e suas influências podem incidir em diferentes aspectos da vida pessoal e profissional. No que diz respeito aos professores alfabetizadores, compreendemos que essa influência pode se dar desde o lugar atribuído à alfabetização na vida de um sujeito, até à metodologia a ser adotada. Isso porque, apesar de não ser este o saber que mais influenciaria tais elementos, a visão veiculada no meio familiar sobre como o ato de alfabetizar deve ocorrer pode incidir nas escolhas e decisões dos professores, assim como as experiências de alfabetização que podem ser vivenciadas na família, a exemplo de quando um membro alfabetizado propicia os primeiros contatos das crianças com a leitura e a escrita.

Nessa direção, de acordo com Tardif (2008) e Tardif e Raymond (2000), o saber do professor é formado também pelos saberes pré-profissionais, que se referem às diferentes experiências vivenciadas pelos sujeitos antes de sua formação profissional, tais como as familiares e as escolares. Nessa perspectiva, os referidos autores enfatizam, nesses dois contextos pré-profissionais, diferentes influências que incidem sobre a construção desses

saberes, a exemplo do relacionamento e experiências marcantes vividas com pessoas significativas no seio familiar, com os professores com os quais estudaram e com outros adultos com os quais tiveram contato em atividades extra-escolares; das vivências da adolescência com os amigos; das experiências amorosas; e da afetividade demonstrada por crianças muito antes de sua formação inicial e de sua atuação na docência.

Nesse sentido, de acordo com Tardif e Raymond (2000), a história de vida, principalmente a que diz respeito à vida escolar, promove a construção de saberes sobre o ofício do professor, isto é, sobre o ensino, sobre como ensinar e sobre seus próprios papeis. Assim, a discussão empreendida por esses autores, com base na literatura sobre o assunto, mostra que o legado da socialização escolar é forte e, diríamos nós, em certa medida estável, de modo que mesmo a formação acadêmica não consegue, muitas vezes, modificá-lo substancialmente, havendo assim, mais continuidades entre a socialização pré-profissional e os saberes da formação do que rupturas. Ademais, para esses autores, na história de vida pessoal e escolar, os indivíduos interiorizam conhecimentos, competências, crenças e valores que são reatualizados de forma reflexiva quando do desenvolvimento de suas práticas.

Na mesma direção, estudos como os de Almeida e (2013) e Monteiro (2006) têm demonstrado a existência de saberes provenientes da formação escolar anterior, isto é, que provém da vida escolar, no desenvolvimento da prática de ensino das professoras. Parafraseando a segunda autora, o estudo, mesmo que assistemático, da atuação dos professores da educação primária ou dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no que diz respeito ao tratamento do sucesso e do fracasso escolar dos alunos, demonstram que a dinâmica das aulas, o envolvimento com os conteúdos, as lembranças positivas e negativas em relação ao processo e ao seu próprio desenvolvimento influenciam os saberes-fazeres dos alfabetizadores considerados bem-sucedidos.

Nesse sentido, não raramente, os professores fazem referência à forma como foram alfabetizados para justificar a forma como alfabetizam. Assim, é comum que percebam que, muitas vezes, "reproduzem" práticas semelhantes àquelas com as quais foram alfabetizados, inclusive baseadas nos velhos métodos de alfabetização ou em concepções hoje consideradas tradicionais. Contudo, é importante considerar que a influência exercida por esses saberes não é uniforme, nem tampouco total, tendo em vista estarem eles imbricados com outros saberes, sendo reinterpretados, reelaborados, ou mesmo, confrontados, servindo, em muitos casos, como base para a formulação de saberes-fazeres outros, que integram passado e presente com certa flexibilidade.

No que diz respeito aos saberes profissionais, Tardif (2008) afirma que eles são, aqueles transmitidos pelas instituições que se destinam à formação de professores, ou seja, aqueles que emergem das ciências da educação e das ideologias pedagógicas, a que o autor chama de saberes pedagógicos. De acordo com o autor, esses saberes constituem doutrinas ou concepções sobre a prática educativa, que, através de suas reflexões racionais e normativas, guiam um sistema em certa medida coerente de representações e orientações da atividade educativa.

Inferimos, assim, que é possível que os alfabetizadores que desenvolvem práticas de ensino da leitura e da escrita consideras bem-sucedidas mobilizem também saberes-fazeres balizados em suas vivências na formação para o magistério, o que pode se expressar, por exemplo, em suas intervenções didáticas, na escolha e uso de atividades e recursos didáticos e na forma de organização dos conteúdos.

Entendemos, porém, que a mobilização desses saberes-fazeres não é uma réplica daquilo que foi pensado e vivido na/para a formação, tendo em vista que, conforme já discutido anteriormente, os professores interpretam, recontextualizam ou (re)criam aquilo que aprenderam, no confronto com os desafios que se impõem à realidade escolar. Assim sendo, nas palavras de Mercado (1991, p. 60), "en el processo de apropriación, los maestros se confrontan com los saberes del oficio que les anteceden; rechanzan algunos, integram otros a su propia práctica y generan a su vez nuevos saberes al enfrentarse a la resolución de su trabajo". Ou seja, os saberes profissionais já não são mais aqueles difundidos no âmbito da formação, mas uma apropriação/construção feita a partir dele e de outros saberes, por meio de acomodações, confrontos e reconfigurações.

O exposto se evidencia na pesquisa de Monteiro (2006) quando ela afirma que a apropriação dos conteúdos e das técnicas trabalhadas na formação das professoras lhes possibilitou segurança e habilidades para subsidiar o desenvolvimento de seu próprio fazer. Para além disso, a formação oportunizou que alguns professores com os quais os alfabetizadores estudaram fossem tomados como referência (seja ela positiva ou negativa), para o desenvolvimento de suas práticas. Diante disso, compreendemos que a formação tem um papel fundamental na mobilização dos saberes-fazeres docentes em sala de aula, uma vez que se constitui tanto como subsídio teórico quanto como "modelo" do ensino, levando em conta o fazer dos professores com os quais tiveram contato.

Em íntima relação com os saberes profissionais, estão os saberes disciplinares, os quais emergem da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes. Nesse sentido, os saberes disciplinares decorrem de diferentes áreas de conhecimento e se comprazem nos

componentes curriculares que compõem os cursos de formação inicial e continuada com vista à sua integração à prática docente (TARDIF, 2008). Como mostram os estudos de Almeida e Souza (2014, 2015)[8], quando de sua atuação em sala de aula, os professores mobilizam saberes construídos no âmbito de sua formação inicial, por exemplo, e destacam as contribuições dos componentes curriculares para sua prática docente. Entretanto, esses saberes não são meramente aplicados, mas recontextualizados em conformidade com o contexto e com os demais saberes mobilizados pelo professor.

Mediante a isso, compreendemos que podem existir confrontos entre esses e outros saberes, confrontos estes que estão, em partes, relacionados com a apropriação dos saberes denominados curriculares, os quais advém dos documentos oficiais, dos discursos, dos objetivos, dos conteúdos e dos métodos através dos quais a escola condensa e apresenta os saberes sociais a que se filia, a fim de que sejam aplicados pelos professores (TARDIF, 2008). Ou seja, os saberes curriculares são aqueles que advêm das orientações escolares para o desenvolvimento do trabalho docente, expressando-se nos programas e propostas pedagógicas e curriculares e, por que não dizer, nos livros didáticos adotados, que têm por objetivo orientar as práticas dos professores.

Dessa forma, concebemos que tais saberes se relacionam com os demais no cotidiano das salas de alfabetização e podem estar mais próximos do topo na hierarquia dos saberes mais utilizados pelos professores, a depender do lugar que esses documentos, programas e discursos ocupam na escola e em sua própria prática de ensino. Portanto, é possível que professores que concordem com suas finalidades e processos ou que partam do entendimento de que tais fontes devem ser rigorosamente seguidas utilizem-se deles com mais frequência, ou mesmo como "a bíblia", como expõe Almeida (2013), ao se referir ao uso que a alfabetizadora bem-sucedida fazia das diretrizes curriculares da escola. Por outro lado, é possível que o professor que deles discordem, ao menos em parte, não atribua a esses documentos um lugar essencial no desenvolvimento de seu fazer e mobilizem os saberes provenientes deles com menos frequência. Salientamos, contudo, que, com isso, não estamos afirmando que a concepção dos professores são determinantes de suas práticas, apesar do papel representativo que podem desempenhar. Isso porque o cotidiano da sala de aula é

[8] Esses estudos são resultados de pesquisas de iniciação científicas, cujo objetivo era o de analisar as contribuições, inicialmente, dos componentes curriculares referentes às Metodologias do Ensino do curso de Pedagogia de uma Universidade pública do Agreste pernambucano e, posteriormente, de forma mais específica, das Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa para prática docente das alunas-professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

complexo e dinâmico, não havendo uma relação determinística entre o que é pensado e vivido pelos referidos profissionais.

Dessa maneira, os saberes curriculares se relacionam com os demais saberes e, por vezes, contendem com eles, já que nem sempre dialogam com os que foram adquiridos por meio de outras fontes, dentre os quais podemos mencionar aqueles que advêm de sua própria experiência. Nesse sentido, as experiências dos professores no cotidiano escolar funcionam como um filtro que pode confirmar ou negar a necessidade de determinados saberes curriculares.

3.6 Saberes da experiência: as criações cotidianas dos sujeitos pensantes-praticantes em meio às subjetividades partilhadas e os estilos de ação

Pode-se afirmar que as vivências do professor em sala de aula, com seus desafios e conflitos, possibilitam a produção de uma nova tipologia de saberes, o qual é fruto de suas artes de fazer e não de cursos ou programas de modo mais direto. Assim, *e*m se tratando dos saberes advindos das experiências, isto é, os saberes experienciais, ou ainda, os "saberes da ação", os quais estão relacionados aos conhecimentos pedagógicos (CHARTIER, 2007), são saberes específicos que o professor desenvolve no exercício de seu fazer, a partir do trabalho cotidiano e do conhecimento da realidade em que se encontra inserido.

Nessa perspectiva, as experiências individuais e coletivas são incorporadas sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser (TARDIF, 2008). Portanto, depreendemos que os saberes da experiência são saberes produzidos no próprio cotidiano escolar pelos professores, a partir das urgências que o permeiam, fazendo com que desenvolvam certas disposições para a ação, as quais conferem peculiaridades aos saberes-fazeres mobilizados em sala de aula. São criações que lhes possibilitam compreender e ser sujeitos protagonistas de sua prática, desenvolvendo-a de acordo com suas vivências e pontos de vista, para além dos saberes curriculares, disciplinares e da formação profissional, permitindo, inclusive, uma visão "mais crítica" em a relação eles, bem como oportunizando a análise de sua pertinência para o contexto em que estão inseridos.

Para além disso, é importante compreender, como alguns estudos vêm demonstrando nos últimos tempos (Coelho, 1989; Monteiro, 2006), que os demais saberes, como os profissionais, "não dão conta" de toda a complexidade que envolve o trabalho docente, isto é, do dinamismo do cotidiano escolar, o que leva o professor a produzir e mobilizar saberes experienciais para dar conta das situações que emergem cotidianamente em sua realidade e

para as quais a formação inicial ou continuada não ofereceu subsídios suficientes para balizar suas ações. O exposto pode ser evidenciado no estudo de Monteiro (2006) com alfabetizadoras que desenvolviam práticas bem-sucedidas, o qual concluiu que as experiências profissionais dessas professoras ocasionaram transformações em saberes da profissão, de modo que, no início de suas carreiras, as professoras sujeitos da pesquisa apresentavam concepções que foram modificadas com base na reflexão sobre os resultados de suas práticas de leitura e escrita com os alunos e na troca de informações com os pares.

Além disso, a pesquisa de Oja (2011) também expõe que foi a partir do trabalho em sala de aula, isto é, da construção de seus saberes experienciais, que a alfabetizadora bem-sucedida teve a oportunidade de construir suas práticas, tendo em vista que o curso do magistério não proporcionou os subsídios necessários para fazê-la refletir acerca do "como fazer". Dessa forma, os saberes da experiência oportunizam, em certa medida, a diminuição de certas lacunas deixadas pela formação, ou a ressignificação dos saberes dela provenientes, em um processo dialógico, que leva o professor a contemplar aquilo que, em sua concepção, parece oferecer mais resultados, e a negar ou recontextualizar aquilo que lhes parece menos adequado à realidade em que se encontram inseridos.

Nessa direção, é importante considerar que, apesar de serem saberes específicos dos professores, construídos por eles ao longo de sua trajetória profissional, os saberes experienciais "articulam os elementos teóricos e estruturais e se configuram como síntese dos saberes profissionais, pedagógicos, disciplinares e curriculares, na relação com a realidade, visando convergir as funções do trabalho docente" (GUIMARÃES, 2004, p. 86). Ou seja, é necessário compreender que esses saberes não se constituem de forma isolada, tampouco sua ocorrência se dá dissociada dos demais saberes, como se não tivessem nenhuma relação com eles.

Assim, os saberes da ação são resultado das experiências dos professores, mas é preciso considerar que nessas experiências os professores não se despojam totalmente dos demais saberes. Ratificando essa concepção, Antonelli (2009) evidencia em seu estudo com alfabetizadoras bem-sucedidas que os saberes experienciais das professoras envolviam tanto suas vivências, quanto os conhecimentos teóricos da formação continuada, o que se expressou naquela realidade por meio de seus saberes-fazeres, que contemplavam uma visão de criança inteligente e capaz, bem como na organização da sala de aula e nos tipos de atividades propostas.

Nessa perspectiva, a importância desses saberes reside no fato de permitirem ao professor a tomada de decisões quanto à organização do tempo, dos conteúdos e das formas

de agrupar os discentes na realização de determinadas atividades, já que, para ser um bom professor alfabetizador, não basta ter conhecimento psicolinguístico construtivista, isto é, saberes didáticos (CHARTIER, 2007; MORAIS, 2012). Nesse sentido, compreendemos que, apesar dos saberes acerca do objeto de ensino e dos seus processos de ensino e aprendizagem serem fundamentais para o desenvolvimento de práticas de ensino da leitura da escrita bem-sucedidas, eles sozinhos não garantem o sucesso, pois, nesse processo, os saberes experienciais desenvolvem também um papel importante. Assim, tais saberes permitem ao professor empregar os conhecimentos didáticos a partir do filtro da experiência, tomando suas decisões com mais segurança e sabendo fazer uso dos conhecimentos adquiridos a partir da ótica da realidade da sala de aula, ou seja, concretizando saberes-fazeres que possibilitem o desenvolvimento de práticas de ensino da leitura e da escrita exitosas.

Ainda no que diz respeito aos saberes experienciais, é importante considerar que, apesar de se constituírem como saberes práticos, eles não residem totalmente na subjetividade do professor, isto é, não são produzidos totalmente na e através da individualidade. O exposto se justifica porque, como afirma Tardif (2008), as certezas subjetivas são partilhadas nas relações com os colegas de profissão, de modo que é através dessas relações, das trocas entre os pares, que os saberes da experiência são objetivados.

Nesse sentido, de acordo com Clot (2002), há uma parte subentendida na atividade de trabalho dos profissionais que desempenham o mesmo ofício, uma parte comum. Nessa direção, eles sabem o que precisam fazer, principalmente nas situações de incidente, devido a um conjunto de avaliações pressupostas, realizado pela comunidade de trabalho. Essas avaliações pré-organizam as operações e condutas, e impregnam as palavras e os sujeitos pertencentes a determinado grupo, fazendo ressoar as vozes do ofício. Isso é o que Clot (2002) designa, conforme já apontamos anteriormente, de "gênero profissional", isto é, esse conjunto de avaliações comuns que incidem sobre a atividade pessoal, atuando de maneira tácita.

Em outras palavras, os professores possuem um repertório de representações em relação ao seu ofício, o qual começa a ser formado antes mesmo de iniciarem sua atuação na docência, em decorrência, dentre outras razões, de suas vivências escolares, isto é, de seu contato com profissionais que desempenham tal ofício. Entretanto, é quando são iniciados na docência que isso se faz mais evidente e se desenvolve, em virtude do contato estabelecido com os pares. Assim, são essas avaliações, essas vozes tecidas em cotidianos diferentes, mas que guardam certas peculiaridades, que fazem com que o professor responda a determinadas situações de forma, ao menos em certa medida, comum ao de seus pares. Ou seja, é o gênero

profissional em ação que faz com que os professores compartilhem formas semelhantes de agir em virtude da emergência de situações parecidas.

Entendemos assim, que além do diálogo com ele mesmo, enquanto construtor de seus saberes (ZANITI, 2011), a interação entre os professores estabelece-se como via de circulação e criação de saberes experienciais (ZIBETTI; SOUZA, 2007). Nesse sentido, depreendemos que a construção desses saberes não está circunscrita à sala de aula, indo além dela, sendo criados e partilhados com os pares nas mais diversas redes de troca de experiência que realizam no desenvolvimento de seu fazer, as quais são partilhadas nos diversos momentos em que interagem entre si, sejam eles sistemáticos ou casuais.

Nessa perspectiva, compreendemos que os professores alfabetizadores cujas práticas de ensino da leitura e da escrita são consideradas bem-sucedidas constroem seus saberes da ação, ou da experiência, não apenas na individualidade de seu cotidiano, mas em parceria com seus pares. Assim, o alfabetizador pode inclusive socializar suas vivências e apropriar-se de saberes outros sobre os mais diversos aspectos que compõem as práticas de ensino exitosas, tais como ideias sobre atividades, métodos ou metodologias, recursos didáticos, formas de organização dos conteúdos e da turma, etc.

É significativo mencionar, ainda, que os saberes experienciais não são uniformes, tendo em vista que podem variar, por exemplo, de acordo com as necessidades que se apresentam, conforme as diferentes ações exigidas do professor no cotidiano escolar, de modo que podemos falar de diversos tipos saberes da experiência e não apenas de um único.

Nesse sentido, compreendemos, mediante estudos como os de Monteiro (2006), Almeida (2013), Antonelli (2009) e Oja (2011), dentre outros, que esses saberes estão, em maior ou menor grau, presentes nas práticas de ensino da leitura e da escrita consideradas bem-sucedidas. Isto pode ser evidenciado mediante seus saberes-fazeres, que manifestavam práticas comprometidas com a aprendizagem das crianças, em que as alfabetizadoras se responsabilizavam pela qualidade do rendimento e pela felicidade dos alunos na escola, sempre acreditando em suas capacidades e atuando de maneia criativa e inovadora.

Isso nos mostra que os saberes da experiência têm papel fundamental no desenvolvimento de práticas de ensino da leitura e da escrita consideradas bem-sucedidas, pois estão presentes nas mais diversas situações que envolvem a alfabetização, ratificando saberes-fazeres específicos que surtem efeitos positivos nesse processo e, ao mesmo tempo, ressignificando outros que tenham menor contribuição. Compreendemos, nesse sentido, que são os saberes da experiência que permitem que o professor vislumbre o que de fato dá certo

em matéria de alfabetização, tendo como critério os resultados obtidos mediante o emprego de determinados saberes-fazeres, o que pode tornar sua prática peculiar em relação a outras.

Em virtude disso, compreendemos que, apesar de não ser uma regra, é provável que as práticas bem-sucedidas sejam desenvolvidas por professores mais experientes, ou seja, por alfabetizadores que tenham sido confrontados com diversas situações em que os saberes profissionais, curriculares e disciplinares foram continuamente ressignificados, exigindo deles a produção e mobilização de saberes construídos a partir de sua própria experiência. Para Azzi, (2012, p. 50) "é isso que o professor faz em seu processo de trabalho. Ao se defrontar com os problemas da sala de aula, que são bastante complexos, lança mão dos conhecimentos que possui, de uma maneira original e, muitas vezes, criativa, elaborando sua própria forma de intervenção". Assim, como temos exposto, o cotidiano da sala de aula permite a criação de diversos saberes-fazeres, pela complexidade de situações e de problemas que dele emergem, convocando o professor a deixar suas próprias marcas e a realizar suas ressignificações.

Portanto, é significativo considerar que o professor recém-formado, pelo pouco tempo de experiência que possui, pode apresentar um sentimento de impotência frente às incertezas e conflitos que emergem cotidianamente em sala de aula, ainda mais quando se trata da alfabetização, já que essa tarefa pode constituir um grande e complexo desafio, já que, muitas vezes, pode haver uma grande distância entre a formação inicial e a realidade escolar (BRITO, 2006). Ou seja, os saberes da formação nem sempre dão conta das exigências do processo de ensino da leitura e da escrita, de modo que existem saberes-fazeres que só podem ser construídos a partir da experiência, o que demanda certo período de tempo para que ações eventuais se transformem em *habitus* profissional, em disposições para agir "mais ou menos da mesma forma" frente a determinadas situações, tais como aquelas em que os alunos apresentam dificuldades para se alfabetizarem.

Nessa perspectiva, como expõem Tardif e Raymond (2000), ao longo de sua carreira profissional, o professor passa por uma fase de estabilização e consolidação, e, apesar do tempo cronológico não ser o único fator que contribui para isso – havendo outros, como os acontecimentos que marcam a trajetória profissional e as condições de trabalho a que são submetidos -, ele é um aspecto fundamental para a construção da referida fase.

Nesse sentido, os referidos autores afirmam que é na fase inicial da carreira, entre os três e os cinco primeiros anos de atuação, que começam a se formar as bases dos saberes profissionais dos professores. Entretanto, de acordo com esses autores, essa fase constitui um momento crítico para o professor iniciante, pois há "um choque de realidade, de transição e de cultura", entre o novo contexto - com todos os seus desafios - e as experiências anteriores

como estudante. Nessa direção, como expõem Tardif e Raymond (2000), há nessa etapa um confronto inicial com a nova, dura e complexa realidade que a atuação impõe, havendo mesmo um período de desilusão e desencanto pela profissão, o qual, apesar de não ser determinante, e, provavelmente, não persistir durante toda a carreira, pode influenciar sobremaneira a visão que o professor tem em relação ao seu ofício.

Além disso, compreendemos que por trás das práticas alfabetizadoras existe um estilo próprio de ensino, artes de fazer peculiares, construídas pelo professor durante sua atuação em turmas de alfabetização, o que não ocorre simplesmente com a conclusão de um curso de formação inicial, mas através de suas vivências, de suas experiências, de seus encontros e confrontos com o sucesso e o fracasso de suas ações com vista à tarefa de alfabetizar.

É o estilo próprio de cada professor que permite que ele imprima especificidades às suas práticas de ensino bem-sucedidas. Parafraseando Clot (2014) e Clot e Faïta (2016), o estilo é a metamorfose, a renovação, o retrabalho do gênero profissional, isto é, das aproximações existentes entre as maneiras de agir de profissionais que desempenham o mesmo ofício. Nesse sentido, os referidos autores afirmam ainda que o estilo é a liberdade que se tem em relação ao gênero. Liberdade essa que permite dissolver ações pré-existentes e suprimir das expectativas recorrentes no coletivo aquilo que é inapropriado para dar conta das situações singulares vividas pelos sujeitos. Outrossim, o estilo "é uma repetição sem repetição que descongestiona o gênero profissional, impulsionando as variações que podem conservar-lhe a vitalidade" (CLOT, 2014, p. 97).

Mediante a isso, depreendemos que o estilo se constrói a partir do gênero profissional, sem, contudo, ser uma repetição dele, pois quando de sua construção já não é o mesmo que era antes, mas algo novo, algo renovado, que, apesar de em muito remeter às ações desenvolvidas pela categoria, guarda suas especificidades, especificidades estas que fazem do estilo um atributo individual com marcas do coletivo.

Nessa direção, compreendemos que os alfabetizadores que desenvolvem práticas de ensino da leitura e da escrita bem-sucedidas constroem seus estilos a partir do gênero profissional. Isto é, se apropriando tanto de elementos que remetem às questões mais globais de sua profissão, quanto de aspectos que estão atrelados à alfabetização, de forma mais especifica. Entretanto, no cotidiano de suas salas de aula, o alfabetizador não se limita a fazer uso de ações partilhadas por seus pares, antes imprime também suas próprias marcas.

Nessa direção, podemos inferir que o estilo é construído não pela reprodução do gênero, mas por sua (re)interpretação e (re)contextualização, o que não quer dizer que haja uma transformação total do gênero quando da construção do estilo de ação de cada

alfabetizador. Nas palavras de Clot (2014, p. 96), “o estilo se liberta do gênero, não lhe virando as costas mas por via da sua regeneração, livre para o refazer ou dele se desfazer – com vários – quando as circunstâncias o exigem ou o permitem”.

Além disso, compreendemos que não há uma dissociação total entre gênero e estilo, porque este guarda tanto as especificidades individuais, quanto as marcas produzidas coletivamente pelos pares. Isso porque, conforme os autores mencionados anteriormente, o estilo emerge entre a memória da atividade coletiva e a memória individual, fazendo a mediação entre os conflitos que surgem dos confrontos entre elas.

Assim, inferimos, a partir das ideias de Clot e Faïta (2016), que, ao mesmo tempo em que o professor vai construindo seu estilo a partir do gênero profissional, este também vai sendo reconstruído, renovado, o que aponta para seu caráter inacabado e permeável. Nessa direção, o estilo dos professores congrega aspectos tanto de sua própria personalidade e vivências pessoais, como elementos construídos coletivamente pelo corpo de profissionais que compõe a categoria.

Além disso, é importante considerar, como expõe Monteiro (2006), que “as alfabetizadoras somente com o tempo foram se tornando professoras alfabetizadoras bem-sucedidas, reconhecidas por todos”. Ou seja, é importante considerar que, dificilmente, o sucesso na tarefa de alfabetizar será alcançado imediatamente após o ingresso no magistério, tendo em vista que, para que isso aconteça, um fator indispensável é a integração entre saberes e fazeres, isto é, a produção e mobilização de saberes-fazeres concernentes à alfabetização e ao processo de ensino aprendizagem como um todo.

Ademais, compreendemos que o sucesso na alfabetização depende também, em grande parte, dos saberes que o alfabetizador tem do objeto de ensino e de suas concepções, pois, como defende Gauthier et al. (1998, p.29), “ensinar exige um conhecimento do conteúdo a ser transmitido, visto que, evidentemente, não se pode ensinar algo cujo conteúdo não se domina”. Nesse sentido, depreendemos que parece óbvio que, para ensinar a ler e a escrever, é preciso dominar tais habilidades. Desse modo, o desenvolvimento de práticas de ensino da leitura e da escrita bem-sucedidas exige do professor conhecimentos acerca do funcionamento e das propriedades do sistema de escrita e das práticas sociais de leitura e escrita, bem como sobre as formas de favorecer tais aprendizagens.

Contudo, não raramente, é possível perceber uma concepção reducionista acerca desse conhecimento, o qual muitas vezes é considerado como simples o suficiente para ser ensinado por qualquer pessoa que domine a leitura e a escrita. Entretanto, é importante questionar: se todos os professores sabem ler e a escrever, porque uns conseguem êxito no ensino da leitura

e da escrita e outros não?

Assim, não estamos afirmando que o professor não domina a leitura e a escrita, mas consideramos que, para além desse domínio, existem outros fatores que podem incidir sobre a tarefa de ensinar um objeto que se domina. Assim, para além de ser letrado e dominar a leitura e escrita, para ensinar, é necessário que o professor reflita sobre isso, reconstruindo o conhecimento a esse respeito juntamente com os alunos, a fim de que estes possam ter clareza do funcionamento e das propriedades do sistema de escrita alfabética e para que aprendam a ler e a escrever como o fazem os sujeitos leitores-escritores das sociedades letradas.

Nesse sentido, compreendemos que é necessário dispor de conhecimentos teóricos para ensinar a leitura e a escrita, conhecimentos que subsidiem as práticas de ensino, oferecendo condições necessárias à aprendizagem dos alunos. Contudo, entendemos que apenas o conhecimento teórico não dá conta da complexidade desse processo, sendo necessária a mobilização de diversos saberes, os quais são construídos principalmente durante a trajetória profissional dos alfabetizadores.

Dessa forma, a atividade docente e, por conseguinte, o desenvolvimento de práticas bem-sucedidas na alfabetização requerem do alfabetizador saberes-fazeres para lidar com aquilo que a criança pensa e sabe sobre a escrita, para interagir com o aluno, para experimentar formas alternativas e reflexivas de introdução formal da criança na leitura e na escrita, de modo que é possível compreender que um alfabetizador bem-sucedido é aquele que realiza reflexões constantes sobre sua prática, sobre sua arte de fazer na alfabetização (ANTONELLI, 2009). Portanto, para além de dominar a leitura e a escrita, é necessário saber como mobilizar os saberes que possui, bem como a forma de ensiná-los e as maneiras pelas quais as crianças aprendem esse objeto de conhecimento, criando situações propícias para o ensino, a fim de que se alcance os objetivos a que se propõe. Nessa direção, Brito (2006) corrobora com esse entendimento quando afirma que a rotina do alfabetizador exige dele tanto o domínio de conhecimentos gerais sobre o processo de ensino-aprendizagem, quanto saberes específicos sobre a apropriação da língua escrita.

Ou seja, é provável que para a concretização de práticas de ensino da leitura e da escrita, seja necessário que, em sua arte de fazer, além dos saberes relacionados ao trabalho docente de um modo geral, o alfabetizador possua saberes específicos sobre o que se propõe a ensinar, sobre a maneira de ensinar e aprender a ler e a escrever. Nessa perspectiva, compreendemos que esses saberes podem advir tanto da formação profissional, quanto do saber veiculado pelos currículos e disciplinas, mas é, contudo, na e pela criação e mobilização dos saberes das experiências que os demais podem ser ratificados.

Nessa perspectiva, Campelo (2002), quando defende a existência de saberes docentes referendados pela prática letiva, isto é, específicos da alfabetização, corrobora com nosso entendimento de que existem saberes próprios da alfabetização, que precisam ser mobilizados com vista ao desenvolvimento de práticas de ensino bem-sucedidas. Nessa direção, essa autora compreende tais saberes como sendo os que foram referendados pela experiência do alfabetizador, tendo sido ou não difundidos pela literatura educacional, para que possa desenvolver com eficiência não apenas o trabalho docente de um modo geral, mas, sobretudo, a ação específica de alfabetizar. Nessa perspectiva, a referida autora considera ainda que os saberes referendados pela prática letiva, que são específicos da alfabetização são, simultaneamente, concernentes e endossados pela arte de fazer do professor, e que, apesar de por si só não garantirem a alfabetização, são indispensáveis para que o alfabetizador possa mediar a apropriação bem-sucedida da leitura e da escrita.

Com isso, não estamos desconsiderando a relevância dos demais saberes para o desenvolvimento das práticas de ensino da leitura e da escrita, pois, como aponta Antonelli (2009), as alfabetizadoras bem-sucedidas revelam um saber cultivado, construído e reconstruído a partir de suas vivências em diferentes contextos históricos, ao longo da vida, da escolha profissional, da formação inicial e continuada. Isto é, apesar da relevância dos saberes da ação, as práticas exitosas se configuram como um todo encadeado em que se manifestam diferentes saberes-fazeres.

Nesse sentido, ressaltamos que partimos do entendimento de que o professor nesse processo não é apenas alguém que mobiliza saberes, mas um sujeito que cria seus próprios saberes para dar conta do processo de ensino, mesmo que muitas vezes isso não corra de forma consciente ou explícita e sistemática. Assim, os professores, além de acumularem saber na ação ao longo de sua trajetória profissional, criam saberes contínua e cotidianamente (ZEICHNER, 1993). Desse modo, reafirmamos nossa compreensão de que o professor alfabetizador não é apenas um aplicador dos saberes produzidos em outros contextos, mas o autor principal de seu saber-fazer, constituindo, mobilizando e produzindo saberes-fazeres outros.

É nessa direção que Tardif (2000) "defende que o trabalho dos professores de formação seja considerado como espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias de conhecimentos e de saber-fazer específico ao trabalho do professor". Isso implica considerar o espaço escolar, mais especificamente o das salas de aula, como *locus* de produção de conhecimento e não apenas de reprodução, como se a primeira competência coubesse apenas à Universidade. Implica, ainda, considerar o

professor como alguém que não apenas executa tarefas, mas como sujeito que reflete na e sobre a ação (SCHÖN, 1995). Ou seja, implica considerar o professor como prático reflexivo (ZEICHNER, 1993), o que permite reconhecer a complexidade da experiência que reside nas práticas dos professores considerados bons alfabetizadores.

Em suma, tais ideias são fundamentais por possibilitarem um deslocamento do olhar do sucesso das práticas de ensino da leitura e da escrita como consequência da mera aplicação de saberes produzidos pelos especialistas, para um ponto de vista que o entende como sendo decorrente dos diversos saberes-fazeres produzidos e mobilizados pelos professores cotidianamente. Ou seja, as ideias aqui apresentadas nos permitem tributar ao alfabetizador aquilo que lhe é de direito: a autoria de suas práticas bem-sucedidas.

4 ESTADO DO CONHECIMENTO

Inicialmente, salientamos a necessidade do desenvolvimento de pesquisas que tratem de práticas bem-sucedidas na alfabetização, a fim de que tenhamos a oportunidade de avançar em relação às situações de fracasso com que nos deparamos cotidianamente, as quais têm sido naturalizadas em nosso meio por discursos que negam ora a capacidade das crianças advindas das classes populares de aprender, ora a competência da escola de dar conta de sua função primordial.

Ainda é muito comum nos depararmos, mesmo que implicitamente, com a veiculação de uma visão preconceituosa e reducionista das capacidades infantis em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, como se a origem e condição social das crianças das classes populares fossem fatores determinantes de seu insucesso ou de sua apropriação tardia da leitura e da escrita. Tal visão acaba por desviar da escola a responsabilidade de buscar alternativas para o enfrentamento dos baixos resultados apresentados pelos discentes em relação à alfabetização, como se os resultados apresentados pelos alunos não tivessem afinidade alguma com as práticas de ensino desenvolvidas cotidianamente e com outros aspectos também importantes.

Por outro lado, tendemos a um conformismo no que diz respeito às ações pouco exitosas da instituição escolar no cumprimento de seu papel, acostumando-nos com a tendência que essa instituição teria, diversas vezes, em proporcionar apenas as condições mínimas de aprendizagem. Além disso, não raramente, enquanto pesquisadores, desconsideramos a importância, e mais que isso, a necessidade de nos debruçarmos sobre práticas bem-sucedidas de alfabetização para que possamos compreender tanto o saber quanto o fazer empreendidos pelos professores para alfabetizar os alunos. Nessa perspectiva, ocupamo-nos em discutir acerca do fracasso, apontamos aspectos negativos das práticas materializadas pelos referidos profissionais e tentamos impor nossas concepções como se fossem únicas e infalíveis, sem, contudo, debruçarmo-nos sobre experiências que têm se mostrado significativas no cotidiano da sala de aulas do Ensino Fundamental.

Frente a isso, e atentando para a importância do contato com aquilo que tem sido produzido em relação a essa temática para o desenvolvimento de nossa pesquisa, apresentaremos, nesse capítulo, o levantamento do estado do conhecimento sobre nosso objeto de estudo, aproximando-nos do que tem sido produzido no campo da alfabetização, mais especificamente de estudos que tratem das práticas que são consideradas bem-sucedidas.

Nessa perspectiva, concordamos com Soares e Maciel (2000), quanto à ideia de que o estado do conhecimento se faz necessário para que se possa ordenar as informações sobre um determinado tema em determinado período de tempo, contribuindo, assim, para uma evolução significativa da ciência. Compreendemos que essa contribuição ocorre porque o levantamento de trabalhos que tratam de dado objeto de estudo permite evidenciar os avanços que se tem alcançado nas discussões de determinada área, bem como seus limites e potencialidades, oferecendo a possibilidade de desenvolver novas pesquisas que caminhem no sentido de dar conta de algumas lacunas deixadas pelos estudos desenvolvidos sobre certas temáticas.

Assim, o contato com as produções acadêmicas que dialoguem com nossa temática se mostra essencial no desenvolvimento de nosso trabalho, visto que nos auxilia desde a delimitação do nosso objeto, até a análise e compreensão de nossos dados, configurando-se como lente teórica e contribuindo para a construção de nosso percurso metodológico.

Nessa direção, o estado do conhecimento possibilitou o mapeamento de aspectos relacionados à discussão que pretendíamos estabelecer, permitindo vislumbrar os saberes-fazeres mobilizados pelos professores com vista ao ensino da leitura e da escrita em suas práticas cotidianas de alfabetização e que, por sua vez, incidem na aprendizagem dos alunos.

Nessa perspectiva, o estado do conhecimento se mostrou relevante para que pudéssemos problematizar nosso objeto de estudo, uma vez que precisávamos conhecer o que foi produzido, a fim de buscar caminhos outros. Os seja, precisamos interrogar, pelos escritos, pelas contribuições de outros que nos antecederam e deixaram um legado para o desenvolvimento de novos estudos (PARAÍSO, 2012). Isto é, precisamos perceber em quais aspectos nos aproximamos e em quais nos distanciamos do já posto para que tenhamos a oportunidade de enriquecer nossa pesquisa com os achados de outrem.

Nesse sentido, procuramos, inicialmente, realizar o estado do conhecimento a partir do levantamento dos trabalhos produzidos em diferentes bases de dados, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (doravante ANPEd), o *Scielo Scientific Electronic Library*, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/Ibict) e o Banco de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco (BTDU/UFPE), com vista na busca de estudos que abordassem os saberes-fazeres mobilizados por professores alfabetizadores cujas práticas de ensino são consideradas bem-sucedidas.

No que diz respeito às razões de nossa escolha por esses lócus de produções acadêmicas, ou seja, de nossos critérios para a seleção das referidas bases de dados, destacamos que nosso interesse está ancorado na representatividade, isto é, na importância do papel que elas desempenham, historicamente, na propagação do conhecimento científico na

área da educação. Assim, procuramos por espaços que têm uma relevância notável no meio acadêmico no sentido da divulgação de produções científicas consistentes, que nos oportunizassem o contato com discussões substanciais em torno de nosso objeto de estudo, a fim de que pudéssemos compreender o que se tem pensado em torno dele, para, então, situar nossa pesquisa nesse contexto mais global de investigações e utilizar as produções como aporte para a discussão que pretendemos desenvolver.

Além disso, consideramos que a pesquisa nas referidas bases de dados foi relevante por contemplar diferentes produções científicas, como as teses e dissertações publicadas na BDTD/Ibict e no BTDU/UFPE e os artigos publicados no Scielo e em grupo de trabalhos de eventos como os da ANPEd.

Assim, os estudos divulgados pela referida associação nos auxiliaram a olhar a publicação em torno do nosso objeto de estudo em um sentido macro, ou seja, no âmbito da pesquisa e da pós-graduação em educação no país. Ressaltamos que, para a realização do levantamento dos trabalhos nas diferentes bases de dados, buscamos por artigos, teses e dissertações que tratassem das práticas bem-sucedidas da leitura e da escrita ou, mais especificamente, dos saberes-fazeres que são mobilizados pelos professores que desenvolvem tais práticas. Isso se deve ao fato de percebermos que poucos estudos tratavam deste aspecto de forma articulada, de modo que alguns trabalhos enfatizavam mais os saberes, enquanto outros tratavam, de maneira mais específica, do fazer dos alfabetizadores. Nesse sentido, pudemos perceber que mesmo não fazendo referência explícita a essa perspectiva de compreender saberes e fazeres de forma articulada, certos dados apontavam para essa articulação. Além disso, compreendemos que mesmo que não tratassem especificamente dos saberes mobilizados pelo professor, as pesquisas que abordassem as práticas de ensino bem-sucedidas na alfabetização seriam relevantes para nossa discussão e para a compreensão de nosso objeto de estudo, motivo pelo qual passamos a dar lugar a essas pesquisas em nosso levantamento.

É importante mencionar que o referido levantamento ocorreu por meio da identificação das referidas temáticas em títulos e resumos de trabalhos em que vislumbrávamos a possibilidade de contemplar a discussão sobre práticas de ensino da leitura e da escrita. Com vista à identificação desses estudos, utilizamos descritores como: práticas de ensino do SEA, práticas de ensino do SEA bem-sucedidas, práticas de ensino da leitura e da escrita bem-sucedidas, práticas de ensino da escrita e da leitura exitosas, práticas de ensino da leitura e da escrita de sucesso, práticas de alfabetização de sucesso, práticas de alfabetização

bem-sucedida, práticas de alfabetização exitosas, práticas exitosas, práticas bem-sucedidas, práticas de sucesso, êxito, sucesso, bem- sucedidas, alfabetizadores bem-sucedidos.

Tendo selecionado os trabalhos que dialogavam com nossa temática e objetivando refletir de forma mais significativa acerca das investigações a que tivemos acesso, fizemos a leitura, na íntegra, das pesquisas e o fichamento de todos os textos lidos, mapeando informações como as temáticas tratadas, o que se tem considerado por práticas bem-sucedidas, o contexto em que foram desenvolvidas as pesquisas, as principais influências teóricas, os aspectos metodológicos, bem como alguns desafios e potencialidades dos estudos, e os saberes-fazeres mobilizados pelos alfabetizadores bem-sucedidos.

É importante ressaltar que, no que diz respeito à definição do marco temporal para a realização do levantamento na ANPEd, no Scielo, na BDTD/Ibict e no BTDU/UFPE, concentramo-nos inicialmente nas publicações dos últimos dez anos, a fim de vislumbrar a produção de conhecimento mais recente em torno das práticas bem-sucedidas de ensino da leitura e da escrita. Contudo, devido ao baixo quantitativo de pesquisas encontradas que se debruçavam sobre essa temática, buscamos por todos os trabalhos publicados nas reuniões nacionais da ANPEd, na modalidade "comunicação oral", nos grupos de trabalhos "Alfabetização, Leitura e Escrita" (GT10) e Didática (GT04)[9], desde o ano 2000, ano em que as produções aprovadas começaram a ser publicadas no *site* da referida associação. O mesmo se deu com o levantamento realizado nas demais bases de dados, em que não estabelecemos um marco temporal devido ao número reduzido de trabalhos encontrados acerca de nosso objeto de estudo.

Portanto, a não delimitação de um período de tempo em especial, a exemplo dos últimos dez anos, se deu por considerarmos que teríamos mais possibilidades de encontrar um número maior de trabalhos que pudessem contribuir com nossa discussão. Além disso, compreendemos que a opção por pesquisar por todos os trabalhos relacionados à nossa temática, disponíveis nas bases de dados selecionadas, foi algo relevante por nos permitir conhecer de forma mais ampliada as concepções e discussões que têm sido tecidas em torno das práticas cotidianas de alfabetização que são consideradas bem-sucedidas. Isso nos permite entender, considerando a inevitável diversidade de configurações que os cotidianos escolares podem imprimir às práticas de ensino dos alfabetizadores, o que se tem pensado acerca dessas práticas, como se tem buscado compreender o seu processo de construção, como os

[9] Optamos por fazer o levantamento das pesquisas também no GT "Didática" por considerarmos que teríamos maiores possibilidades de encontrar estudos que tratassem dos saberes docentes e das práticas bem-sucedidas do que se levantássemos apenas os trabalhos do GT Alfabetização, leitura e escrita.

pesquisadores do campo da alfabetização têm incorporado, em seus estudos, a preocupação com as práticas bem-sucedidas, o que se tem considerado enquanto sucesso, de que maneira os professores têm contribuído para que as crianças se alfabetizem, quais os avanços e os desafios que se colocam ao processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, os problemas levantados, as recontextualizações e elementos em que podemos avançar.

Depreendemos, entretanto, que o fato de não termos encontrado um quantitativo significativo de pesquisas que tratem de práticas consideradas bem-sucedidas na alfabetização já começa a nos dar os primeiros indicativos de qual o lugar que essa discussão parece vir tendo nos estudos. Desse modo, compreendemos que, apesar dos avanços que temos vivenciado em relação à produção de conhecimento na área da educação, as práticas de ensino da leitura e da escrita consideradas bem-sucedidas são objetos de estudo ainda pouco explorados, o que reafirma a necessidade do desenvolvimento de mais estudos que abordem as questões que as perpassam.

O exposto pode ser observado no estado do conhecimento da alfabetização no Brasil realizado por Soares e Maciel (2000), em que se evidencia a existência de apenas quatro dissertações (Abud, 1986; Ávila, 1989; Coelho, 1989; Menezes, 1987) e uma tese (Engers, 1987), publicadas no período de 1961 a 1989, que tratam sobre as práticas bem-sucedidas na alfabetização ou sobre características apresentadas por alfabetizadores bem-sucedidos. Assim, o exposto confirma a ideia de que essa é uma temática pouco explorada pelos pesquisadores e ratifica a necessidade de desenvolvimento de estudos que se debrucem sobre essas práticas a fim de compreendermos seus meandros, suas múltiplas facetas e os saberes-fazeres que as configuram enquanto exitosas.

Isso se evidencia também com a constatação de que não encontramos no Banco de Teses e dissertações da UFPE[10] e no *Scielo* , por meio da leitura de títulos e resumos de pesquisas, nenhum trabalho que trate de maneira específica de práticas ou professores bem-sucedidos na alfabetização, o que nos levou a desconsiderar essas bases de dados no estado do conhecimento.

4.1 Considerações gerais acerca dos trabalhos da ANPEd e da BDTD-Ibict

Percebemos, mediante o levantamento, a incipiência de trabalhos que tratem da temática das práticas bem-sucedidas, publicados em eventos com grande projeção a nível

[10] Levantamento realizado em todo o repositório da UFPE.

nacional na área da educação, como o da ANPEd. Desse modo, pudemos perceber, mediante levantamento realizado, que de um total de 226 trabalhos apresentados no GT 10 das reuniões nacionais da ANPEd, do ano 2000 ao ano 2015[11], na modalidade de comunicação oral, foi identificado apenas um trabalho que tratava da temática das práticas de alfabetização bem-sucedidas, qual seja o de Souza e Cardoso (2012), intitulado "Práticas de alfabetização e letramento: o fazer pedagógico de uma alfabetizadora bem sucedida".

Cabe nos perguntar sobre o porquê do número reduzido de trabalhos que se debruçam sobre as práticas bem-sucedidas no ensino a leitura e da escrita. Trata-se de um objeto pouco atrativo para os pesquisadores e autores dos artigos científicos? Seria esta uma temática que não desperta ou não dialoga com os interesses daqueles que compõe as bancas examinadoras de eventos científicos e periódicos? Essa é uma questão de ordem da concepção epistemológica de cada sujeito? Temos evitado tratar desse objeto de estudo em virtude dos riscos de incorrer em juízos de valor, ou nos acostumamos a apontar o fracasso em vez de veicular o que tem surtido efeito em matéria de alfabetização?

Independentemente de quais sejam as respostas para essas perguntas, parece-nos que esse é um tema que necessita ser abordado, apesar da pouca visibilidade que se tem dado a ele nos bancos de teses e dissertações e nos *lócus* de publicação de artigos científicos.

No que diz respeito às pesquisas da BDTD-Ibict, percebemos que, de um total de 346.239 dissertações e de 128.458 teses disponíveis para acesso nessa base de dados, no momento do levantamento, encontramos apenas 12 pesquisas que abordavam a questão das práticas bem-sucedidas na área da alfabetização, sendo 10 dissertações e 2 teses, como se pode observar no quadro a seguir.

[11] Não encontramos no GT de Didática nenhum trabalho que tratasse de forma específica das práticas bem-sucedidas na alfabetização.

Quadro 1 - As práticas bem-sucedidas na área da alfabetização na BDTD-Ibict

TÍTULOS DOS TRABALHOS	ANO	AUTOR	MODALIDADE	LÓCUS DOS TRABALHOS
Alfabetização: um estudo de caso: experiências bem sucedidas de professoras da região de Campinas	**1989**	Maria Isaura Lara de Souza Coelho	Dissertação	Faculdade de Educação UNICAMP-SP
Apesar de tudo, bem sucedidas: um estudo sobre alfabetizadoras de escolas públicas de periferia	1989	Zenaide Ferreira Fernandes de Oliveira	Dissertação	Faculdade de Educação UFMG - BH
Trabalhando pelo sucesso escolar: as vivências de uma professora em seu primeiro ano de atuação na escola pública	2002	Maria de Fátima Lopes da Silveira	Dissertação	Centro de Educação e Ciências Humanas- UFSCar-SP
A alfabetizadora bem-sucedida: meta análise de pesquisas sobre práticas de alfabetização no Bbrasil, entre os anos de 1980 e 1990.	2004	Patrícia Regina Henrique Peles	Dissertação	Faculdade de Educação - UFMG BH
Alfabetização em escolas públicas: fatores de sucesso	2005	Zelita Verzola	Dissertação	Faculdade de História, Direito e Serviço Social- UNESP-SP
Histórias de vida: saberes e práticas de alfabetizadoras bem sucedidas	2006	Maria Iolanda Monteiro	Tese	Faculdade de Educação – USP-SP
Em que contextos aprenderam a ensinar os professores que propiciam aprendizagens pertinentes à alfabetização?	2013	Adélia Dieb Ubarana	Tese	Centro de Educação - UFRGN-RN
Saberes e práticas de uma professora alfabetizadora bem sucedida	2013	Lenita Carmello Almeida	Dissertação	Faculdade de Ciências e Letras – UNESP-SP

Fonte: A autora (2016)

Cabe salientar que, apesar de não termos incluído em nosso levantamento, encontramos três outros trabalhos que tratavam da temática do sucesso na BDTD-Ibict, quais sejam: "As práticas exitosas de leitura no ensino fundamental: vozes sociais de professores e de estudantes", de autoria de Monteiro (2013); "É possível promover o sucesso escolar?: um estudo a partir do pensamento das educadoras de séries iniciais", realizado por Ferreira (2009); "Professoras bem-sucedidas são professoras reflexivas?! A prática da reflexividade nas ações pedagógicas de professoras nos anos iniciais de escolaridade", de autoria de Utsumi (2004).

O motivo pelo qual não incluímos esses trabalhos no estado da arte está relacionado ao fato de os mesmos não dialogarem de forma direta com nossa discussão. Assim, no caso do primeiro trabalho, apesar de tratar da leitura, a pesquisa foi realizada nos anos finais do Ensino Fundamental (9º ano), o que nos leva a considerar que as práticas bem-sucedidas nesses níveis de ensino têm suas especificidades. Em se tratando do segundo trabalho, percebemos que ele não trata especificamente de professores considerados bem-sucedidos, mas da visão dos próprios professores em relação a fatores que podem promover o sucesso escolar. No que diz respeito ao terceiro estudo, percebemos que, apesar de fazer algumas referências à alfabetização quando trata das ações pedagógicas das professoras bem-sucedidas, esse não é o seu foco.

No que concerne às pesquisas do estado do conhecimento, percebemos, como pode-se observar no quadro anterior, que o número de trabalhos que trata da temática aqui abordada teve um crescimento, apesar de ainda muito tímido, na primeira década do ano 2000 (6 pesquisas) e na primeira metade da década que se segue (4 pesquisas), em comparação com os anos 80 do século XX (2 pesquisas). O fato de não termos encontrado, na BDTD-Ibict, estudos desenvolvidos sobre esse objeto em anos anteriores a 1980, nos faz inferir que essa é uma temática recente nos estudos encabeçados no âmbito das pós-graduações.

Depreendemos, ainda, que isso pode estar associado, dentre outros fatores, ao foco que se dava, até esse momento, aos métodos de alfabetização como fator determinante do sucesso na aprendizagem inicial da língua escrita, o que foi sendo modificado com o surgimento dos estudos sobre a Psicogênese da Escrita de Ferreiro e Teberosky. Assim, como afirmam Soares e Maciel (2000), esses estudos contribuíram para que houvesse uma diminuição da intensa produção em torno dos métodos de alfabetização. Sobretudo a partir dos anos 2000, os estudos parecem reconhecer também a necessidade e a importância das metodologias no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Mediante o quadro apresentado anteriormente, também podemos perceber quais são os locus que têm privilegiado a pesquisa sobre práticas bem-sucedidas de alfabetização. Nesse sentido, observa-se que todas as pesquisas, com exceção da desenvolvida por Verzola (2005), são realizadas na área da Educação. É possível observar, ainda, que o maior número de estudos (3) foi desenvolvido na Universidade Estadual Paulista (UNESP), seguido pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), cada uma com duas pesquisas. Já os demais estudos são as únicas produções sobre essa temática em programas de pós-graduação de instituições como a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a

Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Metodista de São Paulo e a Universidade Católica de Santos (UNISANTOS).

É perceptível também, que a região Sudeste, mais especificamente o estado de São Paulo, é aquela em que mais Universidades têm realizado estudos sobre as práticas bem-sucedidas na alfabetização. É notável, ainda, que na BDTD localizamos apenas um trabalho realizado no Nordeste sobre a referida temática, região reincidentemente apresentada nas avaliações externas, a exemplo da ANA 2014, como sendo aquela que tem maiores problemas no que diz respeito à aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, compreendemos que esse baixo quantitativo de trabalho desenvolvidos nessa região, longe de implicar o investimento apenas em outras regiões com melhores índices, ratifica a necessidade de desenvolvermos investigações que evidenciem "o outro lado da moeda", ou seja, que estudem o que existe de positivo, já que nem tudo é fracasso em determinada área geográfica.

Em suma, compreendemos que as ideias apresentadas nos trabalhos de ambas as bases de dados (ANPEd e BDTD) são relevantes para que possamos compreender as práticas de ensino da leitura e da escrita consideradas bem-sucedidas, uma vez que apresentam discussões relacionadas aos saberes-fazeres mobilizados por professores cujas práticas de ensino da leitura e da escrita são consideradas bem-sucedidas. Contudo, consideramos que existem outras questões importantes a serem discutidas para além destas e que aparecem de forma incipiente nesses estudos, tais como os recursos didáticos utilizados, a forma de agrupamento dos alunos, entre outras, as quais pretendemos contemplar em nossa pesquisa. Nessa direção, pretendemos contribuir com a produção de conhecimento relacionada ao nosso objeto de estudo, contemplando elementos que não foram abordados nos estudos ou que deixaram possíveis lacunas.

Diante do que temos exposto até aqui, é importante considerar que tanto o quantitativo de trabalhos apresentados em cada base de dados, quanto os diversos aspectos a eles referentes, dizem respeito apenas aqueles com os quais nos deparamos no momento do levantamento. Desse modo, tal levantamento está sujeito a mudanças, uma vez que o estado do conhecimento sobre as práticas bem-sucedidas, assim como o de outras temáticas, constitui um trabalho que, literalmente, não tem fim, pois todos os dias aparecem novos estudos, novas perspectivas, novas concepções, que imprimem nele um caráter de inacabamento. Assim, como apontam Soares e Maciel (2000), o estado do conhecimento deve mesmo ser inconcluso, porque ele deve ser progressivamente construído, identificando e explicitando os caminhos da ciência, sempre atentando para a integração de resultados, bem como para as lacunas deixadas na produção de conhecimento sobre determinado tema. Além disso, como

defendem essas mesmas autoras, o estado do conhecimento não tem término devido à necessidade de atualização dos bancos de dados, devido à importância que têm para aqueles que desejam estudar ou pesquisar sobre determinada temática.

Ademais, é importante ressaltar que reconhecemos que há sempre a necessidade de aprofundamento sobre o estado do conhecimento e que com o nosso não é diferente, tendo em vista reconhecermos o caráter um tanto quanto descritivo de muitos aspectos aqui tratados e a necessidade de fazer o levantamento também em outras bases de dados de grande projeção na área de alfabetização e livros que tratem das práticas bem-sucedidas na alfabetização.

4.2 Práticas de ensino da leitura e da escrita consideradas bem-sucedidas: o que dizem os trabalhos da ANPEd e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – Ibict?

Aqui, apresentamos um resumo dos artigos publicados na ANPEd e das teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – Ibict. Assim, contemplamos no presente texto elementos como os objetivos das pesquisas, os sujeitos, os critérios para sua seleção e os anos/séries em que atuavam as professoras. Apresentamos também, de um modo mais geral, as principais conclusões a que chegaram os estudos e, de forma mais específica, algumas reflexões acerca daquilo que os dados evidenciam em relação às práticas de ensino da leitura e da escrita das alfabetizadoras.

O artigo de Souza e Cardoso (2012) teve como objetivo analisar as práticas de uma alfabetizadora considerada bem-sucedida, atuante em uma escola municipal de Várzea Grande – MT, evidenciando quais são os saberes norteadores de suas práticas de alfabetização e letramento. O trabalho é fruto de uma pesquisa de Mestrado que selecionou duas professoras de 1º anos do Ensino Fundamental para serem sujeitos da pesquisa. Os critérios para seleção das professoras foram o alcance de bons resultados na aprendizagem dos alunos – 95% de seus alunos teriam alcançado o nível alfabético de escrita – e o trabalho com textos e atividades próprias de "seu modo de ensinar".

No referido artigo, as autoras apresentam os dados da pesquisa realizada com apenas uma das alfabetizadoras. Em se tratando dos resultados da investigação em relação ao ensino da leitura e da escrita por parte da mesma, as pesquisadoras atribuem o sucesso da professora em sua prática de ensino da leitura e da escrita ao fato de ela trabalhar na perspectiva do alfabetizar letrando, isto é, proporcionando situações e atividades em que a apropriação do

SEA e a aprendizagem das práticas sociais da língua escrita ocorram de forma inter-relacionada e concomitante.

Souza e Cardoso (2012) mencionam ainda que o ensino da leitura e da escrita no cotidiano da sala de aula dessa professora ocorria por meio da utilização de textos dotados de ludicidade, como as músicas, a leitura e as dramatizações de cantigas de roda, as quadrinhas, as parlendas, as adivinhações, os trava-línguas e a literatura infantil.

O artigo mostra, ainda, que apesar de acirradas discussões ainda existirem em torno da melhor concepção teórica para o ensino da leitura e da escrita, a professora considerada bem-sucedida não se fundamentava em uma única perspectiva, antes utilizava diferentes concepções de forma integrada e harmoniosa, dando conta, assim, de facetas extremamente importantes da língua escrita: a alfabetização e o letramento.

A pesquisa de Ubarana (2013) teve como objetivo investigar no percurso formativo de professores que conseguem alfabetizar crianças na escola pública, contextos por eles percebidos como originários e propiciadores dos modos de ação didático-pedagógicos definidores de sua prática exitosa. Ubarana selecionou como sujeitos de sua pesquisa três professoras atuantes nos três primeiros anos do Ensino Fundamental em escolas públicas da cidade de Natal-RN, as quais apresentaram resultados positivos com relação à alfabetização das crianças na Provinha Brasil e no IDEB, e que eram reconhecidos pela comunidade escolar como bem-sucedidas. A pesquisadora destaca que as professoras aprenderam a alfabetizar em diferentes contextos, como o das vivências da infância e o da formação inicial e continuada.

Os dados da pesquisa de Ubarana revelam que, apesar de apresentarem especificidades em suas práticas, as professoras investigadas se assemelham no que diz respeito ao trabalho integrado com as unidades menores e as práticas sociais que envolvem leitura e a escrita, de modo que estas ocorriam de forma significativa no cotidiano de suas salas.

Ubarana constata que, quando iniciaram na docência, as práticas das professoras estavam mais voltadas para o trabalho com os métodos tradicionais, como reflexos da forma com que foram alfabetizadas. A esse respeito, expõe: “a professora Potira nos deixa pistas que aprendeu, na escola, no próprio processo de alfabetização, com sua professora, a trabalhar com a relação letra/som ao ensinar a ler e a escrever” (UBARANA, 2013, p. 154). A referida autora constata, ainda, que as vivências em contextos como o da formação continuada e a convivência com pessoas leitoras na infância possibilitaram mudanças em seus modos de fazer. Ademais, percebe-se, mediante os dados da pesquisa de Ubarana, a coexistência de diferentes metodologias para o ensino da leitura e da escrita na prática das professoras consideradas bem-sucedidas.

Monteiro (2006), objetivando entender o sucesso escolar na alfabetização, investigou os saberes e as práticas relacionados à vida pessoal, escolar e profissional de quatro alfabetizadoras bem-sucedidas que exerceram a profissão nas décadas de 1950 a 1980, no Estado de São Paulo, em turmas da antiga primeira série. Como critérios para seleção das professoras consideradas bem-sucedidas, a autora estabeleceu, dentre outros: a capacidade das alfabetizadoras de realizar situações de ensino que possibilitassem aos discentes utilizar os conhecimentos adquiridos na alfabetização em seu meio social; a coerência entre as lembranças das pessoas que fizeram as indicações com os objetivos da pesquisa; e o envolvimento diferenciado com a alfabetização. Além disso, o motivo das indicações deveria estar relacionado às práticas inovadoras na alfabetização ou aos bons resultados apresentados.

Os resultados do estudo dessa pesquisadora evidenciaram a utilização de uma grande diversidade de metodologias por parte das professoras alfabetizadoras, metodologias essas que vão desde aquelas que remetem aos antigos métodos de alfabetização e aos exercícios de prontidão, até aquelas que fazem referência a práticas de leitura e escrita em que os alunos têm a oportunidade de compreender a função da leitura e da escrita no meio social e de expor suas hipóteses.

Nesse sentido, Monteiro (2006) afirma que as falas das professoras sujeitos de sua pesquisa evidenciaram práticas de ensino de diferentes naturezas e que estavam voltadas para às especificidades da alfabetização, mas atentavam também para atividades que desenvolvem habilidades próprias do mundo da leitura e da escrita. A esse respeito, expõe: “apesar dessa heterogeneidade de situações, todas realizaram um trabalho docente para introdução prazerosa dos educandos no mundo da leitura e escrita” (MONTEIRO, 2006, p. 202).

A referida autora expõe, também, que as alfabetizadoras faziam referência a procedimentos metodológicos considerados por elas indispensáveis ao processo de ensino da leitura e da escrita. Ao analisar esses procedimentos, é possível perceber que eles remetem aos métodos tradicionais e à instituição de um período preparatório que antecedia o período de alfabetização propriamente dito.

Porém, a autora afirma que os resultados de seu estudo apontam que as alfabetizadoras não se limitavam à realização de atividades preparatórias e cartilhadas, antes, conjugavam uma série de práticas que iam além e que entravam em contraste com as consideradas mais tradicionais. Assim, as alfabetizadoras pareciam mobilizar saberes-fazeres concernentes não apenas a uma, mas à várias perspectivas teóricas.

Em sua pesquisa, Verzola (2005) objetivava averiguar a existência de fatores de sucesso na alfabetização em três turmas da, até então, primeira série do Ensino Fundamental

de escolas estaduais da cidade Franca - SP. Com vista à seleção das professoras, a pesquisadora selecionou três escolas da referida cidade, tomando como critério os resultados do SARESP, Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, 2002. Após selecionar as instituições em que seria desenvolvido o estudo, a escolha das alfabetizadoras foi feita pela indicação da comunidade escolar, considerando o conceito de "bom professor" que os sujeitos expressavam.

Os resultados da pesquisa demostraram que entre os fatores que se configuravam como facilitadores da apropriação inicial da leitura e da escrita, estava o fato de a escola ver-se como um agente de transformação social, o aprendizado eficaz da leitura e da escrita ser priorizado, e a alfabetização ser uma prática abrangente que vai desde a aquisição do SEA até o acesso ao patrimônio cultural. Interessa-nos dessa pesquisa os dois últimos fatores por ela detectados, já que estes dialogam de maneira específica com nosso estudo.

Em se tratando da priorização do aprendizado da leitura e da escrita de maneira eficiente, Verzola (2005, p. 57) destaca que "as escolas A e C, que trabalham com a visão construtivista de alfabetização, pelo menos em parte, demonstram no Plano e na prática essa prioridade", sendo que "os projetos de leitura, por exemplo, são ações com esse fim". Na mesma direção, afirma que as referidas instituições também se aproximavam mais da perspectiva da alfabetização enquanto apropriação do SEA e acesso ao patrimônio cultural.

Em relação às práticas das professoras dessas duas escolas, a pesquisadora elencou alguns elementos que evidenciavam que elas trabalhavam com base nas perspectivas mencionadas anteriormente. Em relação à professora da primeira escola, Verzola destaca que ela usava "materiais diversificados - histórias, canções, parlendas, etc. -, partia sempre do texto" e que "a concepção de linguagem que se manifestava, tendia, até certo ponto, à reconstrução dos sistemas de referências, visto se trabalhar com a proposta construtivista de alfabetização" (VERZOLA, 2005, p. 60). De acordo com Verzola, a alfabetizadora também proporcionava momentos de leitura deleite em que os alunos liam textos como gibis, sendo este também o momento em que ela lia com os alunos que apresentavam algum tipo de dificuldade na leitura. Entretanto, a autora também destaca o fato de, algumas vezes, a professora trabalhar o texto apenas como pretexto para ensinar o SEA, não investindo em sua fruição, como nas situações em que após fazer a leitura de textos, pedia que os alunos identificassem neles palavras começadas por determinadas letras, ou que tivessem certas sílabas.

No que se refere à professora da escola C, Verzola (2005) afirma que, assim como a da escola "A", a alfabetizadora não utilizava cartilha e partia, geralmente, do texto. Na sala dessa professora, a pesquisadora presenciou momentos em que foi vivenciado o projeto de leitura "Monteiro Lobato", em que várias atividades que envolviam a leitura e a escrita foram desenvolvidas, tais como a escrita e a reescrita de "um bilhete para um personagem do Sítio do Pica-Pau" (p. 65); leitura de histórias, cópias significativas como lista dos nomes dos personagens; produção de "cartões para as moradoras do Nosso Lar, uma casa que abriga idosos, em Franca" (p. 81) que foram visitar a instituição a convite da professora.

Percebe-se, assim, que as referidas alfabetizadoras trabalhavam em uma perspectiva que apresentava indícios de práticas de letramento em suas aulas, uma vez que investiam no trabalho com os gêneros textuais tanto no que diz respeito à leitura, quanto no que se refere à escrita - apesar de nesse caso apresentarem, de certo modo, algumas limitações para dar às produções as finalidades que elas têm no meio social, como no caso em que uma das professoras pediu que os alunos escrevam bilhetes que não foram lidos pelo destinatário, pois eles eram personagem de uma história.

Os dados da pesquisa também demostram que a professora da escola C não trabalhava apenas em uma perspectiva centralizada no letramento em que os alunos poderiam estar "letrados", mas não alfabetizados, já que também investia em atividades mais voltadas para o processo de apropriação e consolidação do SEA, como "cópia de lista dos nomes dos personagens da história com opção de letra cursiva ou de forma"; [...] "trabalho com sílabas e palavras geral"; [...] "treino de palavras"; cruzadinhas e outras outas (VEZOLA, 2005, p. 85, 86).

Já no que se refere à escola B, Verzola afirma que a professora colaboradora de sua pesquisa desenvolvia sua prática pautada em uma visão tradicional de alfabetização, visão esta que era adotada pela instituição em que lecionava. Nessa perspectiva, ocorre primeiro o ensino do SEA, para somente depois de sua apropriação, os alunos serem iniciados nos usos e funções sociais da língua escrita. Nessa direção, a pesquisadora afirma, ainda, que o método utilizado era o sintético-analítico e que a professora usava a metodologia das cartilhas, mesmo não fazendo uso direto desse material em seu planejamento ou em sala de aula.

A esse respeito, Verzola diz que na sala dessa professora a linguagem era apresentada de forma dissociada da realidade das crianças. Entretanto, apesar de não serem tão recorrentes quanto às situações em que se trabalhava com as unidades menores da língua, os dados da pesquisa também nos fazem depreender que a professora da escola B também trabalhava com algumas atividades que remetiam a uma perspectiva distinta, a exemplo do trabalho com a

confecção de livrinhos com base em histórias lidas e proposição de que os alunos escrevessem como souber ou escrevessem um texto de memória.

Assim, podemos concluir que mesmo práticas mais tradicionais, em que se faça uso de atividades que remetam aos velhos métodos de alfabetização, por exemplo, não são totalmente homogêneas, mas podem ser constituídas por metodologias que remetem a uma perspectiva mais inovadora de ensino da leitura e da escrita.

A dissertação de mestrado de Silveira (2002) é fruto das sistematizações de suas próprias experiências como alfabetizadora e objetiva compreender como se configurava a aprendizagem profissional da docência de uma professora iniciante, na tentativa de superação do fracasso escolar de alunos da então 2ª série do Ensino Fundamental de escola situada na cidade de São Carlos - São Paulo.

Os dados da pesquisa revelam que, apesar de não ser uma professora experiente, Silveira desenvolvia atividades diversas com vista ao desenvolvimento de uma prática de ensino bem-sucedida em uma turma composta por aproximadamente cinquenta por cento de alunos que não dominavam a leitura e a escrita.

Os dados também revelam que, inicialmente, a alfabetizadora empreendeu sua prática de maneira mais tradicional, balizada na metodologia da cartilha, metodologia esta pela qual foi alfabetizada e que inspirou seu fazer em sala de aula. Entretanto, a autora também relata que a dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita que alguns alunos apresentavam fez com que ela descobrisse, na urgência de sua ação, a necessidade de fazer uso de metodologias outras, que dessem conta daquilo que o método silábico não poderia proporcionar.

No entanto, apesar de afirmar que trabalhava com a metodologia das cartilhas, Silveira não menciona de forma mais específica como se dava esse trabalho. Em seu estudo não percebemos relatos que foquem em atividades desenvolvidas nessa perspectiva. Assim, a pesquisadora se detém em relatos que apontam mais para um trabalho voltado para a alfabetização e o letramento de forma integrada. Mediante os relatos apresentados no estudo, é possível perceber que a professora trabalhava com base em uma perspectiva de alfabetização que estava preocupada em compreender as elaborações que os alunos fazem em torno da escrita, ou seja, suas hipóteses, propondo situações em que os discentes são levados a refletir sobre o funcionamento do SEA, trabalhando com palavras estáveis (os nomes dos alunos), fazendo comparações, refletindo sobre os segmentos sonoros e formando palavras. Silveira (2002) também afirma que, geralmente, partia de textos em sua prática de ensino, trabalhando com atividades diversas a partir deles, como “achar palavras que começassem com a mesma letra, palavras com os mesmos encontros consonantais, etc” (SILVEIRA, 2002,

p. 44-45). Os relatos da professora também evidenciam situações em que trabalhava a leitura e a produção de diferentes gêneros textuais de forma individual, mas, principalmente, coletiva.

Além disso, percebemos que as atividades com textos tinham um lugar de destaque na prática dessa professora, o que pode ser evidenciado pela diversidade de produções textuais que propunha referente a diferentes gêneros textuais, mas não apenas por isso, mas, também, porque os dados da pesquisa demonstram que a os textos produzidos tinham de fato uma função social, isto é, não eram produzidos apenas para serem lidos e corrigidos pela alfabetizadora.

Castro (2009), a partir dos princípios da Análise Comportamental, descreve as práticas de uma alfabetizadora considerada bem-sucedida pela comunidade e atuante na então primeira série do Ensino Fundamental, verificando se ela descrevia seus objetivos de ensino em termos comportamentais. A professora investigada foi selecionada como sujeito da pesquisa por ser reconhecida socialmente enquanto uma boa alfabetizadora. A pesquisadora detectou na prática da alfabetizadora alguns procedimentos que, de acordo com a Análise do Comportamento, demonstram relevância para um ensino eficiente, tais como a Instrução, a Modelação, o Feedback aos comportamentos dos alunos, o Refogo Social, a Programação e o monitoramento de respostas de observação, imitação e atenção dos discentes e o Treino Discriminativo. Castro concluiu relacionando o sucesso da professora na alfabetização dos alunos à mobilização desses procedimentos. Nesse sentido, o retrato da professora bem-sucedida, nessa pesquisa, se apresenta como sendo o daquela que desenvolve sua prática alfabetizadora baseada em princípios comportamentais, os quais são amplamente criticados no campo educacional.

No que diz respeito à prática de ensino da leitura e da escrita desenvolvida pela professora, Castro apresenta de forma sintética algumas situações propostas por ela no cotidiano de sua sala de aula. No que diz respeito à leitura, ela menciona os momentos em que os alunos ou a professora liam textos e histórias. No que se refere à primeira situação, a pesquisadora relatou que a alfabetizadora pedia que os alunos lessem em voz baixa ou alta textos escritos na lousa ou em folhas avulsas. No que diz respeito às histórias, a pesquisadora diz que era comum que a professora solicitasse que os discentes lessem coletivamente e respondessem perguntas de compreensão sobre a história.

Em se tratando das situações voltadas para ensino da escrita, a pesquisadora destaca que a professora propunha realização de cópias, exploração de letras e sílabas, ditados, rescrita de textos e outras.

Assim, diante dos dados apresentados pela pesquisadora, é notável que a professora desenvolvia atividades consideradas mais tradicionais, voltadas para o processo de alfabetização, enquanto que situações direcionadas ao letramento não eram enfatizadas em sua prática de ensino, a exemplo da leitura e da produção de textos que circulam socialmente.

Ao desenvolver sua pesquisa de mestrado, Oja (2011) intencionava analisar como uma professora alfabetizadora do 2º ano do Ensino Fundamental considerada bem-sucedida, de uma escola pública do interior paulista, construía sua prática pedagógica cotidiana. Com vista à seleção da participante do estudo, Oja utilizou como critérios seu conhecimento anterior sobre a prática da professora, o desempenho dos discentes na avaliação do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), a indicação do diretor da escola e o reconhecimento entre os pares como sendo boa alfabetizadora.

Mediante suas análises, a pesquisadora concluiu que as práticas da professora eram de fundamental importância para a apropriação da leitura e da escrita com sucesso por parte dos alunos; que as experiências construídas ao longo da história de formação acadêmica, bem como no cotidiano da sala de aula, eram fontes férteis de saberes da prática; e que as práticas bem-sucedidas desenvolvidas pela professora investigada eram resultado da congruência entre aspectos objetivos (relacionados ao cotidiano escolar) e subjetivos (evidentes a partir de características pessoais e de formação). Ademais, a análise do desenvolvimento profissional da professora permitiu concluir que ela criou um modo próprio de trabalhar, uma vez que sua prática partia de fundamentos construtivistas, mas preservava também pressupostos e ações de teorias consideradas tradicionais.

Oja (2011) também concluiu que a professora por ela investigada fazia uso de metodologias construtivistas em seu cotidiano, mas que estas não eram unanimes em sua prática uma vez que a alfabetizadora também se utilizava de metodologias consideradas tradicionais, que remetiam aos antigos métodos de alfabetização. Nessa perspectiva, os dados desse estudo reiteram também que as práticas de alfabetizadores bem-sucedidos não são constituídas por uma única metodologia, por mais que ela esteja também em consonância com uma teoria que esteja no auge das discussões sobre alfabetização em dado contexto sócio-temporal. A causa do exposto parece estar associada à ideia de que, por mais contribuições que possa ter uma metodologia, "ela pode não dar conta do ensino de todas as facetas da língua escrita", sendo necessário utilizar metodologias outras, que contemplem as facetas não contempladas pela outra.

As atividades que remetem ao letramento são elencadas por Oja (2011) no tocante às produções escritas propostas pela alfabetizadora. Nessa direção, destaca a criação de falas dos

personagens em tirinhas de histórias em quadrinhos, a reescrita de conto conhecido, a produção coletiva de texto informativo, a reprodução de textos conhecidos de memória e a escrita de bilhetes e cartas.

Em sua dissertação de mestrado, Almeida (2013) buscou analisar os saberes e as atividades que configuravam a prática pedagógica de uma professora bem-sucedida, atuante no terceiro ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública do interior paulista. Como critérios para seleção dessa alfabetizadora, a pesquisadora utilizou o fato de já ter tido contato prévio com sua prática pedagógica durante os estágios do curso de formação inicial, o reconhecimento pelos pares, pela direção e pela coordenação como sendo uma alfabetizadora bem-sucedida e o fato de atuar em um contexto desfavorável tanto no que diz respeito às condições de vida dos alunos, quanto no que se refere à disponibilidade de recursos didáticos.

Os resultados da pesquisa de Almeida não apresentam de forma detalhada como eram as atividades desenvolvidas pela professora investigada com vista ao ensino da leitura e da escrita. Entretanto, há alguns indícios de que a alfabetizadora trabalhava tanto com situações com vista na alfabetização, quanto no letramento.

No que diz respeito às atividades mais voltadas para a alfabetização, é possível depreender, a partir dos dados apresentados, que a professora realizava atividades que tinham por objetivo levar os alunos a refletir e a compreender o funcionamento e as propriedades dos SEA, ao mesmo tempo em que também considerava a necessidade de compreender seus níveis de desenvolvimento em relação à aprendizagem da leitura e da escrita. Ademais, os resultados da pesquisa também revelam que essas atividades não eram unanimes em seu cotidiano, uma vez que a professora também desenvolvia atividades de letramento.

Dessa forma, os dados da pesquisa de Almeida parecem dialogar com os resultados das pesquisas mencionadas anteriormente no presente trabalho, no sentido de que as professoras consideradas bem-sucedidas não trabalham com base em única metodologia, antes fazem associações e diferentes combinações entre elas.

Em se tratando da pesquisa de Antonelli (2009), é importante destacar que ela tinha como objetivo investigar os saberes de seis professoras que, ao longo de sua trajetória profissional, apresentaram uma prática bem-sucedida na alfabetização, sempre atuando em região periférica de uma cidade da Grande São Paulo. Todas as professoras investigadas eram alfabetizadoras experientes e os motivos pelos quais foram selecionadas estavam relacionados ao contato prévio da pesquisadora com as mesmas durante 22 anos de atuação na mesma rede de ensino, o que permitiu perceber sua trajetória de sucesso na alfabetização, obtendo inclusive bons resultados no SARESP (Sistema de Avaliação do Ensino do Estado de São

Paulo). Ademias, Antonelli (2009) levou em consideração o fato dessas professoras atuarem na periferia e serem reconhecidas pelos pais e pela direção da escola como sendo comprometidas com a educação.

Em se tratando de suas práticas de ensino da leitura e da escrita, Antonelli (2009, p. 79-80) nos leva ao entendimento de que as alfabetizadoras trabalham na perspectiva do alfabetizar letrando, quando afirma: "nesse processo, utilizam-se de diferentes gêneros textuais, para que a criança possa interagir e ao mesmo tempo extrair o que necessita para avançar em suas hipóteses de escrita". Assim, pelos resultados apresentados pelo estudo da referida pesquisadora, as alfabetizadoras parecem compreender a necessidade de que as crianças não apenas se apropriem do funcionamento da língua escrita, mas também compreendam suas "funções e usos sociais".

De acordo com Antonelli (2009, p. 113), as professoras propunham a escrita de gêneros como "listas, bilhetes, histórias, desenhos em quadrinhos, livros, etc", havendo também o incentivo à leitura prazerosa por parte dos alunos, de modo que "os livros ficam à disposição num "cantinho da sala de aula", para que a criança tenha a liberdade de manusear obras infantis quando desejar – e sempre deseja" (ANTONELLI, 2009, p. 83).

Zaniti (2012) teve como objeto, em sua pesquisa de mestrado, a análise das práticas e narrativas de três professoras alfabetizadoras participantes do Projeto Intensivo no Ciclo (PIC) do Programa "Ler e Escrever", objetivando compreender as relações que elas estabeleciam com os saberes instituídos por essa política pública da Secretaria de Estado da Educação - SP. O trabalho foi realizado com alfabetizadoras consideradas pela Diretoria de Ensino de Santos como bem-sucedidas e, por isso, designadas a assumir turmas de intensificação do trabalho com discentes que tinham dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. Ademais, para participar da pesquisa as alfabetizadoras deveriam ter trabalhado por no mínimo três anos em turmas de alfabetização.

Em se tratando das práticas de ensino da leitura e da escrita, Zaniti (2012, p. 85) afirma que "as atividades de alfabetização propostas dentro da sala de aula têm ligação com as práticas de leitura e escrita encontradas na sociedade". Em outras palavras, a pesquisadora dá indícios de que, as práticas dessas professoras ocorriam de modo que houvesse uma relação de inter-relação entre as atividades de apropriação e consolidação do SEA e a compreensão dos usos e funções da língua escrita.

Em se tratando das atividades realizadas nas salas dessas professoras, Zaniti (2012) apresenta mais exemplos daquelas que remetem à leitura prazerosa e à produção de diferentes gêneros textuais, tais como leitura de textos literários, informativos e músicas, manchetes de

jornal, listas, fichas de leitura, textos jornalísticos, carta do leitor. Além disso, sobre a produção de textos em sala de aula, a pesquisadora afirma que eram "produções de textos com destinatários reais" (ZANITI, 2012, p. 89).

Peles (2004), ao realizar a meta-analise de pesquisas sobre práticas de alfabetização no Brasil, se debruçou sobre nove trabalhos desenvolvidos entre os anos 1980 e 1990 sobre alfabetizadoras bem-sucedidas no trabalho com crianças de classes populares. Constituiu o corpus de trabalhos a serem analisados oito dissertações de mestrado e uma tese de doutorado catalogadas no Centro de Documentação da Faculdade de Educação da UFMG. Ao analisar os objetivos dessas pesquisas, a referida autora percebeu que as mesmas tinham como interesse comum conhecer a influência das alfabetizadoras bem-sucedidas sobre o resultado de turmas de 1ª série do Ensino Fundamental. Por meio da análise dos trabalhos, a referida pesquisadora procurou identificar semelhanças e diferenças entre as características apontadas como responsáveis pelo sucesso das professoras que tiveram suas práticas analisadas.

No que diz respeito às semelhanças, a referida pesquisadora destacou elementos como o forte vínculo afetivo que permeava o relacionamento professor-aluno, a valorização da linguagem dos discentes por parte das alfabetizadoras, a forma positiva como acolhiam o aluno no novo contexto, a demonstração de confiança no potencial de cada criança, o comprometimento com a aprendizagem de todos os alunos e a segurança na metodologia adotada. Em se tratando das diferenças percebidas entre as professoras da pesquisa, Peles destacou o manejo de classe e os métodos de alfabetização adotados.

Nessa direção, ela conclui sua pesquisa apontando que a amostra de professoras indicadas nos trabalhos como bem-sucedidas apresentava profissionais com diferentes concepções teóricas. Diante disso, o trabalho de Peles, ao analisar vários trabalhos que versam sobre o alfabetizador bem-sucedido, ratifica o que vem sendo exposto nos estudos que temos apresentado em nossa pesquisa até o presente momento: a constatação de que os professores que conseguem êxito em sua prática não se filiam a um único método.

O exposto ocorre porque, como expõe a pesquisadora supracitada, "as professoras não se limitam a seguir as orientações dos métodos e dos recursos pedagógicos que adotam. Elas mesclam atividades de outros métodos, de acordo com a necessidade da turma e com suas experiências anteriores" (PELES, 2002, p. 60). Sendo assim, os dados da pesquisa de Peles revelam o hibridismo que compõe a prática das alfabetizadoras consideradas bem-sucedidas, revelando que o cotidiano e as experiências acumuladas ao longo de sua trajetória profissional exercem significativa influência sobre seus saberes-fazeres, em um jogo que envolve adoção, embates, testagens, acomodações e ressignificações dos métodos ou metodologias utilizadas.

Assim, Peles (2004) conclui que o alfabetizador bem-sucedido seria aquele que consegue alfabetizar os discentes com sucesso independentemente da concepção teórica ou do método que adota.

A pesquisa de Coelho (1989) teve por objetivo identificar aspectos importantes das percepções e práticas pedagógicas de um grupo de dez professoras da Região de Campinas que conseguiam alfabetizar seus alunos de maneira exitosa, apesar das limitações de formação acadêmica e das condições de trabalho a que estavam submetidas. As alfabetizadoras a serem selecionadas deveriam se encaixar nos critérios estabelecidos pela pesquisadora, quais sejam: serem indicadas pelas coordenadoras e supervisoras; atuar em escola pública estadual, atuar no mínimo há três anos em turmas de alfabetização; e lecionar em escolas com localização geográfica distinta. Coelho constatou que as professoras desenvolviam sua prática com base em diferentes estilos, apresentando traços tanto de uma pedagogia mais tradicional, quanto de um ensino renovador, baseado em de atividades dinâmicas e criativas. A pesquisadora percebeu também que havia uma maior valorização da experiência profissional em detrimento da formação acadêmica por parte das alfabetizadoras, bem como algumas características psicológicas demonstradas por elas, tais como a segurança, o comprometimento, a competência, a autonomia, a criatividade, o entusiasmo e a habilidade no relacionamento com os discentes, equilibrando aspectos afetivos, sociais e cognitivos como facilitadores da aprendizagem.

Em se tratando mais especificamente dos contornos assumidos pela alfabetização no cotidiano das salas de aula das professoras investigadas por Coelho (1989), percebe-se, assim como nas pesquisas analisadas por Peles (2004), uma variedade de procedimentos sendo utilizados pelas alfabetizadoras.

Nesse sentido, os dados do estudo são reveladores de que as metodologias adotadas pelas alfabetizadoras, apesar de diversas, estavam pautadas nos antigos métodos de alfabetização, sejam eles sintéticos - aqueles que partiam das unidades menores da língua, como o silábico - e/ou analíticos – a exemplo dos que tomavam palavras como unidade de ensino. O exposto se revela inclusive no principal recurso didático mencionado como sendo utilizado em sala de aula pelas professoras: a cartilha.

Entretanto, é preciso considerar, como relata a própria pesquisadora, que, apesar de se utilizarem desses métodos, as alfabetizadoras parecem tentar minimizar os efeitos negativos que eles possam ter no processo de ensino aprendizagem dos discentes, dinamizando e diversificando os procedimentos utilizados. Nessa direção, as alfabetizadoras parecem compreender que a apropriação da leitura e da escrita, unicamente pela via dos métodos

tradicionais, parece ser, em certa medida, desgastante e, por que não dizer, desprovido de sentido para os alunos, o que fazia com que apostassem, de forma concomitante à utilização dos velhos métodos, em metodologias outras que tornassem o processo mais prazeroso e significativo

Depreendemos que os dados da pesquisa em questão revelam que o que torna as práticas de ensino da leitura e da escrita bem-sucedidas não é a utilização na íntegra de um método especifico, mas as ressignificações que as alfabetizadoras fazem a partir dele, ou deles, em sala de aula, considerando o contexto em que estão inseridas e aquilo que é próprio de seu fazer, do seu jeito de ensinar, isto é, do seu estilo, que, apesar de apresentar pontos comuns com o de outros alfabetizadores, tem inúmeras particularidades, tornando-o singular e ao mesmo tempo plural.

Em sua pesquisa de mestrado, Oliveira (1989) analisou as práticas bem-sucedidas de dez alfabetizadoras atuantes na então primeira série do Ensino Fundamental de escolas públicas da periferia urbana de Minas Gerais, as quais apontavam para possibilidades e perspectivas de melhor atendimento aos alunos das classes sociais menos favorecidas. Com vista à seleção das professoras participantes do estudo, a mesma coletou a indicação da comunidade escolar, bem como do diretor e do supervisor da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Os resultados da pesquisa revelam que, apesar das dificuldades que enfrentavam no que diz respeito às condições de trabalho nas periferias, as alfabetizadoras captavam os interesses dos alunos e, para este fim, eram ousadas ao inovar, ao superar ou ao questionar certas proposições da escola. Assim, Oliveira demonstra que as mesmas não eram meras executoras de tarefas, antes eram propulsoras de mudanças no interior da instituição, principalmente no que diz respeito ao trato com as crianças das classes populares.

Em se tratando de forma mais específica das práticas de alfabetização, percebe-se, mediante os dados da pesquisa, que o foco das professoras sujeitos da pesquisa de Oliveira (1989) era o ensino da leitura. No que diz respeito aos procedimentos utilizados para tal fim, a referida pesquisadora expõe: “em relação aos métodos e suas abordagens, vimos nessa amostra um maior número de classes sendo alfabetizadas através do método global de contos” (OLIVEIRA Z., 1989, p. 126-127).

No entanto, a constatação da utilização dos antigos métodos de alfabetização em sua abordagem analítica é acompanhada, também, da constatação de que, apesar de utilizá-los, as professoras não se limitavam a eles, antes imprimiam algo de suas personalidades, de seus estilos de ensinar, de suas experiências, o que conferia singularidade às suas práticas. A pesquisadora conclui suas considerações acerca dos procedimentos de alfabetização com uma

constatação que parece ser recorrente nos trabalhos apresentados até aqui: “a partir de dados observados, vimos que o método de alfabetização não é o fator mais importante, mas o que a professora é capaz de produzir nas entrelinhas do método” (OLIVEIRA Z., 1989, p. 141).

Assim, com base na análise dos trabalhos supracitados, e apesar da dificuldade em agrupar as práticas das alfabetizadoras em virtude do hibridismo de metodologias que as constituem, e sem ter por objetivo classificá-las ou rotulá-las, evidenciamos dois grandes blocos nos quais as pesquisas podem ser agrupadas em função das características que as práticas apresentam, para que possamos melhor compreender o que se tem publicado nas bases de dados da ANPEd e do Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. No primeiro grupo, temos os trabalhos de Peles (2004), Coelho (1989), Oliveira (1989) e Castro (2009), que, a grosso modo, apresentam práticas de ensino da leitura e da escrita mais centradas na apropriação do SEA em detrimento dos usos e funções dos diferentes gêneros textuais. Ademais, as práticas dessas alfabetizadoras, apesar de serem compostas por diferentes metodologias que tem por objetivo dinamizar o processo de ensino aprendizagem e torná-lo mais significativo, parecem estar mais fundamentadas nos métodos tradicionais de alfabetização.

No segundo grupo, temos os trabalhos de Souza e Cardoso (2012), Ubarana (2013), Verzola (2005), Silveira (2002), Oja (2011), Almeida (2013), Antonelli (2009), Zeniti (2012) e Monteiro (2006), nos quais as práticas de ensino da leitura e da escrita das participantes da pesquisa pareciam estar balizadas no entendimento de que é necessário, além de alfabetizar, letrar. Nesse sentido, as professoras apresentadas nesses estudos utilizavam-se de metodologias que tinham por objetivo levar os discentes a se apropriarem do SEA e, ao mesmo tempo, a compreender, ler e produzir gêneros textuais que circulam na sociedade letrada.

De um modo geral, o que temos mediante a análise dos referidos trabalhos é que o sucesso nas práticas de ensino da leitura e da escrita não é questão meramente de método, ou seja, os bons resultados alcançados pelas alfabetizadores em diferentes tempos-espaços não parecem estar relacionados às escolhas dos melhores métodos de alfabetização, mas ao mosaico de metodologias de que fazem uso em sala, às adaptações e ressignificações constantes em conformidade com as necessidades apresentadas em seu cotidiano e de acordo com seu estilo profissional, o qual vai sendo desenvolvido ao longo de suas vivências na profissão em um movimento de sínteses daquilo que dá certo e de rejeição do que parece não ter grandes contribuições para as urgências dos cotidianos.

No entanto, apesar de as práticas bem-sucedidas no ensino da leitura e da escrita não serem reflexo direto do método utilizado, é importante ressaltar que a opção por determinada metodologia, ou a negação ou minimização de outra, pode trazer consequência para o resultado final, isto é, para o tipo formação que estamos propondo. Em outras palavras, quando a metodologia utilizada enfatiza, por exemplo a apropriação do SEA e deixa de contemplar situações e atividades próprias da leitura, compreensão e utilização dos diversos gêneros textuais que circulam no meio social, o que teremos ao final do ano letivo são discentes "alfabetizados", que sabem decodificar o escrito e até escrever mensagens que podem ser facilmente compreendidas, mas que não são capazes de identificar e produzir adequadamente textos que circulam na sociedade e com os quais podem se deparar diariamente. Na mesma direção, quando a metodologia utilizada está firmada primordialmente na leitura e produção coletiva de textos de diferentes gêneros, sem que haja, contudo, um trabalho de reflexão acerca das unidades menores da língua, incorre-se no risco de formar sujeitos "letrados", que são capazes de reconhecer os textos apresentados, mas não podem ler, nem tampouco produzi-los autonomamente por não dominarem o sistema de escrita alfabética.

Por outro lado, quando há associação de metodologia que alfabetizam e letram ao mesmo tempo, por exemplo, teremos como produto final, indivíduos capazes de ler e produzir os gêneros que circulam socialmente, já que dominam o funcionamento, as propriedades e as convenções do SEA e conhecem as características e as peculiaridades das diferentes produções textuais de que fazem uso os sujeitos letrados.

Nesse sentido, percebemos que há uma semelhança existente entre as alfabetizadoras participantes das pesquisas das quais tratamos no estado do conhecimento, qual seja a de que, apesar de recorrerem a diferentes métodos, aproximam-se e diferenciam-se no uso que fazem dele. Aproximam-se quando não utilizam-nos como a única maneira de alfabetizar, e distanciam-se nas diferentes metodologias que utilizam para dar conta da aprendizagem da leitura e da escrita.

Desse modo, depreendemos, a partir desses estudos, que as alfabetizadoras cujas praticas são consideradas bem-sucedidas são capazes de burlar os sentidos que os métodos tentam imprimir à alfabetização, indo além do que aparentemente poderiam ir ao "adotarem" determinado modelo, inscrevendo nele suas próprias marcas.

Percebemos, assim, que existe uma relação entre os achados dessas pesquisas e a ideias de Chartier (2006), quando afirma que os alfabetizadores que conseguem ensinar bem às crianças são, também, de certa maneira, ecléticos, ou seja, não tem um só procedimento,

mas vários funcionando em paralelo. Assim, os resultados significativos obtidos pelos professores têm relações com a diversidade de ações que, mesmo sendo oriundas de teorias diversas, de alguma forma contribuem para a aprendizagem da leitura e da escrita, como também explicitam Souza e Cardoso (2012).

Nesse sentido, depreendemos que os contornos apresentados pelas práticas de ensino da leitura e da escrita consideradas bem-sucedidas, além de não serem uniformes, também não são fixos. Desse modo, os saberes-fazeres dos alfabetizadores não são os mesmos em todas as situações, nem ao longo de toda sua atuação, apesar de haver aqueles que prevalecem por mais tempo e que são mobilizados com mais frequência. Ou seja, os saberes-fazeres vão se configurando em função dos contextos e das minúcias dos cotidianos, estando ainda imbricados ao percurso formativo do professor, à sua história de vida e às exigências escolares.

4.3 Uma tentativa de síntese dos saberes-fazeres mobilizados pelos professores alfabetizados cujas práticas de ensino da leitura e da escrita são consideradas bem-sucedidas nos trabalhos da ANPEd e da BDTD-Ibict

Nessa subseção, pretendemos apresentar alguns dos saberes-fazeres mobilizados pelas professoras alfabetizadoras de que tratam os trabalhos da ANPEd e da BDTD-Ibict. Depreendemos que tratar desse aspecto presente nas pesquisas do estado do conhecimento foi fundamental para que pudéssemos compreender o que já foi produzido em termos de conhecimento científico acerca de nosso objeto de estudo. Cabe salientar, que os saberes-fazeres de que traremos não são mobilizados por todas as professoras investigadas nos trabalhos nessas bases de dados, de modo que, se há recorrências, há também alguns distanciamentos entre os trabalhos. Assim, trataremos apenas de alguns dos principais saberes-fazeres que pudemos evidenciar nas pesquisas, pois muitos outros ainda poderiam ser vislumbrados.

Nesse sentido, trabalhos como os de Verzola (2005), Oliveira (1989), Monteiro (2006), Silveira (2002), Peles (2004) e Oja (2011) demonstram que as alfabetizadoras mencionadas nas pesquisas parecem ter **consciência de que os métodos ou a filiação a determinada teoria, por si só, não garante que os alunos sejam alfabetizados**, o que as leva a moverem-se de forma criativa e inovadora, associando-os a outras metodologias de ensino.

Percebemos, dentre outros, a partir de estudos como o de Monteiro (2006) e Oliveira (1989), que um dos principais saberes-fazeres que as professoras bem-sucedidas na

alfabetização desenvolviam era o **reconhecimento da necessidade de organizar procedimentos metodológicos que favorecessem a aprendizagem dos alunos.** Ademais, esses trabalhos demonstram, também, que elas pareciam ter **clareza de que era necessário inovar suas metodologias a fim de garantir que todos os discentes aprendessem**, o que se evidencia na busca de alternativas outras e de novos procedimentos que dialogassem de maneira mais expressiva com as necessidades das turmas.

As conclusões a que chegam autoras como Monteiro (2006), Silveira (2002), Verzola (2005) e Almeida (2013) permitiram compreender que entre os saberes-fazeres relacionados aos procedimentos metodológicos a serem adotados no ensino da leitura e da escrita, estava a **valorização da interdisciplinaridade,** o que pode ser percebido quando dizem que as professoras organizavam suas aulas de modo a respeitar e contemplar todas as áreas de conhecimento, de forma que os conteúdos relacionados à leitura e à escrita perpassavam os demais.

As pesquisas de Peles (2004), Silveira (2002) Monteiro (2006) e Zaniti (2012), mostram que as alfabetizadoras pareciam reconhecer a i**mportância de trabalhar de forma contextualizada.** Nessa direção, para o ensino dos conteúdos, partiam dos conhecimentos prévios dos alunos, detectavam suas dificuldades e desenvolviam metodologias com vista a atender de maneira mais significativa suas necessidades. Ainda nesse sentido, havia professoras que partiam das vivências do contexto da própria sala de aula para alfabetizar os alunos, ensinando a partir de palavras geradoras significativas para eles e daquilo que sabiam e gostavam de fazer.

O **reconhecimento da necessidade de trabalhar com situações que estimulassem os discentes em suas aprendizagens,** isto é, da **importância de tornar a aprendizagem prazerosa,** foi um saber-fazer constatado nas pesquisas de Monteiro (2006), Peles (2004), Oliveira (1989), Verzola (2005), Almeida (2013) e Coelho (1989). Nesse sentido, os resultados desses estudos demonstram que as alfabetizadoras pareciam estar preocupadas em proporcionar situações dotadas de caráter lúdico, a fim de motivar os alunos por meio, por exemplo, da exploração do imaginário infantil, utilizando piadas, danças, músicas, histórias animadas e adivinhações.

Os trabalhos do estado do conhecimento também possibilitam a percepção de que, além dos saberes-fazeres relacionados aos procedimentos metodológicos adotados com vista ao ensino da leitura e da escrita, as alfabetizadoras também mobilizavam saberes-fazeres relacionados às atividades a serem desenvolvidas.

Nesse sentido, Almeida (2013) e Monteiro (2006) mostram que as alfabetizadoras bem-sucedidas que elas investigaram pareciam ter **consciência acerca da necessidade de propor atividades diferenciadas para discentes que apresentavam diferentes níveis de conhecimento**. De acordo com essas pesquisadoras, as professoras diversificavam os exercícios em complexidades distintas, que iam além daqueles que eram apresentados nos livros didáticos, de maneira que não eram copiados na íntegra desse material, mas levavam em conta as especificidades dos discentes.

Percebemos também, que, de um modo geral, as alfabetizadoras mobilizam saberes-fazeres relacionados ao ensino do sistema de escrita alfabética. Nesse sentido, **reconheciam a necessidade de trabalhar as unidades menores da língua** a fim de que as crianças se apropriassem do sistema notacional. Contudo, se diferenciavam quanto à unidade escolhida para iniciar esse processo e quanto ao modo de fazê-lo. Assim, algumas professoras iniciavam a alfabetização a partir das vogais, associando-as entre si e depois às consoantes para formar sílabas e palavras, enquanto outras introduziam as palavras enfatizando as sílabas para a formação de outras palavras (COELHO, 1989). Além disso, havia também aquelas que trabalhavam com gêneros textuais e deles retiravam palavras para ensinar as unidades que a compunham, a exemplo das protagonistas das pesquisas de Silveira (2002), Verzola, (2005) e Oja (2011). Entretanto, os resultados dos estudos mostram que havia uma preocupação por parte das professoras que trabalhavam em ambas as perspectiva no sentido de desenvolver uma prática que agradasse e envolvesse os alunos na aprendizagem, à medida que, como mostram as autoras, procuravam dinamizar o processo de ensino e aprendizagem utilizando cartazes, jogos, fantoches e outros materiais para dar um caráter lúdico às situações vivenciadas e às atividades a serem realizadas.

Outrossim, os dados das pesquisas revelam que as alfabetizadoras pareciam **reconhecer a necessidade de propor atividade diversificada com vista ao ensino do SEA**. Assim, realizavam atividades como a cópia de textos, os ditados, a escrita livre e a estruturação de frases (ANTONELLI, 2009); atividades em que os discentes deveriam encontrar as sílabas que formam o nome de figuras apresentadas, brincadeiras com rimas, a segmentação de trava-línguas (OLIVEIRA Z., 1989); e a busca de palavras em textos (OJA, 2011).

Nesse sentido, as pesquisas mencionadas anteriormente demonstram que a unidade da língua utilizada pelas alfabetizadoras para introduzir o ensino do sistema de escrita alfabética não parecia ser um fator determinante da aprendizagem dos alunos, já que todas conseguiam alfabetizar. Todavia, é importante considerar que, possivelmente, a depender da unidade

enfatizada no ensino, é provável, que a apropriação do sistema notacional tomasse contornos específicos, que poderiam variar inclusive no que diz respeito ao tempo que as crianças levariam para dar conta desse processo e a motivação que teriam para aprender.

Nos trabalhos encontrados no levantamento nas bases de dados, percebemos a partir, principalmente, dos trabalhos de Monteiro (2006) e Verzola (2005), que as professoras pareciam **compreender que era importante propor atividades envolvendo frases e palavras e não apenas textos**, como aquelas em que solicitavam que os alunos lessem ou formassem frases que continham determinadas palavras e ampliassem outras, escrevendo-as e reescrevendo-as.

A respeito do trabalho com palavras e frases, Morais (2012) afirma que essas unidades são importantes na aprendizagem das relações grafemas-fonemas, não podendo ser esquecidas em virtude do rechaçamento que têm sofrido por não corresponderem aos textos que circulam no meio social. Assim, a leitura de frases, por exemplo, é uma boa oportunidade para perceber com a criança está compreendendo que as palavras escritas se encadeiam para constituir sentido e como se encadeiam sintaticamente.

As pesquisas também mostram que as alfabetizadoras **valorizavam o ditado**, sendo que se diferenciavam uma das outras na maneira de realizá-lo e corrigi-lo. Na investigação de Oja (2011), a professora fazia ditado de letras e, para tanto, pedia que os discentes fizessem quadrinhos em seus cadernos a fim de que escrevessem a letra ditada e em seguida falassem palavras começadas pela letra que havia ditado. Uma das alfabetizadoras investigadas por Monteiro (2006) costumava ditar a palavra e esperar um pouco, para em seguida escrevê-la na lousa, fazendo com que a criança, primeiro, pensasse sobre a escrita para, em seguida, corrigir a grafia. Silveira (2002), ao fazer relatos de sua prática, afirma que fazia a correção imediata das palavras ditadas e diz que isso contribuiu de maneira significativa para que os alunos que ainda estavam se alfabetizando refletissem acerca da escrita e progredissem em suas hipóteses.

A respeito do ditado e de sua importância, o verbete do glossário do Ceale, escrito por, Chartier [2014], é esclarecedor, quando expõe que ele: “pode ser um momento de aprendizagem útil, não se prestando apenas a um exame de avaliação, quando se torna um exercício modulável aos diferentes níveis dos alunos de uma mesma turma e quando é reinventado pelo professor, a partir de determinadas condições”. Nesse sentido, percebe-se, a partir dessa autora, que o ditado, longe de se caracterizar apenas como uma atividade mecânica, pode ser utilizado como uma ferramenta aliada de outras atividades na apropriação do sistema de escrita alfabética. Assim, parece-nos que o que é tradicional, como muitos

podem pensar, não é o ditado em si, mas a intervenção que se pode ou não fazer a partir dele. Dessa forma, como aponta Chartier [2014], e como constatam as pesquisas sobre alfabetizadoras consideradas bem-sucedidas, existem inúmeras possibilidades de trabalho com o ditado que permitem ao aluno refletir e avançar em suas hipóteses de escrita. Além disso, ele pode ser utilizado como atividade importante para detectar em qual nível de compressão da escrita a criança se encontra e, a partir dessa informação, pensar maneiras de fazê-las progredir em suas hipóteses.

As pesquisas de Verzola (2005) e Silveira (2002) mostram, ainda, que as professoras também **reconheciam a importância do trabalho com o nome próprio no processo de ensino do sistema de escrita alfabética**. Silveira, por exemplo, utilizava o nome dos discentes para ensinar as famílias silábicas. Percebemos, de acordo com os extratos de aula apresentados em suas pesquisas, que ela comparava algumas sílabas de palavras com os nomes de crianças, a fim de contribuir para que lessem as palavras que apresentava.

Como aponta Morais (2012), o trabalho com palavras estáveis, como o nome próprio, e a prática de montagem e desmontagem de palavras, com o alfabeto móvel, têm se revelado boas alternativas para auxiliar as crianças a avançarem na apropriação do SEA. Isso ocorre porque a reflexão sobre o nome próprio ajuda a criança a entender que os adultos que se utilizam da escrita de forma convencional escrevem com letras e não com números ou símbolos, que possuem um repertório finito e que não podem ser inventadas; que a ordem em que as letras se encontram na palavra não pode ser mudada, assim como seus formatos; que pode haver repetição de letras dentro de uma mesma palavra e em palavras diferentes; que palavras distintas podem compartilhar algumas letras iguais; e que algumas letras não podem vir juntas de algumas outras, nem em determinadas posições (MORAIS, 2012; TEBEROSKY, 1993).

Nesse sentido, os nomes próprios, tanto da criança quanto dos colegas, parecem ter grande relevância no trabalho sistemático de ensino do sistema de escrita alfabética, pois, além de ser algo que tem sentido e significado para os alunos, ajuda-os a compreender o que a escrita nota e as propriedades do sistema notacional. Contudo, compreendemos que esse trabalho precisa ser explícito e intencional a fim de levar os discentes a refletirem sobre o sistema de escrita e a elaborarem e avançarem no que diz respeito às suas hipóteses psicogenéticas.

Algumas alfabetizadoras, como as investigadas por Antolenlli (2009), Souza e Cardoso (2012) e Oja (2011), **valorizavam o trabalho com gêneros textuais em sala de aula**, de modo que oportunizavam o contato com diferentes gêneros textuais, a fim de que o

aluno interagisse e tirasse proveito deles para progredir em suas hipóteses de escrita (ANTONELLI, 2009; OJA, 2011). Assim, tais professoras preocupavam-se também com o uso da língua em situação de interação, ou seja, com o letramento, o que fazia com que favorecessem o desenvolvimento de habilidades relacionadas a sua vivência e domínio, por meio da proposição de textos "verdadeiros" (ANTONELLI, 2009; UBARANA, 2013). Isso quer dizer que as professoras não estavam preocupadas apenas com o domínio do sistema de escrita alfabética, mas também com o uso social da leitura e da escrita, o que as levava a trabalhar essas duas dimensões de forma imbricada, lançando mão de um repertório de gêneros textuais.

Nesse sentido, pesquisas, como as de Verzola (2005), Monteiro (2006) e Souza e Cardoso (2012), evidenciam que as alfabetizadoras propunham atividades relacionadas e a partir de diferentes gêneros textuais, dentre eles os que têm um caráter mais lúdico, como parlendas, canções, poesias e trava-línguas, além de histórias de diferentes tipos, principalmente os contos de fadas.

Além disso, mediante os trabalhos encontrados no levantamento, podemos perceber que algumas alfabetizadoras proporcionavam situações de escrita espontânea, em que as crianças eram incentivadas a escrever, como soubessem, partes de histórias ou de outros textos lidos, como aponta Ubarana (2013) e Verzola (2005). Além disso, as professoras professora investigadas por essas duas pesquisadoras também valorizavam a escrita de textos conhecidos de memória, - aqueles que os alunos sabem de cor - para trabalhar o ensino da leitura e da escrita.

As pesquisas também de Antonelli (2009), Souza e Cardoso (2012) e Oja (2011) permitem vislumbrar que as professoras mobilizavam saberes no que diz respeito às práticas de leitura, na medida em que **reconheciam a necessidade de não apenas ensinar a ler, mas, também, de que os alunos tivessem contato com diferentes tipos de leituras**. Nesse sentido, a leitura fazia parte da rotina das alfabetizadoras e partia de situações diversas, dependendo dos objetivos estabelecidos. De acordo com Almeida (2013), a alfabetizadora bem-sucedida lia para os alunos nas rodas de leitura com vista a incentivar essa prática. Nessa perspectiva, as leituras eram feitas pelas, para e com as crianças.

Ainda no que diz respeito à leitura, os estudos permitem vislumbrar que, além das situações em que as leituras eram realizadas com objetivo de fruição, de deleite, havia também aquelas em que ela era utilizada com vista à realização de atividades escritas. Assim, as alfabetizadoras bem-sucedidas parecem **reconhecer a intrínseca relação que existente entre leitura e escrita**, proporcionando, na escola, atividades em que essas práticas estejam

relacionadas, como estão no meio social, e com vista ao ensino do sistema de escrita alfabética ou da interpretação daquilo que foi lido.

Isso pode ser notado quando Antonelli (2009) afirma que a professora, após fazer a leitura do conto Cinderela, propunha uma atividade desafiadora em que as crianças deveriam escrever, em uma escadaria composta por letras do alfabeto, palavras que apareciam na história. Ou ainda, quando depois da roda de leitura fazia a discussão do texto lido e, logo após, sua interpretação escrita, contemplando elementos como título, autor, personagem e outras questões. Além disso, elas também realizavam atividades escritas de interpretação dos textos, como apontam Verzola (2005) e Oja (2011). Assim, a alfabetizadora investigada pela última autora, após fazer a leitura de uma fábula, propôs que os alunos encontrassem a letra "R", escrita de diferentes formas no texto e, em seguida, fez uma atividade de interpretação com questões objetivas e subjetivas.

A partir das pesquisas de Antonelli (2009) e Oja (2011), depreendemos que as professoras também mobilizavam saberes-fazeres referente ao ensino da escrita. Nessa direção, **reconheciam a necessidade de proporcionar atividades em que os alunos pudessem produzir textos de diferentes gêneros.** A esse respeito Antonelli (2009, p. 113) diz que nas práticas das alfabetizadoras participantes de sua pesquisa: "as crianças era autoras de textos como listas, bilhetes, histórias, desenhos em quadrinhos, livros, etc". Na mesma direção, Oja (2011) constatou que os alunos da professora investigada por ela eram chamados a produzir contos, cartas, telegramas, parlendas, quadrinhas, fábulas, lendas, poemas, anúncios, bilhetes e outros, e diz que as produções escritas ocorriam tanto individual, quanto coletivamente. Oja afirma ainda, que nas situações de escrita coletiva, a professora preocupava-se com que os alunos aprendessem as características e a organização dos gêneros textuais estudados, mas, também, estava preocupada com a apropriação e consolidação da escrita alfabética. Além disso, essa pesquisadora expõe que a participante de seu estudo, além de propiciar a aprendizagem sobre o próprio gênero, também estruturava na lousa as frases ditadas pelos alunos, sempre os questionando sobre a melhor maneira de escrever, explanando acerca da pontuação a ser utilizada e da escrita das palavras.

Trabalhos como os de Oja (2011), Verzola (2005), Souza e Cardoso e Antonelli (2009) mostram que os alunos das alfabetizadoras que investigaram participavam de diferentes situações de escrita, tanto de produção quanto de reescrita e de cópia. Nessa perspectiva, criavam falas para personagens de histórias em quadrinhos, inventavam histórias, escreviam e ilustravam narrativas, criavam livros e minidicionários, reescreviam contos, músicas, parlendas, quadrinhas e escreviam listas.

Ubarana (2013) constatou que as produções de textos nas turmas das alfabetizadoras enfatizavam a função social dos diferentes gêneros trabalhados, ou seja, a escrita não era apenas um conteúdo de aprendizagem escolar utilizada tão somente para avaliar o aluno, mas uma ferramenta empregada na sociedade pelos indivíduos com diferentes finalidades. Nesse sentido, algumas professoras proporcionavam situações de uso real dos textos produzidos, ou seja, os gêneros textuais não eram utilizados apenas como pretexto para o ensino dos conteúdos escolares, antes tinham sua função social preservada.

O exposto também pode ser percebido na pesquisa de Verzola (2005), em que, ao trabalhar com histórias do "Sítio do Pica-Pau Amarelo", enfatizando a personagem Dona Benta, a alfabetizadora participante de sua pesquisa, propôs a escrita de um cartão, o qual não seria lido apenas por ela, mas também pelas idosas de uma casa de abrigo. Na mesma direção, o gênero textual notícia foi trabalhado na sala de uma das professoras que colaboraram com a pesquisa de Oliveira (1989). Entretanto, para essa alfabetizadora, a produção de texto tinha um objetivo explícito: ser publicada no jornal "Perna de Pau", o qual foi idealizado pela própria turma. Nota-se, assim, que essas alfabetizadoras trabalhavam de forma contextualizada com os gêneros textuais, a fim de que os alunos se apropriassem de suas propriedades e da leitura e da escrita.

Depreendemos, a partir dos estudos de Castro (2009), Verzola (2005), Oliveira (1989) e Antonelli (2009), que alfabetizadoras investigadas por elas pareciam **reconhecer a importância e a necessidade de proceder de forma a contemplar os alunos que apresentavam dificuldades na leitura e na escrita**, dispensando mais ajuda adaptada a essas crianças com dificuldades. Nessa direção, elas valorizavam o ensino individualizado da leitura com crianças que apresentava dificuldade na aprendizagem, aproveitando os momentos livres para isso. Nesses momentos, dentre outras coisas, as professoras costumavam propor, por exemplo, que os alunos que já liam com autonomia lessem por conta própria. Essas intervenções diferenciadas também ocorriam em relação ao ensino da escrita, em que era comum que repetissem exercícios nos cadernos para alunos que não conseguiam acompanhar a sequência das atividades, e que elaborassem tarefas diferentes para discentes com necessidades específicas.

Outrossim, pesquisas, como as de Almeida (2013), Antonelli (2009) Souza e Cardoso (2012) e Verzola (2005), revelam que as professoras, além de intervir de acordo com as necessidades individuais dos discentes, realizavam suas intervenções com base na organização dos alunos de diferentes formas. Desse modo, algumas alfabetizadoras também oferecem ajuda adaptada em duplas e em pequenos grupos, sempre fazendo questionamentos

oportunos acercada das atividades que estavam sendo realizadas, como expõe Antonelli (2009).

Essas pesquisas mostram que as professoras utilizavam como critérios para formação das duplas ou grupos, as atividades a serem realizadas e, principalmente, o nível de apropriação da leitura e da escrita dos discentes. Assim, tanto faziam a junção de alunos com hipóteses de escrita diferentes, como evidencia Souza e Cardoso (2012), como organizavam as crianças com dificuldades de aprendizagens próximas para que pudessem avançar em sua compreensão do sistema de escrita alfabética, como constatam Antonelli (2009) e Almeida (2013).

Nesse sentido, percebemos a multiplicidade dos saberes-fazeres mobilizados pelas professoras participante da pesquisa, os quais apresentavam semelhanças entre elas, mas também conferiam singularidades a suas práticas de ensino da leitura e da escrita, singularidades essas que, dentre outros fatores, está relacionada as suas características pessoais como veremos a seguir.

4.4 O saber-ser das professoras consideradas bem-sucedidas: breves considerações

Percebemos que as pesquisas, além de fazerem menção aos aspectos de ordem mais "objetiva" das práticas das alfabetizadoras consideradas bem-sucedidas, também se referiam a outros de ordem mais "subjetiva", como suas características pessoais e profissionais, isto é, ao saber-ser. Assim, mesmo não sendo o foco de nosso trabalho, optamos por tratar brevemente a respeito delas, por compreendermos que influenciam os saberes-fazeres das professoras. Ademais, como apontam Machado e Silva (2016), essas características de ordem subjetiva têm sido tomadas pela literatura inclusive como um critério de seleção de práticas bem-sucedidas, sendo o compromisso e a responsabilidade, por exemplo, um critério comum entre os estudos.

Ressaltamos que trataremos dos grupos de características de forma separada apenas por questões didáticas, pois compreendemos que não há como diferenciar ou separar as características pessoais e profissionais dos sujeitos, haja vista as primeiras incidirem de forma direta nas últimas e vice-versa.

No que diz respeito ao relacionamento professor-aluno, pesquisas como as de Almeida (2013), Peles (2004), Oliveira, (1989), Antonelli (2009), Coelho (1989), Silveira (2002), Ubarana (2013) e Verzola (2005) mostram que as alfabetizadoras tinham um conceito positivo em relação ao aprendizado dos aluno, acreditando em suas capacidades e lidando de

forma construtiva com sua autoimagem, sem questionar ou discriminar a criança pelo meio social em que viviam, por sua linguagem ou diferenças culturais; interessando-se pela história de vida dos alunos, respeitando suas experiências, preferências e identidades culturais e cuidando para que a linguagem utilizada estivesse mais próxima da realidade da turma, utilizando a fala do aluno como ponto de partida para o ensino da leitura e da escrita.

Os estudos permitem perceber, também, características das alfabetizadoras no que se refere ao trabalho de um modo geral. Assim, dentre essas características, podemos mencionar: a segurança na metodologia adotada (ALMEIDA, 2013; PELES, 2004); a busca de novos conhecimentos relacionados à teoria e aspectos metodológicos em toda a trajetória profissional (ALMEIDA, 2013); a seriedade no trabalho (ANTONELLI, 2009; COELHO, 1989; ZANITI 2012;), o manejo adequado da classe (ALMEIDA, 2013, PELES, 2004); a autonomia metodológica e em relação aos recursos didáticos utilizados (ALMEIDA, 2013; COELHO, 1989; OLIVEIRA, 1989; PELES, 2004); o compromisso com a aprendizagem não de alguns, mas de todos os discentes (MONTEIRO, 2006; PELES, 2004; SOUZA; CARDOSO, 2012); a dedicação ao trabalho (ANTONELLI, 2009; PELES, 2004); a capacidade de criar contextos voltados para a alfabetização, a busca de soluções diferenciadas, a disposição para novas descobertas e o gosto pelo magistério (OLIVEIRA Z., 1989); a preocupação com o planejamento das aulas em seus mínimos detalhes; a curiosidade de conhecer trabalhos de outras realidades; (MONTEIRO, 2006); a criatividade e o entusiasmo na atuação (ANTONELLI, 2009).

No que se refere às características de ordem pessoal, os trabalhos apontam que as professoras apresentam autoimagem positiva, eram criativas, responsáveis, éticas, críticas e humanas em seus relacionamentos; entusiasmadas, comprometidas, receptivas, alegres, brincalhonas, pacientes, exigentes, carinhosas, criteriosas, bravas, metódicas, estudiosas, sérias, dedicadas, amorosas, meigas, empenhadas; persistentes; inovadoras, atenciosas, otimistas, focadas; versáteis, seguras, curiosas, etc.. (ALMEIDA, 2013; CASTRO, 2009; COELHO, 1989; OLIVEIRA Z., 1989; VERZOLA, 2005);

Nesse sentido, além da competência técnica para alfabetizar, o desenvolvimento de práticas de ensino da leitura e da escrita bem-sucedidas parece estar associado a certas características das professoras. Isso pode ser percebido a partir de Coelho (1989), quando diz que, dentre os aspectos mais valorizados pela alfabetizadora como fator contribuinte do sucesso de sua prática, está o seu compromisso em trabalhar com seriedade. Além disso, essas características das professoras também contribuem para a mobilização de saberes. Assim, como afirmam Monteiro (2006) e Antonelli (2009), a coragem para enfrentar situações

difíceis, bem como a atuação autônoma, a capacidade criativa e inovadora são capazes de armazenar experiências que constituem saberes a serem mobilizados e reorganizados diante dos desafios emergentes no cotidiano da sala de aula.

4.5 Fatores constituintes do sucesso das práticas de ensino da leitura e da escrita: a influência dos contextos

É importante salientar, como já temos dito, que as questões de ordem subjetiva não foram os únicos fatores destacados pelas alfabetizadoras como fatores constituintes de suas práticas bem-sucedidas. De acordo com Oliveira (1989), Coelho (1989), Antonelli (2009) e Ubarana (2013), elas valorizavam muito o domínio da experiência adquirido no exercício da docência em turma de alfabetização, em que puderam aprender com os alunos, com os pares, aprendendo a alfabetizar nas interações estabelecidas, refletindo e descobrindo possibilidades outras de construção de suas práticas.

Outrossim, como expõe Antonelli (2009), as alfabetizadoras consideradas bem-sucedidas mobilizavam saberes construídos e reconstruídos em diversos contextos, os quais eram recontextualizados por elas em seus cotidianos. Assim, a referida pesquisadora expõe que, as práticas de ensino das professoras eram perpassadas por saberes-fazeres configurados a partir de suas histórias de vida, das diferentes experiências profissionais que tiveram, dos professores com quem tiveram contato, das crianças de seu convívio, do contato com a equipe escolar, da formação inicial e continuada, etc. Ou seja, apesar de alguns contextos influenciarem mais significativamente os saberes-fazeres das alfabetizadoras, eles não são produto de um único contexto, mas de cada contexto vivido e do diálogo que se estabelece entre eles, constituindo assim, saberes-fazeres heterogêneos e singulares.

Pesquisas, como as de Coelho (1989), Monteiro (2006) e Antonelli (2009), constataram também a valorização da experiência profissional por parte das alfabetizadoras em detrimento da formação acadêmica e continuada. Assim, a primeira autora afirma que as participantes de sua pesquisa pouco ou nada se referiram aos cursos que realizaram, quando falaram sobre o desenvolvimento de suas práticas de ensino, apesar de terem formação básica e universitária e de terem participado de formações continuadas. De acordo com elas, a formação acadêmica não as preparou adequadamente para alfabetizar, já que as teorias apresentadas tinham pouca relação com o cotidiano da sala de aula.

Todavia, mesmo atribuindo maior relevância aos saberes experienciais em detrimento dos que provém dos cursos de formação, algumas professoras também destacaram a

importância destes. Nessa direção, Silveira (2002) diz que as teorias com as quais teve contato no curso de formação inicial, a exemplo da Psicogênese da Escrita, de Emília Ferreiro, foi um elemento importante em sua prática, principalmente quando pôde relacioná-las à experiência profissional. Nesse sentido, ela afirma que a referida formação teve papel fundamental para que compreendesse as redes de fatores que compõem o sistema educacional e para a construção de sua consciência política.

Além da contribuição do curso formativo inicial, a referida autora, assim como Verzola (2005), ressalta a contribuição dos saberes provenientes da formação continuada para o desenvolvimento das práticas de ensino bem-sucedidas.

Contudo, é importante considerar que o produto final dos saberes construídos durante a formação, seja ela inicial ou continuada, não são os mesmos em relação a todos os sujeitos que dela participam, mesmo que, em muitos casos, elas tenham a finalidade de homogeneizar a prática dos professores. Isso porque, como expõe Zanitti (2012), cada professor imprime singularidades à sua prática, as quais estão relacionadas aos seus valores, vivências e suas histórias de vida,

Ainda no que diz respeito aos fatores destacados pelas professoras como contribuintes para o desenvolvimento de suas práticas bem-sucedidas, as pesquisas de Coelho (1989) e Silveira (2002) também constatam que, de acordo com as participantes de seus estudos, os saberes curriculares, apesar de serem importantes, não são aqueles que mais influenciaram o seu fazer cotidiano. Nesse sentido, a primeira autora afirma que a proposta pedagógica da escola não é determinante do sucesso das professoras na construção de suas práticas de ensino da leitura e da escrita.

Mediante ao que temos exposto até o momento, as pesquisas do estado do conhecimento permitiram vislumbrar a diversidade de saberes-fazeres mobilizados pelas professoras cujas práticas de ensino da leitura da escrita são consideradas bem-sucedidas e os diversos contextos a partir dos quais são construídos, contribuindo para ratificar a ideia de que eles são híbridos e estão em contate movimento.

5 METODOLOGIA

Tendo em vista que podemos falar em pesquisa educacional quando o ato de educar é o ponto de partida e de chegada das investigações (GATTI, 2007), ou seja, quando os estudos em Educação são desenvolvidos nela, por ela e a partir dela, com vista à compreensão de fenômenos que interferem de forma direta nos mais diversos contextos a ela relacionados - seja no contexto macro ou micro social -, compreendemos que nossa pesquisa, ao objetivar compreender os saberes-fazeres mobilizados por professores cujas práticas de ensino da leitura e da escrita são consideradas bem-sucedidas, está inscrita nesse contexto mais global da pesquisa educacional.

Nesse sentido, em função da própria natureza do objeto a ser analisado, a presente pesquisa resultou em um estudo de cunho, principalmente, qualitativo. Dizemos "principalmente qualitativo", porque, apesar de não termos feito uso direto de abordagens meramente quantitativas, o fizemos de forma indireta, por meio das recorrências de indicações que resultaram na seleção dos professores cujas práticas de ensino são consideradas bem-sucedidas, no que se refere à quantidade de sujeitos selecionados, na recorrência com que determinados saberes-fazeres são mobilizados, entre outros. Entretanto, é importante esclarecer que esse uso não é idêntico aos usos que fazem os pesquisadores que se utilizam basicamente da pesquisa quantitativa, já que não nos limitamos à quantidade, antes, a interpretamos, buscando seu sentido, ou seja, "decifrando" o que ela tinha a nos dizer.

Nesse sentido, em nossa pesquisa, a utilização dessas duas abordagens de forma integrada teve por objetivo somar e não subtrair, complementar e não polarizar. Portanto, em nosso estudo, a abordagem quantitativa nos ajudou a explicitar aspectos qualitativos, enquanto a qualitativa contribuiu para interrogar e interpretar aspectos quantitativos.

Em se tratando da abordagem qualitativa, que foi preponderante em nosso trabalho, podemos afirmar que ela é mais socialmente norteada, em contraste às investigações de caráter quantitativo de fenômenos do mundo natural, e trabalha primordialmente com os significados, os motivos, as aspirações, as crenças, os valores e as atitudes dos sujeitos, fenômenos estes que não se reduzem à operacionalização de variáveis (DESLANDES, et. al., 1994; WELLER; PFAFF, 2010). Nessa perspectiva, nossa escolha por uma pesquisa de cunho qualitativo se justifica na medida em que entendemos que, ao nos debruçarmos sobre as práticas de ensino da leitura e da escrita consideradas bem-sucedida, a fim de compreender os saberes-fazeres mobilizados pelos professores, precisávamos de uma abordagem mais socialmente construída, em virtude da própria natureza de nosso objeto de estudo. Ademais,

não estávamos preocupados em medir a capacidade dos professores, mas em interpretar e compreender as práticas desses atores a partir de seu próprio ponto de vista, de sua perspectiva, isto é, de seus saberes-fazeres, por meio da participação em sua realidade, no tempo-espaço em que tais saberes-fazeres se desenvolvem.

Contudo, é importante salientar que tínhamos ciência de que trabalhar com as subjetividades exigiria de nós uma postura atenta e dotada de rigor metodológico. Não se trata, entretanto, de rigor nos moldes positivistas das ciências naturais, baseados na quantificação, no controle científico, nas generalizações, ou na aplicação de testes de validade e fidedignidade. Tratava-se, assim, do rigor indispensável ao desenvolvimento de qualquer pesquisa científica fundamentada em orientações científicas e realizada com seriedade e compromisso, a fim de que o estudo pudesse dar conta de suas funções sociais.

No entanto, é preciso considerar, assim como também o faz Brandão (2002), que rigor e flexibilidade são indissociáveis no exercício da pesquisa e que para que consigamos dar conta desses dois elementos, precisamos, de certo modo, colocar entre parênteses nossas convicções teóricas e político-pedagógicas, que implicam em pré-construções sobre o objeto ou problema a ser investigado.

Entretanto, compreendemos que esses elementos tiveram influência sobre a pesquisa, pois consideramos que é impossível um desvencilhamento total de nossas concepções, uma vez que nossas subjetividades incidem, de alguma forma, sobre a investigação. No entanto, ficamos atentos para que essas interferências não comprometessem os dados. É importante ressaltar, contudo, que não validamos as práticas de ensino da leitura e da escrita como bem-sucedidas ou não, tampouco apontamos de antemão quais são saberes-fazeres mobilizados pelos professores que desenvolvem tais práticas. Isso porque, como bem expõe Garcia (2011, p. 20), "quem tem certezas não tem boas razões para pesquisar". Ou seja, para além de apontar os saberes-fazeres mobilizados pelas alfabetizadoras, estivemos abertos para enxergar suas produções, suas artes de fazer, até porque parece óbvio, mas, se já dispuséssemos desses conhecimentos/informações, não precisaríamos mais investigar.

5.1 Definição do campo e critérios para seleção dos sujeitos da pesquisa

Com vista à realização da pesquisa, nosso campo de investigação foi composto por escolas públicas municipais da cidade de Brejo da Madre de Deus – PE, cidade que encontra-se situada na região do Agreste do Estado de Pernambuco. Outrossim, consideramos relevante desenvolver nosso trabalho no referido campo de pesquisa pelo comprometimento social que

passamos a ter mediante a interiorização das Universidades, de modo que reconhecemos a importância e a necessidade de desenvolver estudos que lancem um olhar investigativo sobre nossa realidade, seus desafios e potencialidades, a fim de que possamos enxergar e pensar naquilo que existe para além dos grandes centros urbanos.

Ademais, em virtude de nosso comprometimento político-social com a escola pública, espaço de escolarização predominante em nosso país, e tendo em vista os desafios que esse sistema vem apresentando ao longo do tempo no que se refere ao ensino da leitura e da escrita, optamos por desenvolver essa investigação em escolas públicas. Além do mais, pesquisar práticas de ensino da leitura e da escrita consideradas bem-sucedidas e desenvolvidas nesse contexto pode contribuir para que se tenha um olhar outro em relação a esse contexto como locus de produção de sucesso, já que na maioria das vezes tem-se, reiteradamente, denunciado seu fracasso na tarefa de alfabetizar.

Tendo em vista que temos como objeto de estudo as práticas de ensino da leitura e da escrita consideradas bem-sucedidas, é importante mencionar, como aponta Oja (2011), que existe certa dificuldade em encontrar critérios para a definição de professores bem-sucedidos, o que ocasiona diversas críticas em relação a esse processo. Isso corre, dentre outros motivos, porque a ideia de prática bem-sucedida pode remeter aos conceitos de bom e mau, ou de boa e má, os quais são socialmente construídos e têm um caráter histórico, constituindo-se em um tempo-espaço e envolvendo uma definição valorativa (CUNHA, 2005; OJA, 2011; RIOS, 2001).

Em virtude disso, não assumimos uma visão dicotômica, polarizando bons e maus professores, haja vista compreendermos que não podemos falar em um único modelo de competência (ANDRÉ, 1992). Ou seja, apesar de entendermos a dificuldade de encontrar critérios que sustentem a indicação de práticas bem-sucedidas e os problemas que ela pode ocasionar no desenvolvimento de uma pesquisa dotada de rigor científico, procuramos desenvolver nosso estudo tendo como ponto de partida tais práticas. Isso ocorre por consideramos que elas são indispensáveis, principalmente na área da alfabetização, para que possamos encontrar alternativas para os altos índices de fracasso escolar que vêm reiteradamente acometendo em nosso país.

Tais alternativas não são oriundas apenas do meio acadêmico, mas do próprio cotidiano em que se desenvolvem, onde a própria experiência dos alfabetizadores valida o sucesso de certos saberes-fazeres e nega outros. Para além disso, entendemos, também, que estudar essas práticas pode contribuir para que se tenha outra perspectiva em relação ao professor alfabetizador, reconhecendo-o enquanto autor do processo de ensino bem-sucedido,

e em relação às suas práticas, entendendo-as como *locus* de produção e mobilização de conhecimentos.

Nesse sentido, partimos do entendimento de que as dificuldade e problemas, mencionados anteriormente, poderiam ser minimizados se nos pautássemos em critérios "objetivos" e "coerentes" para a seleção dos sujeitos da pesquisa, os quais nos possibilitassem, de certo modo, colocar entre parênteses nossas próprias concepções e filiações teóricas, a fim de que pudéssemos de fato chegar a uma produção de conhecimento sólida e que desse conta de nosso compromisso social como pesquisadores.

Portanto, com vista à elaboração de nossos critérios para seleção dos participantes, tomamos por base aquilo que é apresentado nas pesquisas que abordam as temáticas referentes aos bons professores alfabetizadores ou às práticas bem-sucedidas. Desse modo, foi possível perceber que os pesquisadores utilizam critérios que se baseiam na indicação de diretores, supervisores técnicos que compõem as secretarias de educação e/ou dos próprios pares (ANDRÉ, 1998; ALMEIDA, 2013; COELHO, 1989; OJA, 2011; UBARANA, 2011; VERZOLA, 2005; ZANITI, 2012), bem como de alunos (CUNHA, 2005), e na combinação de diferentes critérios – incluindo, além dos anteriormente mencionados, a indicação de pais, os resultados das avaliações externas e/ou o contato dos próprios pesquisadores com alfabetizadores com histórico de sucesso (CASTRO, 2009; GUARNIERI, 1990; MONTEIRO, 2006).

Nessa direção, elencamos dois critérios para seleção de nossos sujeitos. Em se tratando do primeiro, as práticas dos professores deveriam ser consideradas bem-sucedidas pelos diretores de escola e de ensino, pelos coordenadores pedagógicos, pelos orientadores de estudo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), pelos pares e/ou pelos pais dos discentes. Nesse sentido, como aponta Verzola (2005), levamos em conta a concepção de práticas bem-sucedidas expressa por esses segmentos da comunidade escolar, não significando, contudo, que tal concepção seria validada pela pesquisa, ou que compartilhamos da mesma concepção que eles.

A eleição do referido critério justifica-se por consideramos que os diretores de escola e de ensino, bem como os coordenadores pedagógicos e orientadores de estudo, são aqueles que, de certa forma, estão mais próximos dos alfabetizadores no sentido de conhecer, pelo menos em certa medida, aquilo que fazem em sala de aula e os resultados que obtêm, seja por meio do contato direto com suas práticas, do acompanhamento pedagógico, das observações e momentos formativos diversos, seja através do reconhecimento que esses professores têm na comunidade escolar por conseguirem alfabetizar seus alunos.

Em se tratando da justificativa para elegermos a indicação dos pares como critério, partimos do entendimento de que são eles, na maioria das vezes, que partilham ou partilharam do mesmo cotidiano escolar que os alfabetizadores que conseguem obter êxito na tarefa de alfabetizar. Dessa forma, compreendemos que, como temos mencionado em outras partes desse trabalho, e como apontam Tardif (2008) e Chartier (2002, 2007), os professores partilham seus saberes-fazeres uns com os outros, por meio do relacionamento entre colegas menos experientes com aqueles que já possuem uma trajetória profissional mais consolidada, por meio dos projetos pedagógicos de que compartilham no âmbito escolar, ou das reuniões pedagógicas e formações continuadas e ainda por intermédio do cruzamento de informações sobre os alunos, atividades, avaliações e recursos didáticos. Nessa perspectiva, compreendemos que cotidianamente os professores se envolvem, em maior ou menor grau, com diferentes espaços e maneiras de trocas de seus saberes-fazeres, além de, muitas vezes, terem a oportunidade de conhecer mais de perto os resultados das turmas dos alfabetizadores quando passam a atuar nelas em anos posteriores.

Ademais, pesquisas (cf. SOUZA; SILVA, 2016) vêm demonstrando que as formações continuadas do PNAIC constituíram um importante espaço de trocas entre os professores, já que eles, tanto levam situações e vivências de seu fazer cotidiano para as formações, quanto vivenciam em suas salas de aula determinadas propostas e atividades vivenciadas na formação, socializando-as em encontros posteriores. Dessa forma, compreendemos que essa integração entre esses dois contextos permite que tanto os professores, quanto os orientadores de estudo do Pacto conheçam, ao menos em certa medida, as artes de fazer dos alfabetizadores e possam indicar aqueles cujas práticas consideram bem-sucedidas.

No que se refere à indicação por parte dos pais, justificamos o fato desse segmento poder reconhecer professores bem-sucedidos em virtude dos resultados, isto é, da maior ou menor evolução apresentada na aprendizagem de seus filhos, sendo capazes de precisar, de certo modo, aqueles com os quais mais progrediram em matéria de alfabetização. Desse modo, buscamos suas indicações por meio de conversas com eles no âmbito escolar.

Diante disso, é válido esclarecer que, devido ao tempo de que dispomos para a realização do estudo e em virtude da necessidade de aprofundamento quando da análise dos dados, não selecionamos todos os professores indicados pelos diretores, coordenadores, orientadores de estudo, pares e pais de alunos. Dessa forma, foram selecionadas as duas professoras alfabetizadoras mais recorrentemente indicadas. Assim, além de coadunarem-se aos critérios traçados anteriormente, consideramos o tempo de experiência na docência, optando por professor experientes.

É importante mencionar que consideramos a experiência como um fator importante para a seleção dos sujeitos, tendo em vista que, como apontam autores como Zabala (1998), esse é um dos fatores que mais incidem no desenvolvimento de práticas bem-sucedidas. Nessa direção, Tardif e Raymond (2000) afirmam, conforme já dissemos anteriormente, que, do terceiro ao sétimo ano de atuação, os professores passam por uma fase de estabilização e consolidação de sua prática. Nesse momento, além de terem mais confiança em si mesmos devido ao domínio de aspectos pedagógicos de seu trabalho e de investirem a longo prazo em sua profissão, os professores são reconhecidos por membros da organização como profissionais capazes. Além disso, de acordo com os referidos autores, nessa fase o professor está mais centrado no aluno e menos em si mesmo e na matéria, o que faz com que consiga dar mais atenção às necessidades dos discentes.

Considerando essas discussões, fixamos o marco temporal de no mínimo cinco anos de atuação, por haver certo consenso na literatura, como aponta Melo (2014), de que a partir desse tempo de atuação os professores podem ser considerados experientes.

Nesse sentido, elegemos alfabetizadoras atuantes no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, com experiência na docência e cujas práticas foram consideradas bem-sucedidas pelos pares, orientadores de estudos do PNAIC, bem como pelos coordenadores pedagógicos, gestores e pais de alunos.

Nessa direção, após a etapa de seleção dos sujeitos que atendessem aos nossos critérios, o próximo passo de nossa investigação foi entrar em contato com as professoras selecionadas, a fim de que confirmassem sua disposição para participar da pesquisa, adentrando, em seguida, em seu campo de atuação.

5.1.1 Seleção dos sujeitos da pesquisa

Com vista à seleção dos sujeitos da pesquisa, aplicamos o questionário – conforme apêndice A - durante a formação continuada da rede municipal de ensino, realizada no início do ano letivo de 2017, com um total de aproximadamente 200 professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Vislumbramos a possibilidade de aplicar esse instrumento durante a realização dessa formação por compreendermos que poderíamos obter a indicação por parte de um número maior de indivíduos do que se tivéssemos tratado com eles de forma avulsa. Entretanto, apesar disso, não conseguimos a indicação de todos os professores a quem entregamos os questionários. Mesmo tendo recolhido o instrumento ao final do momento formativo e procurado por alguns professores nas escolas em que lecionavam tivemos retorno

de 61 professores, os quais indicaram profissionais que atuavam tanto nos três primeiros, quanto nos dois últimos anos do Ensino Fundamental I, bem como na educação infantil. Esse grupo de profissionais também indicou professores com diferentes tempos de experiência na docência, mas a indicação de professores experientes se sobressaiu.

A aplicação do questionário para seleção dos sujeitos entre as coordenadoras pedagógicas, gestoras e diretora de ensino - totalizando 31 sujeitos - se deu em um momento posterior ao da formação continuada, tendo ocorrido na secretaria de educação ou nas escolas em que trabalhavam. Percebemos que houve recorrência entre os alfabetizadores indicados pelo grupo anterior e entre os indicados pelos gestores, coordenadores e orientadores. Além disso, esses profissionais também indicaram alfabetizadores que não atuavam apenas nos três primeiros anos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, mas também aqueles que atuavam na educação infantil ou nos dois últimos anos.

Além da aplicação de questionários com os referidos profissionais, também colhemos a indicação com um total de 163 pais de alunos. Para tanto, não utilizamos questionário devido à grande possibilidade que teríamos de ter pouco retorno desse instrumento ao enviá-los para as casas dos alunos. Assim, pensando no número pouco expressivo de indicações que poderíamos ter desses indivíduos, optamos por conversar brevemente com eles. Com essa finalidade, ficávamos nas instituições de ensino no início e no final do horário das aulas, tanto no turno da manhã quanto no turno da tarde, momento em que os pais ou responsáveis acompanhavam as crianças na entrada/saída das escolas, a fim de que pudéssemos obter suas indicações. Nesses momentos, pedíamos que citassem nomes de professores que consideravam que estavam sendo, ou que haviam sido, muito bons para ensinar seus filhos a ler e a escrever, de modo que poderiam citar tanto docentes daquela, quanto de outras escolas públicas pelas quais haviam passado. É importante salientar que procuramos ouvir o mesmo quantitativo de pais de alunos nas 8 escolas em que fizemos o levantamento, com exceção de três escolas em que tivemos a indicação de um indivíduo a menos em cada uma.

A indicação dos pais, apesar de muito significativa, apresentou alguns limites, pois alguns não sabiam ou não lembravam os nomes dos professores e, por isso, acabavam indicando o professor com quem os filhos estudavam naquele momento. Outros, um pouco receosos, diziam que todos os professores eram bons e que não tinham nada contra nenhum deles. Entretanto, isso não ocorreu com um número expressivo de pais. A maioria indicava com propriedade os professores que mais haviam contribuído para que seus filhos se apropriassem da leitura e da escrita. Além disso, percebemos que as indicações dos pais

também apontavam para os mesmos alfabetizadores indicados pelos gestores, coordenadores, orientadores de estudo do PNAIC e professores.

É importante retomar que nossa escolha pela indicação dos pais se deu ao fato de compreendermos que, apesar do pouco acompanhamento que alguns possam ter da vida escolar dos filhos, grande parte deles tem condições de apontar práticas bem-sucedidas em virtude de perceberem com quais professores as crianças pareceram ter progredido mais na aprendizagem da leitura e da escrita.

Após aplicação do questionário com a diretora de ensino, gestoras de escolas, coordenadoras pedagógicas e orientadores de estudo do PNAIC, e após a conversa com pais de alunos, obtivemos a indicação por parte de um total de 255 sujeitos - cujos perfis profissionais são apresentados no apêndice "B" -, os quais indicaram 191 professores como sendo considerados bem-sucedidos.

De modo geral, pudemos perceber – conforme quadro apresentado no apêndice C - que as alfabetizadoras mais indicadas possuem, conforme os respondentes, uma metodologia de ensino considerada mais inovadora, apesar de aspectos tradicionais também serem notados. Assim, dentre outras motivações, professores, coordenadores, gestores, orientadores de estudo do PNAIC e pais de alunos mencionaram como características de suas práticas a inovação de seus métodos de ensino, as novas metodologias adotadas (jogos, brincadeiras, etc), o atendimento às necessidades dos alunos e a capacidade de fazer com que progridam na alfabetização. Em se tratando das características das próprias alfabetizadoras, as indicações remetem ao fato de serem professoras dinâmicas, criativas, responsáveis, carinhosas, profissionais, organizadas, comprometidas, entre outras.

5.1.1.1 Sobre as participantes da pesquisa e as escolas em que atuavam

Após a indicação de todos os grupos, obtivemos um total de 191 professores indicados. Entretanto, com base nos critérios apresentados anteriormente, selecionamos duas alfabetizadoras como participantes da pesquisa – as professoras Gilvânia e Vera Lúcia - em função de terem sido as mais recorrentemente indicadas. Nesse sentido, Gilvânia - a alfabetizadora 1, conforme apêndice C -, foi a professora que recebeu mais indicações, sendo mencionada por vinte pessoas, distribuídas entre todos os grupos que indicaram professores – com exceção da diretora de ensino, que indicou professores que não foram mencionados por mais ninguém. Já Vera Lúcia, - alfabetizadora 2, conforme apêndice C - obteve dezenove

indicações, sendo indicada por membros de todos os grupos, com exceção dos orientadores de estudo do PNAIC.

As alfabetizadoras selecionadas atuavam em turmas de 2º e 3º anos, respectivamente, e foram indicadas pelos motivos mencionados anteriormente, apesar de suas especificidades. Nesse sentido, os grupos que fizeram as indicações se referiram tanto às características de suas práticas de ensino consideradas bem-sucedidas (metodologia diversificadas, atividades lúdicas), quanto às características pessoais das professoras (criatividade, paciência, etc).

O quadro a seguir apresenta uma breve caracterização do perfil socio-profissional das alfabetizadoras.

Quadro 2 - Perfil sócio-profissional das alfabetizadoras participantes da pesquisa

SUJEITO	ALFABETIZADORA 1	ALFABETIZADORA 2
Idade	38 anos	46 anos
Graduação – Ano de conclusão Especialização – instituição – Ano de conclusão	Pedagogia - Instituição: Pública - 2004 Metodologia do Ensino Superior- Instituição: Pública – 2007	Pedagogia – Instituição: Privada - 2000 Avaliação Educacional - Instituição: Pública – 2005
Tempo de atuação	19 anos	24 anos
Tempo como alfabetizadora	19 anos	24 anos
Vínculo empregatício	Efetivo	Efetivo
Cidades em que trabalha - Turno	Brejo da Madre de Deus – Tarde Jataúba – Manhã	Brejo da Madre de Deus – Manhã e Tarde

Fonte: A autora (2017)

Como podemos perceber mediante o quadro apresentado, ambas as professoras são alfabetizadoras experientes, uma possuindo dezenove e a outra vinte e quatro anos de atuação na docência em turmas de alfabetização. No que diz respeito à formação profissional inicial, ambas têm graduação em Pedagogia. Quanto à pós-graduação, as duas possuem curso de especialização, sendo que Gilvânia é especialista em Metodologia do Ensino Superior,

enquanto Vera Lúcia é especialista em Avaliação Educacional. As duas professoras têm vínculo efetivo em dois turnos (a primeira atua em dois municípios: Brejo da Madre de Deus e Jataúba, enquanto a segunda atua apenas no primeiro município).

A duas professoras trabalham em escolas diferentes na cidade de Brejo da Madre de Deus, ambas localizadas na área urbana da cidade. A alfabetizadora 1 atua em uma escola situada próxima ao centro da cidade, a qual foi fundada no ano de 2003, e atende a 253 alunos de classe econômica baixa e média-baixa. A referida instituição é um anexo de uma escola maior, sendo que nesta instituição atende-se às crianças da educação infantil, enquanto no anexo o público estão os alunos dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Assim, essa escola em que realizamos a pesquisa comporta alunos do 1º e 2º anos, possuindo quatorze turmas distribuídas igualmente nos turnos da manhã e da tarde, sendo seis turmas de 1º e oito turmas do 2º ano.

No que diz respeito ao corpo docente e à equipe gestora, a escola conta com 13 professores regulares e sete professores itinerantes, que atuam cada dia em uma sala de aula diferente enquanto o professor da turma utiliza esse momento para a aula-atividade. A instituição dispõe também de uma gestora que fica na escola sede e duas coordenadoras pedagógicas que trabalham na escola anexo.

A alfabetizadora 2 atua em uma escola fundada no ano de 1999 e que se situa em um bairro mais periférico. A referida instituição atende a um total de 592 alunos de classe econômica médio-baixa e baixa. Esse quantitativo de alunos está distribuído em três turnos, de modo que, no turno manhã e da tarde, são atendidos os discentes do 3º, 4º e 5º anos e à noite é ofertada educação de Jovens e adultos, totalizando 24 turmas.

No que concerne ao corpo docente e gestor, a instituição dispõe de 24 professores regulares e seis professores itinerantes, uma gestora, uma gestora adjunta, uma coordenadora pedagógica, dentre outros profissionais.

5.2 Caracterização das turmas

No que diz respeito ao quantitativo de alunos das alfabetizadoras selecionadas como participantes da pesquisa, a turma de 2º ano da professora Gilvânia era composta por um total de 17 alunos com idade entre 6 e 7 anos enquanto a turma da professora Vera Lúcia era composta por 32 discentes na faixa etária de 8 a 16 anos. Ressaltamos que quando nos referimos aos discentes de cada turma nesse trabalho utilizamos nomes fictícios a fim de preservar suas identidades.

Para traçar o perfil inicial dos alunos em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, realizamos - ao final da primeira semana de observações realizadas. em meados de abril de 2017 - avaliações diagnósticas de leitura e escrita de palavras e de leitura e produção de texto.

A diagnose de escrita de palavras (Apêndice D) consistia na escrita livre dos nomes de aproximadamente dez figuras, que foram apresentadas em forma de autoditado. Destacamos que a atividade de leitura (Apêndice E) de palavras consistia na apresentação de oito figuras, cada uma acompanhada de quatro palavras com escrita parecida, sendo que apenas uma correspondia ao nome da imagem que devia ser assinalada pelo aluno.

Já as atividades de produção textual (Apêndices F e G) foram realizadas apenas com as crianças que apresentaram escrita com relação som-grafia convencional na diagnose de escrita de palavras, e eram compostas por um texto relatando situações cotidianas da vida de algumas crianças, solicitando, em seguida, que os alunos escrevessem, da forma como souberem, um relato sobre o assunto proposto.

Por fim, as diagnoses de leitura de texto (Apêndices H e I) foram realizadas apenas com os discentes que acertaram 6 ou mais palavras na diagnose de leitura de palavras, por compreendermos que as crianças que acertassem um número menor não conseguiriam ler e interpretar o texto com autonomia. As atividades de leitura de textos apresentavam um convite - na turma do 2º ano - e uma fábula (para os alunos do 3º ano), para que as crianças lessem e respondessem questões de múltipla escolha e/ou objetivas sobre o que foi lido.

Ressaltamos que nossa intenção com a aplicação dessas diagnoses não foi a de validar ou não as práticas indicadas pelos gestores, diretores, coordenadores, orientadores de estudo, professores e pais de alunos, como bem-sucedidas ou não, mas de traçar o perfil inicial dos discentes.

5.2.1 Caracterização da turma de 2º ano da professora Gilvânia

As diagnoses aplicadas permitiram traçar um panorama da capacidade de leitura de palavras por parte das crianças. A tabela a seguir evidencia a quantidade de palavras que os discentes conseguiram ler.

Tabela 1 - Quantidade de acertos dos alunos da professora Gilvânia em relação à capacidade de leitura de palavras

QUANTIDADE DE PALAVRAS ACERTADAS	QUANTIDADE DE ALUNOS	PERCENTUAL DE ALUNOS (%)
Não acertaram nenhuma das 8 palavras	00/17	0%
Acertaram 1 das 8 palavras	00/17	0%
Acertaram 2 das 8 palavras	01/17	6%
Acertaram 3 das 8 palavras	02/17	12%
Acertaram 4 das 8 palavras	00/17	0%
Acertaram 5 das 8 palavras	02/17	12%
Acertaram 6 das 8 palavras	04/17	24%
Acertaram 7 das 8 palavras	02/17	12%
Acertaram 8 das 8 palavras	06/17	35%

Fonte: A autora (2017)

Mediante a tabela apresentada é possível perceber que, de um modo geral, a maioria dos alunos da professora Gilvânia não teve dificuldade em ler as palavras propostas. Apenas 18% das crianças que realizaram a atividade conseguiram ler menos da metade das palavras apresentadas, enquanto a maioria – 83% – conseguiu ler 5 ou mais palavras, sendo que, destes, 35% conseguiram acertar todas as palavras propostas na atividade.

Com relação à diagnose de leitura de texto, apenas com 71% dos alunos da turma (12 discentes) dela participaram, que foi o percentual de crianças que conseguiu acertar 6 ou mais palavras na diagnose anterior, por compreendermos que, provavelmente, os discentes que conseguissem acertar poucas palavras não conseguiriam ler e interpretar textos escritos.

Tabela 2 - Quantidade de acertos dos alunos da professora Gilvânia em relação à capacidade de leitura de textos

IDENTIFICAÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL			FINALIDADE DO GÊNERO TEXTUAL			INFORMAÇÕES EXPLÍCITAS		
Quant. de questões	**Quant. de alunos**	**%**	**Quant. De questões**	**Quant. De alunos**	**%**	**Quant. de questões**	**Quant. de alunos**	**%**
00/01	05/12	42%	00/01	05/12	42%	02/04	08/12	67%
01/01	07/12	58%	01/01	07/12	58%	04/04	04/12	33%

Fonte: A autora (2017)

Assim, percebemos, mediante a aplicação da diagnose, que 42% dos alunos não conseguiram identificar o gênero textual apresentado para leitura – 05 discentes. No que se refere ao reconhecimento da finalidade do texto proposto, a aplicação da diagnose revelou que 58% das crianças apresentaram essa capacidade. Em se tratando da identificação de informações explícitas nos textos, constatamos que os discentes não tiveram grandes dificuldades, de modo que 62% deles conseguiram acertar duas questões e 33% conseguiram acertar todas as questões apresentadas.

Mediante os dados apresentados, é possível concluir que a turma da professora Gilvânia não apresentava um nível muito grande de heterogeneidade em relação à capacidade leitora, sendo composta, em sua maioria, por crianças que conseguiam ler palavras e textos - mesmo que com alguma dificuldade -, e por um quantitativo menor de discentes que ainda estavam na fase mais inicial de apropriação da leitura.

No que se refere à apropriação dos SEA por parte da turma da professora Gilvânia, a tabela abaixo mostra seu desempenho na escrita de palavras:

Tabela 3 - Quantidade de acertos dos alunos da professora Gilvânia em relação à apropriação do SEA

CATEGORIA DE APROPRIAÇÃO DO SEA	QUANTIDADE DE ALUNOS	PERCENTUAL DE ALUNOS (%)
Escrita com ausência relação som-grafia	02/17	12%
Escrita com início de relação som-grafia	08/17	47%
Escrita com relação som-grafia convencional	07/17	41%

Fonte: A autora (2017)

Como podemos perceber na tabela acima, um percentual pequeno de alunos dessa alfabetizadora – 12% - apresentava escrita com ausência de relação som-grafia. A escrita desse percentual de crianças apresentava sequência de letras que não correspondia aos segmentos sonoros das palavras cujas figuras foram apresentadas para leitura. A aplicação da diagnose também permitiu vislumbrar que 47% dos discentes apresentavam escrita com início da relação som-grafia, ou seja, escreviam apenas algumas letras que correspondiam ao som de algumas sílabas das palavras. Em se tratando da escrita com relação som-grafia convencional, constatamos que 41% da turma conseguia - mesmo que com alguma dificuldade – escrever palavras estabelecendo relação entre fonemas e grafemas. Nessa categoria havia também

crianças que, em alguns momentos, escreviam palavras com ausência de certas letras e sílabas.

Vejamos agora os resultados das diagnoses no que diz respeito a capacidade de produção textual dessa turma.

Tabela 4 - Quantidade de acertos dos alunos da professora Gilvânia em relação à capacidade de produção textual

ASPECTOS TEXTUAIS	QUANTIDADE DE ALUNOS	PERCENTUAL DE ALUNOS (%)
Escreveram apenas frases	07/07	100%
Escreveram textos	00/07	0%
Adequação ao gênero textual	00/07	0%
Coerência quanto ao assunto	07/07	100%

Fonte: A autora (2017)

É importante dizer que realizamos a diagnose de produção textual com 41% dos alunos da professora Gilvânia (7 discentes), percentual este referente ao quantitativo de crianças que apresentou escrita com relação som-grafia convencional. Nesse sentido, constatamos que os alunos não conseguiram escrever propriamente textos, escrevendo apenas frases, de modo que os escritos não se adequavam ao gênero proposto (relato de experiência). Entretanto, percebemos que todos os alunos escrevam frases coerentes com o assunto (situações em que eles haviam ficado com muito medo ou assustados).

5.2.2 Caracterização da turma de 3º ano da professora Vera Lúcia

Em se tratando da capacidade de leitura de palavras por parte dos alunos da professora Vera Lúcia, a tabela a seguir evidencia a quantidade de palavras que os discentes conseguiram ler:

Tabela 5 - Quantidade de acertos na leitura de palavras pelos alunos da professora Vera Lúcia

(Continua)

QUANTIDADE DE PALAVRAS ACERTADAS	QUANTIDADE DE ALUNOS	PERCENTUAL (%)
Não acertaram nenhuma das 8 palavras	01/32	3%

(conclusão)

Acertaram 1 das 8 palavras apresentadas	02/32	6%
Acertaram 2 das 8 palavras apresentadas	01/32	3%
Acertaram 3 das 8 palavras apresentadas	04/32	12,5%
Acertaram 4 das 8 palavras apresentadas	02/32	6%
Acertaram 5 das 8 palavras apresentadas	04/32	12,5%
Acertaram 6 das 8 palavras apresentadas	05/32	16%
Acertaram 7 das 8 palavras apresentadas	07/32	22%
Acertaram 8 das 8 palavras apresentadas	06/32	19%

Fonte: A autora (2017)

Mediante a tabela, é possível notar que a turma dessa alfabetizadora era consideravelmente heterogênea, de modo que pouco mais da metade dos alunos (57% da turma) conseguiu ler entre 6 e 8 palavras, 6% conseguiram acertar metade, 21,5% leram entre 1 e 3 palavras corretamente e um aluno não conseguiu ler nenhuma das palavras propostas.

No que diz respeito à capacidade de ler textos, a tabela abaixo mostra a quantidade de acertos dos alunos na realização da atividade diagnóstica:

Tabela 6 - Quantidade de acerto dos alunos da professora Vera Lúcia em relação à capacidade de leitura de textos

IDENTIFICAÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL			**INFORMAÇÕES EXPLÍCITAS**			**INFERÊNCIAS**		
Quant. de questões	**Quant. de alunos**	**%**	**Quant. de questões**	**Quant. de alunos**	**%**	**Quant. de questões**	**Quant. de alunos**	**%**
00/01	09/18	50%	00/05	02/18	11%	00/04	06/18	33%
01/01	09/18	50%	01/05	02/18	11%	01/04	05/18	28%
			02/05	01/18	5,5%	02/04	01/18	5,5%
			03/05	04/18	22%	03/04	02/18	11%
			04/05	07/18	39%	04/04	04/18	22%
			05/05	02/18	11%			

Fonte: A autora (2017)

Nessa perspectiva, vislumbramos que, dos 18 alunos que realizaram a diagnose de interpretação textual, metade da turma teve dificuldade no reconhecimento do gênero proposto para a leitura (fábula). Constatamos, também, que os alunos demonstram uma capacidade significativa no diz respeito à identificação de informações explicitas, tendo em

vista que 72% das crianças conseguiram acertar 3 ou mais questões desse tipo. Já em relação à capacidade de identificar informações implícitas no texto, 33% dos alunos responderam corretamente as questões, enquanto outros 33% não conseguiram responder corretamente nenhuma das 4 questões desse tipo.

Mediante os dados apresentados, é possível concluir que a turma da professora Vera Lúcia apresentava heterogeneidade significativa em relação à capacidade leitora, sendo composta desde crianças que não sabiam ler nenhuma palavra das que foram apresentadas na diagnose, até aquelas que conseguiam ler textos e identificar informações implícitas e explícitas.

Em se tratando da apropriação do SEA, constatamos, conforme dados apresentados na tabela a seguir, que 19% dos alunos da turma apresentam escrita sem relação letra-som, em sua maioria variando o repertório de letras utilizadas. No que se refere à escrita com início da relação som-grafia, evidenciamos que 31% dos alunos apresentavam escrita com essa característica, escrevendo apenas algumas letras e, com raras exceções, sílabas correspondentes aos sons. Na categoria "Escrita com relação som-grafia", constatamos que 50% da turma apresentava esse tipo de escrita, apesar de, em alguns momentos, letras serem subtraídas ou podermos observar erros ortográficos.

Tabela 7 - Quantidade de acertos dos alunos da professora Vera Lúcia em relação à apropriação do SEA

CATEGORIA DE ESCRITA	QUANTIDADE DE ALUNOS	PERCENTUAL DE ALUNOS (%)
Escrita sem ausência relação som-grafia	06/32	19%
Escrita com início de relação som-grafia	10/32	31%
Escrita com relação som-grafia convencional	16/32	50%

Fonte: A autora (2017)

A seguir veremos o que as diagnoses apontaram em relação à capacidade de produção textual dos alunos de Vera Lúcia.

Tabela 8 - Quantidade de acertos dos alunos da professora Vera Lúcia em relação à capacidade de produção de textos

ASPETOS TEXTUAIS	QUANTIDADE DE ALUNOS	PERCENTUAL DE ALUNOS (%)
Escreveram apenas frases	10/16	62,5%
Escreveram textos	06/16	37,5%
Adequação ao gênero	05/16	31%
Coerência quanto ao assunto	15/16	94%

Fonte: A autora (2017)

Mediante os resultados da diagnose, é possível notar que apenas 37,5% dos alunos escreveram textos, enquanto que a maioria (62,5%) escreveu apenas frases, sendo desse percentual, 94% escreveram de forma coerente sobre o assunto proposto – "O que você faz quando não está na escola" -. A atividade mostrou ainda, que dos 37,5% dos alunos que escreveram textos, 31% escreveram um relato sobre o que gostavam de fazer quando não estavam na escola.

5.3 Instrumentos e procedimentos metodológicos

Procuramos construir nosso percurso metodológico intencionando a seleção de instrumentos e procedimentos metodológicos que estabelecessem um diálogo com nosso objeto de estudo, de modo a dar conta de suas peculiaridades. Portanto, nesse momento, passaremos a indicar aqueles que utilizamos com vista ao desenvolvimento de nossa pesquisa.

5.3.1 Questionário

Com base em nossos objetivos, diante da necessidade se selecionar os sujeitos participantes da pesquisa e de captar aquilo que os gestores, coordenadores, orientadores de estudo e pares consideravam como práticas de ensino da leitura e da escrita bem-sucedidas, aplicamos questionário (Apêndice A) com os referidos grupos. Nesse sentido, é importante considerar que o mesmo "é um instrumento de coleta de dados com questões a serem respondidas por escrito sem a intervenção direta do pesquisador [...] e tem a vantagem de poder ser utilizado com um grande número de pessoas ao mesmo tempo" (MOROZ, 2006, p. 78-79).

Nesse sentido, como trabalhamos com um grupo relativamente grande de indivíduos com vista à recomendação dos alfabetizadores cujas práticas são consideradas bem-sucedidas, esse instrumento metodológico nos possibilitou obter a indicação por parte de um número maior de sujeitos, o que, provavelmente, não seria possível por outros meios, em virtude das limitações de tempo para o desenvolvimento da pesquisa.

Para além disso, como aponta Rey (2005), o questionário nos permitiu produzir um corpo de informações complementares sobre nosso objeto de estudo, sobre grupos de sujeitos singulares que o constituem. Nessa perspectiva, esse instrumento nos possibilitou traçar um perfil tanto daquilo que os grupos de indivíduos supracitados estavam considerando como práticas de ensino de leitura e escrita bem-sucedidas, quanto o perfil profissional dos próprios alfabetizadores.

Em virtude disso, fizemos uso de dois questionários diferentes. O primeiro deles foi aplicado com os gestores das escolas, diretores de ensino, coordenadores pedagógicos, orientadores de estudo do PNAIC e professores, a fim de que pudessem indicar aqueles que consideravam bons alfabetizadores e os motivos pelos quais os reconheciam assim. Esse instrumento nos permitiu, ainda, obter informações sobre os indivíduos dos referidos grupos, tais como sua formação e tempo de atuação na função que exerciam, elementos esses que podem influenciar sobremaneira a indicação.

Após esse momento, aplicamos outro questionário (apêndice J), dessa vez com as alfabetizadoras selecionadas por meio da indicação dos referidos grupos, com a finalidade de traçar o perfil sócioprofissional das participantes da pesquisa.

Outrossim, o questionário permitiu que adentrássemos no campo empírico com informações prévias a respeito dos sujeitos, facilitando nossa compreensão a respeito de seu perfil e para que, assim, percebêssemos as particularidades das alfabetizadoras de modo a contribuir para a análise dos dados gerados.

5.3.2 Observação participante

Tendo selecionado os sujeitos da pesquisa, fizemos nossos primeiros contatos com as professoras a fim de que confirmassem sua participação na investigação. Como buscamos compreender os saberes-fazeres mobilizados pelos professores cujas práticas de ensino da leitura e da escrita são consideradas bem-sucedidas, consideramos que para ter acesso a esses elementos, não poderíamos fazê-lo distante do tempo-espaço em que se realizam, sob pena de realizar uma análise superficial daquilo que os professores sabem-fazem.

Nessa perspectiva, entendemos que seria fundamental nos debruçarmos sobre o cotidiano das salas de aula em que as práticas consideradas bem-sucedidas se desenvolvem, para que melhor compreendêssemos seus saberes-fazeres em relação ao ensino da leitura e da escrita. Nesse sentido, após os primeiros contatos com as alfabetizadoras para firmar sua participação e traçar seus perfis, realizamos a observação de suas práticas de ensino, para que pudéssemos compreender quais os saberes-fazeres mobilizados por eles com vista ao ensino da leitura e da escrita

Justificamos a importância desse procedimento em nossa pesquisa por considerarmos, assim como expõe Vianna (2003, p. 16), a partir das ideias de McMillan & Schumacher (2001), que ela "traduz descrições detalhadas, de acontecimentos, pessoas, ações e objetos em um determinado contexto". Isso porque, como defende esse autor, na observação, tendo em vista o reconhecimento e registro de eventos factuais, utilizamos a totalidade de nossos sentidos e não apenas a visão (apesar de ser este o principal sentido envolvido), já que existem dados que podem ser captados por intermédio da audição, do tato e do olfato. Dessa forma, compreendemos que a observação possibilitou uma descrição e análises mais aprofundadas dos saberes-fazeres mobilizados pelas alfabetizadoras cujas práticas de ensino da leitura e da escrita são consideradas bem-sucedidas, já que a partir dela pudemos expressar com mais detalhes as artes de fazer dos sujeitos de nosso estudo.

Além disso, partimos do entendimento de que a observação tem a vantagem de nos levar a perceber os fatos de forma direta, sem a mediação de outros indivíduos, permitindo o registro dos fazeres docentes no momento em que eles ocorrem, possibilitando que nos fixemos em fatores importantes para dar conta de nossos objetivos devido à flexibilidade que comporta (GIL, 2008; VIANNA, 2003). Portanto, a observação nos levou a estabelecer uma interação mais significativa com os sujeitos da pesquisa, mediante sua utilização de forma flexível, captando as artes de fazer das alfabetizadoras.

Por esse motivo, e por compreendemos que essa interação só se faz possível através de nossa participação nesse contexto, afirmamos nossa escolha pela observação participante, por entendermos que ela possibilitaria um contato maior do pesquisador com os sujeitos da pesquisa. Partimos da ideia de que, a partir do momento que o pesquisador interage com a realidade, com a situação estudada, afeta e é afetado por ela, de maneira que tal procedimento oferece a oportunidade de novas aprendizagens, de novas formas de enxergar os fatos, levando os pesquisadores a se envolverem diretamente como participantes do cotidiano pesquisado (ANDRÉ, 1998; LAGE, 2013).

Ou seja, concebemos que a observação participante é a que melhor representa nossa atuação enquanto pesquisadores no campo empírico. Isso porque ela nos dá a possibilidade de imergir nos cotidianos em que desenvolvemos nosso trabalho, de modo que essa imersão não significa apenas estar presente, mas reconhecer que afetamos e somos afetados por aquele contexto. Isso não quer dizer, contudo, que deixamos de exercer as atividades de nossa pesquisa para assumir outros papeis ou funções. Antes, significa o reconhecimento de que o fato de estar no campo, para além de constituir uma forma de produzir conhecimento, pode ter afetado, influenciado, inquietado e desencadeado em nós determinadas atitudes que, por sua vez, não são de via única, podendo ter afetado, influenciado, inquietado e despertado nos sujeitos atitudes outras.

Assim, diante das possibilidades de envolvimento com os cotidianos, compreendemos que o procedimento supracitado permitiu que não fossemos apenas mais um dos objetos que compõe o mobiliário da sala de aula. Permitiu que fossemos participantes daquele espaço-tempo, oferecendo a oportunidade de participar do jogo que ali era jogado, das tramas que iam se tecendo na construção das práticas de ensino da leitura e da escrita consideradas bem-sucedidas.

Nesse sentido, realizamos a observação de um total de quinze dias de aulas de cada professora, de modo que fizemos uma semana de observações em meados de abril e o restante a partir do final de agosto, a fim de que pudéssemos ter uma visão do encadeamento dos saberes-fazeres ao longo do processo de ensino e não apenas em um único período. Isso, porque compreendemos que fazer observações em períodos diferentes do ano nos permitiria vislumbrar melhor o desenvolvimento das práticas de ensino da leitura e da escrita consideradas bem-sucedidas.

A primeira semana de observações foi realizada concomitantemente na sala das duas professoras, uma vez que lecionavam em horários diferentes. Já o segundo grupo de observações foi realizado, até meados de setembro, na turma de uma professora e, em seguida, na turma da outra alfabetizadora. É importante salientar que, a princípio, pretendíamos realizar semanas completas de observação, o que não foi possível devido a feriados, pontos facultativos, reuniões e faltas das alfabetizadoras devido a problemas pessoais. Além disso, no município em que a pesquisa foi desenvolvida, os professores efetivos trabalhavam quatro dias por semana e um dia era dedicado às suas aulas atividades, período em que um professor itinerante assumia sua turma, não sendo possível, assim, fazer cinco observações semanais.

Destacamos que as observações cotidianas no campo empírico foram registradas no diário de campo e por meio da gravação em vídeo. Em se tratando do diário de campo, ele nos ajudou a contextualizar melhor os dados gerados e nos auxiliou na reconstrução daquilo que foi observado nas práticas dos participantes da pesquisa. Isso porque, ele é um instrumento tanto de registro quanto de análise do trabalho de campo (BARROS, 2007; LAGE, 2013). Assim, compreendemos que, ao utilizá-lo, tivemos também a possibilidade tanto do registro sistemático, quanto de uma descrição mais minuciosa da realidade observada.

Nesse sentido, ao fazer uso do diário de campo, pudemos registrar desde as vivências de nossa pesquisa, até o universo a que tivemos acesso. Isto é, pudemos falar das entrevistas, mas também das conversas informais, dos dados quantitativos, mas também de sentimentos e emoções, de momentos de tensão, mas também de deleites e situações de descontração, possibilitando, assim, a criação de novas narrativas da experiência de campo, que permitiram uma imersão mais profunda na realidade (LAGE, 2013). Ou seja, o referido instrumento auxiliou, no caso de nosso estudo, no registro de aspectos das práticas de ensino da leitura e da escrita consideradas bem-sucedidas, indispensáveis à compreensão dos saberes-fazeres mobilizados pelos alfabetizadores. Além disso, compreendemos que o trabalho sobre essa temática exigiu de nós registros mais detalhados, que nos permitissem reconstruir determinadas situações e intervenções a fim de que não desenvolvêssemos uma análise superficial dos dados gerados.

Ressaltamos, contudo, que o registro ocorreu de maneira flexível para que não perdêssemos de vista vivências, interações e situações importantes que poderiam passar despercebidas ao se dar uma maior atenção à escrita. Portanto, parece-nos que, apesar das grandes contribuições que o diário de campo pôde nos trazer, ele ainda poderia deixar certas lacunas no registro dos acontecimentos.

Diante disso, optamos também por fazer a filmagem das observações, as quais, de acordo com Vianna (2003), possibilitam um maior controle do ambiente, no sentido de apresentar cenas mais precisas da realidade, permitindo, ainda, que pudéssemos analisar determinadas situações comparando-as com as anotações do diário de campo, verificando possíveis divergências nas informações e complementando-as. Além disso, a vídeogravação foi um recurso necessário para que pudéssemos realizar a entrevista de autoconfrontação, procedimento para o qual apenas a audiogravação ou os registros escritos não seriam suficientes.

5.3.3 Entrevista de autoconfrontação

Tendo em vista que objetivamos compreender os saberes-fazeres mobilizados pelos professores cujas práticas de ensino da leitura e da escrita são consideradas bem-sucedidas e partindo do entendimento de que a observação participante por si só poderia não dar conta da identificação e compreensão desses saberes-fazeres, fizemos uso da entrevista de autoconfrontação, a fim de que os participantes da pesquisa explicassem o que fizeram, diminuindo assim, as lacunas deixadas pelo referido procedimento metodológico.

Em se tratando da autoconfrontação, é importante mencionar que ela surgiu com o estudioso da Linguística Daniel Faïta, tendo sido posteriormente aprimorada por Yves Clot, psicólogo francês, a partir da Clínica da Atividade e sob a influência da abordagem histórico-cultural de Lev Semenovich Vygotsky (PEREZ; MESSIAS, 2013).

A entrevista de autoconfrontação foi criada com o objetivo de transformar situações de trabalho por meio da análise de filmagens do momento em que o profissional encontra-se em situação de labor (CLOT; FAÏTA, 2000). Ou seja, o profissional tem sua atividade filmada para posteriormente se debruçar sobre ela juntamente com um clínico/pesquisador, que conduzirá a reflexão sobre suas ações, levando assim a uma produção de saberes que permite que alcem mudanças no desenvolvimento de seu ofício.

Nessa perspectiva, para melhor compreendermos a autoconfrontação, é importante mencionar que ela pode ser segmentada em algumas partes, tais como: a constituição de um grupo de análise, formado por sujeitos que percebem que precisam transformar determinadas situações de seu labor e solicitam o desenvolvimento do referido dispositivo metodológico; a filmagem de situações de trabalho, em que o pesquisador filma o profissional no desenvolvimento de seu ofício; a autoconfrontação simples, etapa em que o sujeito comenta a respeito do que vê nas imagens em relação ao seu fazer, juntamente com o pesquisador; e a autoconfrontação cruzada, caracterizada pelo comentário conjunto entre colegas de trabalho e o pesquisador (RODRIGUES 2009); e, ainda, a fase de retorno dos construtos ao grupo. Assim, a autoconfrontação está dividia em quatro partes principais, que juntas objetivam o alcance de mudanças no trabalho de determinado grupo por meio da coanálise.

Entretanto, é importante salientar que, atualmente, os estudos que se utilizam da autoconfrontação, principalmente na área da educação, nem sempre têm se utilizado de todas essas fases, como mostra o trabalho de Perez e Messias (2015, 2013). Segundo esses autores, muitos desses estudos não realizam a autoconfrontação cruzada, por exemplo, ou fazem a seleção dos sujeitos com vista ao desenvolvimento de pesquisas, em lugar de serem

requisitados por um grupo para proporcionar mudanças em seu ofício, e, também, não dão retorno aos sujeitos com dada forma de intervenção. Contudo, nem por isso pode-se dizer que nesses estudos não faz autoconfrontação. Isso porque, considera-se que o campo das pesquisas em educação, como seu dinamismo e especificidades, exige, muitas vezes, a realização de procedimentos que não são idênticos aqueles que ocorrem na Clínica da Atividade, a fim de dar conta de seus objetivos e objetos de estudo, os quais têm certas peculiaridades em relação os estudos psicológicos, por exemplo.

Clot (2010) considera que "quando um trabalhador é confrontado com sua situação de trabalho, ele reelabora os mecanismos utilizados por meio de processos cognitivos". Para tanto, Clot (2010) afirma que é necessário proporcionar situações em que os trabalhadores se interroguem sobre o que percebem em sua própria atividade, chamando-os a descrever com a máxima precisão os gestos e operações apresentadas em filmagem, até que se alcance os limites de sua descrição e contemple maior veracidade.

Diante disso, justificamos a utilização desse dispositivo metodológico, por considerar que ele instigaria as alfabetizadoras a falar sobre suas artes de fazer, através da reelaboração ou da reconstrução que fariam delas, estimulando-as a verbalizar principalmente sobre seus saberes, dimensão que, dificilmente, pode ser apreendida apenas por meio da observação. Compreendemos assim, que por meio da autoconfrontação, as professoras poderiam, além de apontar o que e como fizeram, dar informações relevantes sobre os saberes implicados em suas práticas, a sua relevância e as influências dos espaços-tempos em que foram construídos. Isso porque, como expõe Graça e Pereira (2014), a partir das ideias de Clot (2001), a autoconfrontação permite que os sujeitos da pesquisa revivam, em um contexto outro, experiências já vividas em suas práticas, podendo expressar ainda o que fizeram e o que poderiam ter ou não feito, na medida em que apreende o ponto de vista do sujeito, em confronto com sua ação passada.

Assim, cabe salientar que não fizemos uso de todas as fases da autoconfrontação, mas apenas da autoconfrontação simples, a qual, de acordo com Clot (2010), consiste, como dito anteriormente, em confrontar os indivíduos com cenas de suas práticas, a fim de que possam verbalizar sobre elas.

Dessa forma, como já mencionamos aqui, após nosso contato inicial com os alfabetizadores, fizemos observações de suas práticas, momentos estes em que gravamos em vídeo e áudio suas artes de fazer. Posteriormente, fizemos a seleção de determinados trechos da filmagem, que foram assistidos e comentados pelas professoras participantes do estudo, juntamente com a pesquisadora. Nesse sentido, fizemos duas sessões de autoconfrontação

após cada um dos dois períodos de observação. Ressaltamos que a conversa que emergiu da utilização desse procedimento foi também filmada.

Assim, na realização dessa entrevista, atentamos para ideias de Perez e Messias (2013) sobre a importância da elaboração antecipada de um roteiro de questões (Apêndice K) para que pudéssemos direcionar nosso diálogo com as alfabetizadoras, a fim de não perder de vista pontos relevantes para nossa compreensão acerca dos saberes-fazeres por elas mobilizados com vista ao desenvolvimento de suas práticas de ensino da leitura e da escrita.

Com vista à realização desse diálogo, conduzimos a discussão para que as alfabetizadoras se expressassem em relação a determinados pontos. Cabe salientar que, apesar de termos direcionando a entrevista, deixamos as participantes de nossa pesquisa à vontade para interromper o vídeo apresentado no momento que achassem conveniente, isto é, sempre que percebiam a necessidade de propor novos pontos a serem discutidos ou esclarecidos. Portanto, partindo das ideias de Rodrigues (2009), compreendemos que as respostas dos professores em relação à autoconfrontação com seu fazer podem ser tanto espontâneas, quanto provocadas por perguntas.

Nesse sentido, salientamos que a autoconfrontação não foi utilizada aqui como dispositivo de intervenção no trabalho docente, mas como instrumento metodológico que nos possibilitou não apenas gerar dados, mas também, em certa medida, realizar, juntamente com as professoras, a coanálise de suas práticas de ensino consideradas bem-sucedidas.

Contudo, apesar de não termos desenvolvido intervenções com vista à transformação das práticas dos sujeitos de nossa pesquisa, compreendemos que o fato de possibilitarmos que se tornassem observadoras de seu próprio fazer, pode fazer com esses profissionais percebam, mesmo que momentaneamente, elementos de seus saberes-fazeres que outrora não percebiam, permitindo que, posteriormente, possam ressignificá-los. Como expõem Fazion e Lousada (2016, p. 2016), a partir das ideias de Clot (2001), a autoconfrontação é um dos pouco meios a partir do qual “a experiência vivida pode tornar-se um meio de viver outras experiências”. Ou seja, compreendemos que a autoconfrontação pode ocasionar a ressignificação ou a (re)criação de saberes-fazeres outros, na medida em que levam as referidas profissionais a refletirem sobre as suas ações.

Em suma, compreendemos que esse instrumento metodológico é caro à nossa pesquisa, uma vez que nos permitiu enxergar no fazer das alfabetizadoras elementos que não foram apresentados tão nitidamente nas observações, o que se fez a partir do ponto de vista dos próprios sujeitos.

5.4 Análises de dados

Os dados gerados com a mediação dos procedimentos metodológicos supracitados foram submetidos à análise do conteúdo, a partir da perspectiva de Bardin (2004). Conforme essa autora, tal análise consiste em um:

> [...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2004, p. 37).

Nessa direção, utilizamos um conjunto de procedimento sistemáticos que nos possibilitaram descrever os conteúdos das mensagens, entendidas aqui não apenas como mensagem verbal, mas também as não-verbais, expressas tanto nas entrevistas quanto nas observações, as quais nos permitiram fazer inferências acerca dos saberes-fazeres mobilizados pelos alfabetizadores cujas práticas de ensino da leitura e da escrita são consideradas bem-sucedidas.

Nesse sentido, é notável que não se trata da mera descrição dos saberes-fazeres mobilizados pelas professoras. Trata-se de um processo que envolve a reflexão, a interpretação acerca das informações obtidas através das entrevistas e das observações, tendo em vista que se essa técnica de análise nos permite apenas descrever os saberes-fazeres docentes, pouco contribuiria para dar conta de nossos objetivos, já que nos limitaríamos praticamente a fazer um relato das situações vivenciadas.

Ademais, de acordo com Bardin (2004), a partir da análise do conteúdo, não precisamos nos limitar ao "dito", ou seja, àquilo que está explícito na mensagem, mas podemos acessar o "não dito", aquilo que está implícito e que, para ser percebido, depende em muito da interpretação do analista. Assim, ao falar sobre seus saberes-fazeres, algumas mensagens dos professores deixaram implícitos certos conteúdos que se mostram sobremaneira relevantes para nossa pesquisa, de modo que precisamos estar atentos, também, ao "não dito", àquilo que estava presente em suas falas, mas não aparecia de maneira escancarada e que poderia concorrer para compreensões outras.

Considerando essa perspectiva, a análise foi realizada através de temas, da análise temática categorial, na perspectiva de Bardin (2004). A esse respeito, Laville e Dionne (1999) esclarecem que, nesse tipo de tratamento dos dados, as unidades de análise a serem organizadas em categorias, conforme suas significações, são os temas, isto é, os fragmentos que correspondem a uma ideia particular, seja um conceito ou uma relação entre conceitos.

Nesse sentido, com vista à análise temática, partimos do recorte dos conteúdos em fragmentos que foram agrupados, categorizados em função do significado que possuem, das aproximações que foi possível estabelecer entre eles por meio das inferências feitas pela pesquisadora.

Nesse sentido, a referida análise é constituída por etapas como a pré-análise, a análise do material, a codificação e categorização das informações, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Nessa direção, nosso primeiro contato com os dados gerados por meio da autoconfrontação e das observações ocorreram através da "leitura flutuante", buscando um contato primitivo com o material, de modo que tivemos nossas primeiras impressões em relação às mensagens.

Posteriormente, o material foi lido de maneira mais cuidadosa, listando os temas principais e secundários que se manifestaram em relação aos saberes-fazeres mobilizados pelos professores cujas práticas de ensino da leitura e da escrita são consideradas bem-sucedidas.

Em seguida, os temas foram codificados e categorizados, tornando operacionalizáveis e sistematizáveis as ideias iniciais, conduzindo-nos ao desenvolvimento das operações que se seguiram, como expõe Bardin (2004). Nesse sentido, na etapa posterior fizemos nossas inferências e interpretações acerca dos dados gerados, procurando expressar o dito e o não-dito presentes nas mensagens que emergiam das entrevistas e das observações.

Dessa forma, tal análise nos permitiu ampliar a visão sobre nosso objeto de estudo, ao elencarmos, a partir de nossos objetivos, categorias que contribuíram para a análise das contribuições das práticas de ensino, consideradas bem-sucedidas, desenvolvidas pelos professores para apropriação da leitura e da escrita por parte dos alunos.

6 SABERES-FAZERES MOBILIZADOS PELAS PROFESSORAS NO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA

Mediante a análise dos dados gerados a partir da observação das práticas de ensino das professoras Vera Lúcia e Gilvânia e das entrevistas de autoconfrontação realizadas com essas alfabetizadoras, pudemos perceber a mobilização alguns saberes-fazeres relacionados às práticas de ensino da leitura e da escrita no cotidiano escolar. Percebemos, também, que esses saberes-fazeres mais amplos são constituídos por micro saberes-fazeres, os quais podem ser de ordem didática ou pedagógica.

Nessa perspectiva, é pertinente dizer que estamos chamando de saberes-fazeres didáticos as maneiras de saber-fazer das professoras, as quais estão relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos de Língua Portuguesa, mais especificamente aqueles concernentes ao ensino da leitura e da escrita. Já os saberes-fazeres de ordem pedagógica estão relacionados às dimensões mais gerais que perpassam as situações da classe, como o relacionamento entre as professoras e os alunos e destes entres si, a organização do trabalho e a escolha das metodologias adotadas para o ensino, sem adentrar especificamente no conteúdo disciplinar (CHARTIER, 2000; LERNER, 2002; REUTER, et al., 2007;).

Entretanto, apesar das especificidades de cada uma das ordens dos saberes-fazeres, compreendemos que eles são mobilizados de maneira imbricada nas práticas cotidianas das alfabetizadoras, motivo pelo qual optamos por não tratá-los de maneira isolada, a fim de não fragmentar as situações vivenciadas pelas professoras e contribuir para a melhor compreensão dos resultados da pesquisa por parte do leitor.

6.1 Saberes-fazeres mobilizados pela professora Vera Lúcia no ensino da leitura e da escrita

Antes de analisarmos os saberes-fazeres mobilizados pela professora Vera Lúcia, compreendemos ser pertinente apresentar um panorama geral do cotidiano dessa alfabetizadora, isto é, de sua rotina, a fim de situar o leitor acerca do contexto em que os saberes-fazeres foram mobilizados. Nesse sentido, observamos que a rotina da alfabetizadora tinha início com a acolhida dos alunos e a realização da oração no pátio, onde todos os discentes da escola se reuniam antes entrarem para suas salas com suas respectivas professoras. Na sala de aula, a professora fazia a leitura deleite. Nesse momento, algumas vezes, entregava livros para que os alunos lessem em suas bancas ou, na maioria das vezes, lia ela mesma um livro selecionado de antemão. Após a leitura, a professora dava início aos

assuntos a serem trabalhados no dia, explanando acerca do conteúdo e propondo atividades a eles concernentes. Enquanto os discentes realizavam a tarefa, a alfabetizadora chamava os alunos para ler individualmente em sua mesa e costumava caminhar entre as carteiras para verificar como estavam realizando o que ela havia proposto e para intervir no que fosse necessário. De um modo geral, percebemos que, com raras exceções, os alunos sempre realizavam as atividades solicitadas por Vera Lúcia, sem apresentar resistência. Uma exceção a isso ocorreu quando dois alunos repetentes se negaram, por duas vezes, a anotar o conteúdo, mas posteriormente o fizeram sob a exigência da professora.

Os dados obtidos através da entrevista autoconfrontação e das observações das aulas da professora Vera Lúcia permitiram perceber que essa alfabetizadora mobilizava quatro saberes-fazeres mais gerais relacionados ao ensino da leitura, quais sejam: 1) O reconhecimento da necessidade de incluir todos os alunos em práticas leitoras; 2) Consciência de que é necessário ensinar a ler para formar leitores; 3) Reconhecimento da necessidade de trabalhar com os gêneros textuais no ensino da leitura e da escrita; 4) Tateamentos de maneiras para alfabetizar letrando. Notamos também que esses saberes-fazeres eram compostos por micros saberes-fazeres, os quais serão detalhados nas categorias a seguir.

6.1.1 Reconhecimento da necessidade de incluir todos os alunos em práticas leitoras: a mediação por um aluno experiente e a leitura deleite como aliados potenciais nesse processo

Trataremos nessa categoria acerca do primeiro saber-fazer geral mobilizado por Vera Lúcia no ensino da leitura, qual seja o reconhecimento da necessidade de incluir todos os alunos em práticas leitoras. O quadro a seguir mostra os principais saberes-fazeres relacionados a esse saber-fazer maior, os quais serão destrinchados nas subseções seguintes em que faremos algumas considerações acerca deles.

Quadro 3 - Saberes-fazeres relacionados ao reconhecimento da necessidade de incluir todos os alunos em práticas leitoras

Reconhecimento da importância de que os discentes estejam envolvidos em práticas de leitura prazerosas;
Reconhecimento das contribuições que a mediação por um aluno que lê com autonomia pode oferecer para a aprendizagem e o desenvolvimento do gosto pela leitura;

Compreensão de que a mediação proporcionada por um aluno mais experiente - que já lê com autonomia – pode contribuir significativamente para o envolvimento, nas situações vivenciadas, por parte dos discentes que ainda não estão alfabetizados, possibilitando a realização das atividades por todos;
Reconhecimento da necessidade de despertar o interesse e o gosto pela leitura;
Consciência de que a homogeneidade da turma em relação aos diferentes níveis de aprendizagem não constitui um empecilho para o desenvolvimento das práticas de leitura na escola;
Reconhecimento da contribuição que comentários positivos podem trazer para despertar o interesse dos discentes;
"Consciência" da importância de que na escola a leitura seja vivenciada com base nas finalidades que ela tem no meio social, nesse caso, a do deleite;
Compreensão das potencialidades do cantinho da leitura;
Ênfase em um conceito positivo em relação aos textos a serem lidos;
Trazer para o universo da leitura, fazer suspense, instigar, estimular, levantar e verificar hipóteses;

Fonte: A autora (2018)

6.1.1.2 Reconhecimento das contribuições da leitura mediada para a aprendizagem e o desenvolvimento do gosto pela leitura

Em se tratando do ensino da leitura, evidenciamos a mobilização de micros saberes-fazeres pela professora Vera Lúcia, os quais remetiam a um saber-fazer mais amplo: o r**econhecimento da necessidade de incluir todos os alunos em práticas leitoras**. Nesse sentido, a alfabetizadora **reconhecia a importância de que os discentes estivessem envolvidos em práticas de leitura prazerosas**, o que se expressava tanto nas diferentes situações em que os alunos eram convidados a ler, quanto naquelas em que ela lia para a turma, caracterizando, assim, um saber-fazer voltado para o desenvolvimento de práticas de leitura em sala de aula.

Esses momentos de leitura ocorreram em oito dos quinze dias de aulas observados e eram propostos em diferentes situações. A leitura deleite realizada pela professora era sempre realizada no início do dia letivo, após a acolhida dos alunos. Já os momentos em que os estudantes eram convidados a ler ocorriam tanto no início - algumas vezes em substituição à leitura realizada pela professora –, quanto no decorrer das aulas, após o término da atividade proposta.

A professora costumava pedir que os alunos lessem tanto individualmente quanto em duplas e em pequenos grupos, e envolvia na situação não apenas as crianças que já estavam alfabetizadas, mas também as que ainda estavam se apropriando da escrita. Apesar de haver algumas situações em que às crianças era proposta a leitura em voz alta, depois de ter realizado uma leitura silenciosa, a maioria das situações envolviam leitura em voz baixa.

Notamos que quando a leitura não era realizada de forma individual, a professora mobilizava um micro saber-fazer que consistia no **reconhecimento das contribuições que a mediação[12] por um aluno que lê com autonomia pode oferecer para a aprendizagem e o desenvolvimento do gosto pela leitura**. Nesse sentido, na maioria das vezes, organizava a turma de modo que em cada par ou agrupamento houvesse ao menos uma criança alfabetizada, a qual, algumas vezes, era convidada a ser a leitora para o/as colega/s e em outros momentos ajudava aqueles que apresentavam alguma dificuldade ou equívoco durante a leitura.

Nesse sentido, percebemos que nessas situações de leitura, a professora oferecia ajuda ajustada aos discentes, isto é, propunha desafios abordáveis; abordáveis não no sentido de que pudessem resolvê-los ou solucioná-los sozinhos, mas de modo que pudessem enfrentá-los graças à combinação entre suas próprias possibilidades e os apoios e instrumentos que a docente proporcionava (ONRUBIA, 2009). Nesse caso, contudo, a ajuda ajustada não vinha diretamente da alfabetizadora, no sentido de ser ela a mediadora da aprendizagem que estava em contato direto com o aluno, mas das estratégias que elaborava para dar conta do processo de ensino, a exemplo de quando confiava a mediação da leitura a um aluno que já lia com autonomia[13].

Uma das situações em que a professora formou duplas com alunos experientes e outros que ainda não estavam alfabetizados pode ser vislumbrada no extrato de aula a seguir:

> A professora iniciou a aula falando para a turma que iriam realizar uma atividade no pátio da escola e, após entregar dois livros a cada aluno, organizou as duplas para a leitura. Ao perceber que havia formado as duplas com duas alunas já alfabetizadas, Vera Lúcia disse:

[12] O conceito de mediação tem suas raízes em Vygostsky. Para esse autor, a aprendizagem é um processo necessariamente mediado, que relaciona de forma dialética o plano individual e interno e o social e externo, isto é, aquilo que é intrínseco ao ser humano - o natural – e o que é extrínseco a ele – o ambiente (VYGOSTSKY, 1994).

[13] De acordo com Colomina e Onrubia (2004, p. 292), a ajuda ajustada, em que há interação entre alunos mais experientes e aqueles que ainda não construíram os mesmos conhecimentos, "[...] se apoia precisamente na delegação da autoridade por parte do professor e na cessão aos alunos de uma parte essencial do controle e da responsabilidade sobre o que ocorre na sala de aula e sobre o processo de ensino e aprendizagem".

> "- Alice e Mariana não irão ficar juntas porque as duas sabem ler. Irão ficar com outra pessoa" - e juntou-as a outras crianças.
>
> No pátio, a professora organizou os alunos em duplas e explicou:
>
> - Vocês irão pegar esses livros que eu entreguei e em dupla irão escolher aquele que mais gostaram para ler. Os que não sabem ler irão folhear, ver as imagens. Sem conversa. Conversar só com a dupla.
>
> Os alunos começaram a fazer o que a professora havia solicitado. Em dado momento, ela falou que poderiam compartilhar o livro com a dupla:
>
> - Olha, se você encontrou alguma coisa interessante, uma figura que você gostou, pode compartilhar com o colega.
>
> As crianças que sabiam ler foram lendo individualmente (cada criança o seu próprio livro) e, em alguns momentos, conversavam entre si. Alguns minutos depois, a professora disse que cada aluno iria até à frente e falaria sobre o que mais havia gostado na história lida e ressaltou que aqueles que não sabiam ler iriam falar sobre as imagens, sobre o que mais haviam achado interessante nas páginas do livro[14]. Pouco tempo depois, começou a chamar as duplas para socializar as leituras. (EXTRATO DA AULA 04).

Diante da maneira como a professora organizou as duplas, inquietou-nos saber qual teria sido sua intenção ou os critérios que havia utilizado para organizar os alunos daquela maneira e não de forma aleatória. Nesse sentido, ao final da situação mencionada anteriormente, em meio a uma conversa informal, perguntamos como a alfabetizadora havia organizado os pares. Sobre isso, ela respondeu:

> A intenção era juntar alunos alfabetizados com alunos que ainda não sabem. Mas, como o número de alfabetizados é pequeno, não deu. Aí, eu resolvi juntar pelos menos aqueles que se desenvolvem melhor, aqueles mais extrovertidos, que tomam a iniciativa, porque, mesmo que não saibam ler, eles possam folhear, ver as imagens. Eu acho esse momento muito importante. Eu é quem formo as duplas, porque se deixar eles formar, eles formam do jeito que eles querem, aí, fica aquela coisa... Eu formo as duplas, porque um vai ajudando o outro. Depois tem o momento de falar sobre a história, que também é bem importante, porque, mesmo não sabendo ler, escolhe uma imagem e fala. Mesmo aquele que chega ali perto de mim e fala baixinho, mas já é alguma coisa. É porque o lugar não ajuda. Você viu, fica passando crianças por lá, a acústica não ajuda. Mas acho muito importante esses momentos. (EXTRATO DA AULA 04)

Diante do exposto, percebemos que quando a professora diz que forma as duplas "porque um vai ajudando o outro", e quando afirma que "Alice e Mariana não irão ficar juntas porque as duas sabem ler", sua intenção era a de formar pares em que o aluno que já estava

[14] O número de crianças alfabetizadas não era suficiente para que todas as duplas fossem compostas por alunos experientes, o que fazia com que a docente utilizasse outros critérios, como o espírito de liderança e a personalidade da criança no momento de agrupá-las. Provavelmente, por essa razão, e pelo fato das socializações das leituras ocorrerem individualmente e não em duplas, era solicitado aos alunos não alfabetizados que falassem sobre as imagens.

alfabetizado pudesse ajudar seu colega na leitura; ajuda essa que poderia se dar no sentido de minimizar possíveis dificuldades, como a "decodificação" das palavras, mas, principalmente, no sentido da compreensão do texto lido, ou seja, da leitura da história, propriamente dita, pelo aluno experiente.

Durante a realização dessa atividade, percebemos que havia duplas em que as crianças apenas folheavam os livros e conversavam entre si, provavelmente em virtude de não saberem ler. Nos grupos em que havia um aluno que lia com autonomia, percebemos que ora a dupla conversava sobre as imagens do livro, ora o discente que ainda não estava alfabetizado não dava muita atenção ao livro que tinha em mãos e se detinha mais em ouvir a leitura do livro do colega – os livros eram diferentes. No caso em que conversavam sobre as imagens, percebemos, observando uma das duplas, que a criança alfabetizada confrontou a hipótese que o colega havia levantado sobre a história com base em uma ilustração. Para tanto, o discente que lia com autonomia, leu para o outro uma parte do texto que mostrava que sua hipóteses não estava de acordo com a história. Assim, essa mediação pode ter contribuído para levar o aluno não alfabetizado a compreender uma das funções da leitura: ler para confirmar hipóteses acerca do texto.

Nesse sentido, percebemos que a professora mobilizava dois outros micros saberes-fazeres: **a compreensão de que a mediação proporcionada por um aluno mais experiente - que já lê com autonomia – pode contribuir significativamente para o envolvimento, nas situações vivenciadas, por parte dos discentes que ainda não estão alfabetizados, possibilitando a realização das atividades por todos**, **ao mesmo tempo em que contribui também para despertar o interesse e o gosto pela leitura**; e **a consciência de que a homogeneidade da turma em relação aos diferentes níveis de aprendizagem não constitui um empecilho para o desenvolvimento das práticas de leitura na escola**,

A mediação por um aluno também foi constatada em pesquisas realizadas com alfabetizadoras consideradas bem-sucedidas, como a de Silva (2014), que investigou os saberes e as práticas de alfabetizadoras do 1º ano do Ensino Fundamental quanto ao tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes sobre a leitura e a escrita. A pesquisadora constatou essa mediação em uma situação de escrita de palavras, na turma de uma das professoras integrantes do estudo, em que uma aluna que apresentava escrita com início de relação som-grafia ajudava uma colega que apresentava ausência dessa relação.

Além disso, esse saber-fazer mobilizado pela professora do nosso estudo parece contribuir para que os discentes que ainda não estão alfabetizados tenham a oportunidade de desenvolver o gosto pela leitura. Nessas situações, o colega alfabetizado tanto pode mediar o

processo de leitura, como também se constituir enquanto uma referência para estimular o desejo e o prazer em ler, uma vez que muitos desses alunos já têm um histórico de repetência no 3º ano do Ensino Fundamental e encontram-se desmotivados em aprender, conforme podemos perceber na fala da professora durante a entrevista de autoconfrontação, ao expor seu objetivo ao pedir que os alunos fizessem um desenho referente ao livro que haviam lido em duplas no pátio da escola:

> Eu queria... Eu queria assim... ver o que eles entenderam, mesmo sem ler, né? Mas, pelo menos, o que eles conseguiram captar do livro através da figura. É o caso que muitos deles não sabem ler, né? Eu queria ver assim... se existe uma semelhança entre o livro e o que chama a atenção deles através da figura**.** [...] O objetivo é justamente isso. E, assim... esses alunos, que já vem sendo reprovados há muitos anos, eles ficam desestimulados. Então, esse é o momento também de interagir, de eles verem os outros que tão chegando agora; o aluno que não sabe ler... É meio que fazer assim... uma... Eles interagirem (PROFESSORA VERA LÚCIA)

Assim, a prática da leitura em grupos ou em duplas era utilizada pela alfabetizadora, também, como uma forma de resgate dos alunos que se encontravam desestimulados em virtude das dificuldades que apresentavam em relação ao ato de ler. Nesse sentido, depreendemos que Vera Lúcia compreendia que esses momentos de leitura em pares eram significativos para os discentes que ainda não estavam alfabetizados, provavelmente pelo fato de ser uma situação em que toda a turma tinha condições de realizar a atividade proposta – já que aqueles que não sabiam ler textos escritos eram convidados a fazer leitura de imagens ou escutar a leitura realizada pelo par mais experiente – e por se tratar de um momento em que os discentes podiam interagir e trocar ideias entre si sobre o que estava sendo lido e errar sem que estivessem sendo avaliados por ela.

No que diz respeito à motivação das crianças, percebemos ainda que a professora **reconhecia a contribuição que comentários positivos poderiam trazer para despertar o interesse dos discentes**, o que se caracteriza como um micro saber-fazer transversal, isto é, que atravessava suas práticas, já que não se restringia apenas às situações de leitura, sendo mobilizado em diferentes momentos, principalmente durante a realização das atividades. Em se tratando das situações de leitura, Vera Lúcia elogiava as falas das crianças - quando elas socializavam o que haviam lido -, nutrindo uma concepção positiva em relação às suas aprendizagens, como podemos observar no extrato a seguir:

> PROFESSORA: Vamos começar devolvendo os livros e conversando sobre o que mais gostou.

> A professora começou a chamar os discentes para se colocassem de pé em frente à lousa, segurando o livro, e questionava: - Leu o livro? Gostou? Qual o título do seu livro? O que mais você gostou nesse livro? E ele fala de quê?
>
> Quando as crianças não sabiam ler, a professora pedia que mostrassem uma imagem que tivesse chamado sua atenção. Ao final de cada apresentação, a ela elogiava dizendo:
>
> PROFESSORA: Olha! Muito bem! Parabéns! (EXTRATO DA AULA 09)

Esse dado em relação à motivação dos alunos pela professora, através de elogios, também foi constatado em pesquisas que foram mencionadas em nosso estado do conhecimento, como as de Almeida (2013), Peles (2004), Castro (2009), Zanite (2012), Coelho (1989) e Souza e Cardoso (2012), as quais evidenciaram que as alfabetizadoras bem-sucedidas tinham um conceito positivo em relação ao aprendizado dos discentes, acreditando em suas capacidades e lidando de forma construtiva com sua autoimagem, bem como sendo assertivas nas críticas que faziam e utilizando elogios adequados e inteligentes que favoreciam o envolvimento da turma nas atividades a serem realizadas.

É importante salientar que as contribuições desses momentos de leitura não eram de via única, pois as crianças que ainda se encontravam em momentos mais iniciais de apropriação da leitura também podiam contribuir com a aprendizagem de seus pares, tendo em vista que a leitura não envolve apenas a "codificação" e a "decodificação", mas, sobretudo, a compreensão do texto, a qual abrange conhecimentos, competências e habilidades textuais e extratextuais de diversas naturezas, que, muitas vezes, ultrapassam os limites das páginas dos livros e não são de domínio apenas dos sujeitos já alfabetizados.

Diante do exposto, as falas apresentadas até aqui, bem como o extrato de aula em destaque, revelam a mobilização de micros saberes que compõe um saber-fazer mais global**: o reconhecimento da necessidade de incluir todos os alunos, inclusive aqueles que ainda não estão alfabéticos, em práticas leitoras.**

Isso também pode ser percebido quando a professora propunha que os alunos trocassem os livros e conversassem entre si sobre o que haviam lido, expresso tanto no extrato de aula apresentado anteriormente, quanto em outras aulas em que ela pedia que os discentes, após terem lido um livro em casa, falassem sobre ele para a turma e indicassem-no ou não para leitura por parte dos demais, o que remete à situação que os leitores de texto vivenciam nas práticas sociais, qual seja a de compartilhar ideias sobre um texto lido, aconselhando ou não a leitura por parte do outro. Assim, a nosso ver, esses saberes-fazeres mobilizados pela alfabetizadora no que diz respeito ao **reconhecimento da necessidade de incluir os alunos em práticas leitoras** contribui para despertar o interesse das crianças pela leitura, assim como

acontece na sociedade leitora, quando acessamos um texto por ter recebido indicações significativas sobre ele ou pelo fato de o relato de alguma de suas partes ter nos interessado por diferentes motivos.

6.1.1.3 O reconhecimento da necessidade de incluir os alunos em práticas leitoras: a leitura deleite no cantinho da leitura

Mediante as observações das aulas da professora Vera Lúcia, percebemos que além dos momentos em que os alunos liam para depois socializar, havia também situações em que liam sem que lhes fosse requisitada nenhuma outra atividade. Diante disso, percebemos mais uma vez a mobilização de um micro saber-fazer concernente ao **reconhecimento da necessidade de incluir os alunos em práticas leitoras,** qual seja a **consciência da importância de que na escola a leitura seja vivenciada com base nas finalidades que ela tem no meio social, nesse caso, a do deleite**. Percebemos que a alfabetizadora valorizava esses momentos e reconhecia sua relevância no cotidiano escolar.

A leitura deleite ocorria em vários momentos da aula. Algumas vezes, a professora propunha que as crianças lessem após terem finalizado a atividade, mas, na maioria das vezes, o cantinho da leitura, organizado com diferentes livros e gêneros textuais (gibis, fábula, contos), era quem convida os alunos a se aventurarem a ler. Na sala de Vera Lúcia, o cantinho da leitura não era apenas parte da decoração da sala. Ele era de fato utilizado. Tinha vida e dava vida. Alunos com diferentes níveis de aprendizagem iam até ele em diferentes momentos do dia para ler ou folhear os livros – ao finalizar a atividade ou depois da explicação da professora, ou mesmo enquanto ela lia em sua mesa com outras crianças, ou seja, nos tempos livres entre as situações vivenciadas.

Desse modo, percebemos que o cantinho da leitura apresentava dupla função no cotidiano da sala de aula da professora Vera Lúcia: manter os alunos ocupados nos intervalos entre uma atividade e outra e desenvolver o gosto pela leitura. Em se tratando da primeira função, compreendemos que apesar do objetivo primordial do cantinho da leitura não ser o de manter a disciplina durante as aulas, ele parecia contribuir para isso de forma secundária, já que, ao ocuparem esse espaço, os alunos não se envolviam em conversar paralelas nem circulavam pela sala por exemplo, deixando o ambiente mais ameno e propício à realização de atividades outras pela professora com outros discentes, como a leitura individual em sua mesa. Assim, essa função que esse espaço assumiu na turma da professora Vera Lúcia não parece configurar-se como um aspecto negativo ou uso indevido do cantinho da leitura pela

alfabetizadora, já que o professor precisa manter a organização da classe. Parece, entretanto, que o referido espaço tinha potencialidade para ir além da função primeira para a qual foi pensado.

Nesse sentido, essa utilização do cantinho da leitura, com dupla função, por parte da professora, nos remete às ideias de Chartier (2000, p. 14), quando diz que:

> Quando uma inovação é rapidamente aceita pelo corpo de professores, é porque sua eficácia ultrapassa o objetivo específico que ela visa, e que ela lhes permite resolver dificuldades de um outro tipo (progressão, organização, avaliação, divisão do trabalho, etc.) Ao contrário, se o ganho obtido por um lado se paga com um aumento de trabalho e com uma perda de eficácia por outro, os professores se entusiasmam muito menos.

Nessa perspectiva, a importância conferida por Vera Lúcia ao cantinho da leitura em seu cotidiano parecia estar também atrelada a essa eficácia, que permite ultrapassar o objetivo primeiro para o qual foi pensado – despertar o gosto pela leitura -, possibilitando a resolução de problemas de outro gênero, nesse caso, a organização do trabalho de modo a "[...] manter as crianças ocupadas em tarefas silenciosas, facilmente controláveis, que exigem atenção e aplicação" (CHARTIER, 2000, p. 14).

Entretanto, apesar de também ser usado como apoio para diminuir as conversas paralelas na sala de aula, o cantinho da leitura não era considerado pela alfabetizadora apenas como uma forma de ocupar o tempo ocioso da turma, mas como um dispositivo importante no desenvolvimento do gosto pela leitura. Ela reconhecia as contribuições que aquele lugar simples, formado por algumas mesas e cadeiras no fundo da sala apertada, poderia trazer para o desenvolvimento de seus alunos. Isso pode ser percebido a partir de seus comentários em relação às imagens apresentadas na autoconfrontação, os quais faziam referência ao seguinte extrato de aula:

> Quando a professora finalizou a explicação, três alunos que haviam lido anteriormente voltaram ao cantinho da leitura para ler livros [...] Observando alguns discentes nesse momento de leitura, percebemos que os que estavam em processo de alfabetização esforçavam-se para ler, apesar de apresentarem certa dificuldade (como a leitura silabada e enfatizando sílabas abertas), enquanto os alunos com hipóteses mais iniciais folheavam os livros e observavam as imagens. [...] Após esse momento (de realização da atividade), alguns alunos voltavam outra vez ao cantinho da leitura. Alguns deles já estavam lá pela terceira vez naquele dia (eram alunos que ainda não estavam totalmente alfabetizados, mas já conseguiam ler textos com certa dificuldade). Um aluno que estava em um momento bem inicial da alfabetização também voltou ao cantinho da leitura pela segunda vez. Entretanto, percebemos que ele pegava os livros, mas apenas folheava para ver a imagens. Não percebemos momentos em que ele fizesse a leitura de palavras ou partes do texto (EXTRATO DA AULA 08).

Mediante a apresentação dessas e de outras cenas de sua aula, Vera Lúcia expôs:

> Pronto! Eu boto aí. Aí, terminou a tarefa [e] pra não tá lá conversando vem pro cantinho da leitura. Tem até um limite pra tá aí. Aliás, são várias técnicas que a gente usa, mas essa assim de terminou a atividade... Nesse cantinho só tinha cinco que vinham ler. Eu passava mais tarefa, depois voltava. Eles ficam estimulados a fazer rápido pra vir pra cá. [...] Esse é um momento muito rico! [disse se referindo ao momento em que as crianças liam no cantinho da leitura]. [...] É interessante que o cantinho... como ele desperta a atenção, a curiosidade deles, porque mesmo quem não sabia ler queria ir pra o cantinho da leitura. Acho muito bom! (PROFESSORA VERA LÚCIA, 2017).

Nesse sentido, Vera Lúcia mobilizava um micro saber-fazer relacionado à compreensão das **potencialidades do cantinho da leitura**, reconhecendo-o como "muito rico" para aprendizagem dos alunos e demostrando saber suas contribuições para tal, na medida em que disse que ele desperta atenção, o interesse e a curiosidade das crianças, mesmo que ainda não estejam alfabetizadas.

Esse saber-fazer mobilizados pela alfabetizadora parece constituir um elemento importante na construção de suas práticas de ensino consideradas bem-sucedidas, uma vez que estimulava os discentes a navegarem no universo da leitura, explorando livros e gêneros textuais de sua preferência, envolvendo-os em práticas de leitura prazerosas em momentos de ociosidade, como fazem os convencionais leitores de textos no meio social, tendo em vista que na vida não lemos apenas para dar conta de atividades escolares, mas também para o deleite, para diversão, para saciar a curiosidade e dar asas à imaginação.

Além disso, o cantinho da leitura organizado pela professora Vera Lúcia apresentava diferentes possibilidades de leitura, já que não era composto apenas por livros infantis, mas também por gêneros como tirinhas, gibis, contos, fábulas e outros, os quais, apesar de não serem disponibilizados em seu suporte real – eram recortes de livros didáticos -, podiam ser lidos pelos alunos no próprio cantinho da leitura ou em suas mesas, nas situações em que a professora entregava alguns textos a cada aluno para que escolhessem os que gostariam de ler. Cabe salientar que esses gêneros textuais não eram disponibilizados todos de uma só vez. Havia dias em que a alfabetizadora organizava o cantinho da leitura apenas com gibis, outras vezes, apenas com fábulas e assim por diante.

Fotografia 1 - Bilhetes disponibilizados pela professora Vera Lúcia no cantinho da leitura

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Ademais, é importante ressaltar que o fato de os alunos irem com frequência a esse espaço demostrava que ele não era simplesmente uma exigência ou imposição da professora, antes, constituía-se como um lugar que ganhou sua própria importância pela aceitação e identificação da turma. Dessa forma, evidenciamos que o cantinho da leitura é um espaço potencial para despertar o interesse dos alunos pelo mundo letrado, bem como para a formação de leitores. Outrossim, esse dado demonstra o fascínio que os livros infantis e os gêneros textuais despertam, mesmo nas crianças que ainda não estão alfabetizadas, constituindo-se enquanto aliados importantes do professor no desenvolvimento das práticas de leitura no cotidiano da sala de aula. Diante disso, parece-nos que o lugar dos livros, gibis e outros gêneros textuais - principalmente aqueles mais voltados para o público infantil, como as cantigas, os trava-línguas, as parlendas - não é em caixas fechadas, nos armários com trancas, ou mesmo nas bibliotecas das instituições longe do alcance das crianças, na tentativa seja de protegê-los do desgaste pelo uso que possam fazer deles, seja por desconsiderar sua importância em sala de aula. O lugar dos livros e outros gêneros textuais é justamente esse: o cantinho da leitura. Mas, não "qualquer cantinho da leitura"; um cantinho da leitura que não seja apenas mais um adorno da ornamentação da sala, mas que tenha movimento, que possa ser utilizado pela turma em diferentes momentos e com distintas finalidades.

Destacamos também que a alfabetizadora reconhecia que o cantinho da leitura apresentava contribuições não apenas para os alunos alfabetizados que podiam explorar os textos escritos com autonomia, mas também para aqueles que ainda não liam convencionalmente e, portanto, estimulava sua ocupação por todos, reconhecendo-o como

uma ferramenta para despertar o interesse pelo universo das letras, dos textos, dos livros e das leituras.

6.1.1.4 O reconhecimento da necessidade de incluir os alunos em práticas leitoras: leitura em voz alta pela professora

Além dos momentos de leitura deleite pelos alunos, foram frequentes momentos também evidenciados nas práticas de professoras sujeitos das pesquisas de Monteiro (2006) e Verzola (2002) – pesquisas essas mencionadas em nosso estado do conhecimento –, quais sejam o da leitura em voz alta pela professora.

Essas situações geralmente ocorriam no início da aula, após a acolhida, com a professora de pé em frente à lousa e com os discentes sentados em suas carteiras. Incialmente, Vera Lúcia chamava a atenção da turma para a leitura com expressões positivas em relação ao texto a ser lido, explorava os elementos da capa do livro – ora lendo, ora pedindo que os alunos lessem - e fazia as crianças levantarem hipóteses sobre a história, como podemos perceber no extrato a seguir:

> PROFESSORA: Hoje nós iremos ler uma história! Vai ser uma história muito legal! O nome dela é "Depois do foram felizes para sempre". "O que é que vocês acham que vai falar essa história"?
>
> Depois que os alunos falaram sobre suas hipóteses em relação ao conteúdo do livro, ela começou a leitura.
>
> Tendo em vista que o texto lido pela professora é produzido a partir do final de personagens de histórias clássicas, como Chapeuzinho Vermelho, João e o Pé de Feijão e outras, a professora ia lendo e parando para retomar a história original, sempre questionando aos alunos o que eles achavam que havia acontecido com os personagens depois do final feliz.
>
> PROFESSORA: E João e Maria? O que será que aconteceu com eles?
>
> ALUNOS: Eles fugiram.
>
> PROFESSORA: Depois que eles fugiram. O que será que aconteceu depois que eles fugiram?
>
> ALUNOS: Eles compraram uma casinha.
>
> PROFESSORA: Vamos ver. – falou a professora.

Mediante o referido extrato, percebemos que a professora Vera, mais uma vez, mobilizava micros saberes-fazeres concernentes ao reconhecimento da necessidade de incluir os alunos em práticas leitoras, os quais são indispensáveis à formação de sujeitos leitores, dentre eles, podemos destacar: a **ênfase em um conceito positivo em relação aos textos a serem lidos**, o fato de **instigar a curiosidade pelo conteúdo do livro através do**

levantamento de hipóteses e da exploração dos elementos que compõem a capa do livro. Esses saberes-fazeres são melhor evidenciados quando analisamos as respostas da professora durante a entrevista de autoconfrontação ao apresentarmos cenas desses momentos de aula, como veremos a seguir:

> É porque, também, o Programa pede isso, né? Pra que o professor seja um leitor. E quando você lê, você já traz pra ele um universo assim... daquele suspense da história, né? E... instiga, né? Estimula eles a ficarem... Eles ficam presos na história. Aí, eu dou aquela paradinha na leitura: "E aí? O que aconteceu?" Às vezes eu mostro só a capa, aí, vou e peço pra eles fazerem uma interpretação, do que é que eles acham que aquele livro ali vai se tratar. Aí, quando termina, eu pergunto: "E aí? Será que correspondeu às expectativas?" Que eles contam uma história totalmente diferente [risos]. Mas mexem! Mexem e causam movimento! Sala de aula tem que ter movimento. Se não tiver... [risos] (PROFESSORA VERA LÚCIA, 2017)

Assim, a fala da professora revela que a mobilização desses saberes-fazeres estava associada a uma "exigência" do PAS – Programa como qual ela trabalhava no momento da pesquisa - como veremos mais à frente – e demonstra também que ela parecia saber da importância que o professor leitor tem na aprendizagem da leitura pelos discentes e para que aqueles que já sabem ler possam cada vez mais estar imersos em práticas letradas. Esse saber-fazer mobilizado pela professora remete-nos às ideias de Melo e Magalhães (2013), quando afirmam que "mesmo antes das crianças serem capazes de ler convencionalmente é fundamental que o professor torne-se modelo de leitor e promova entre elas estratégias de leitura, pois se cria a possibilidade de aprendizagem daquilo que elas, no futuro, farão sozinhas" (MELO; MAGALHÃES. 2013, p. 07).

Essa compreensão por parte da professora sujeito de nossa pesquisa fica evidente quando ela destaca os micros saberes-fazeres que mobiliza quando lia para turma: **trazer para o universo da leitura, fazer suspense, instigar, estimular, levantar e verificar hipóteses.** Assim, como evidenciam Melo e Magalhães (2013, p. 08), mediante a análise das práticas da professora por elas investigada, compreendemos que a fala de Vera Lúcia deixa transparecer que ela concebe "a leitura como um processo de construção de sentidos e os alunos como sujeitos ativos neste processo".

Cabe destacar, ainda, que esses saberes-fazeres mobilizados pela professora se configuram como práticas de letramento indispensáveis para o desenvolvimento do gosto pela leitura, já que as ações que se desdobram por meio deles não são unicamente escolares, mas dialogam diretamente com as estratégias que os sujeitos leitores lançam mão no meio social.

Como vimos até aqui, esses saberes-fazeres mobilizados pela professora parecem ser fundamentais na formação de futuros leitores, mas, é necessário salientar que, para que alguém seja um leitor, é necessário também que esse alguém consiga ler autonomamente. Assim, como apontam Magalhães e Muller (2015, p. 08), "é preciso considerar que a atividade de leitura oral pela professora, para toda a turma, tem a função de ampliar o grau de letramento das crianças, mas não garante sua alfabetização". Nessa direção, Vera Lúcia parecia ter consciência da necessidade de proporcionar situações que levassem os alunos à aprendizagem da leitura. Trataremos desse aspecto a seguir.

6.1.2. É necessário ensinar a ler para formar leitores: o ensino individualizado da leitura e o tratamento da heterogeneidade

Mediante as aulas de Vera Lúcia e de seus depoimentos durante a entrevista de autoconfrontação, percebemos que essa alfabetizadora além de reconhecer a necessidade de inserir os alunos em práticas leitoras, mobilizava, também, um saber-fazer mais global relacionado ao ensino da leitura, qual seja o reconhecimento da **necessidade de ensinar a ler para formar leitores**. Notamos, ainda, que esse saber-fazer era composto por três saberes-fazeres menores, os quais são apresentados no quadro abaixo.

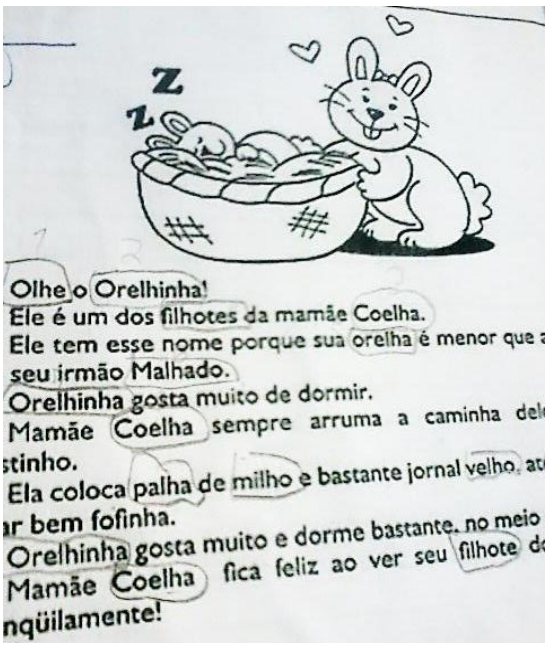
Quadro 4 - Saberes-fazeres relacionados à necessidade de ensinar a ler para formar leitores

Necessidade de dar conta dos diferentes níveis de aprendizagem da leitura;
Reconhecimento do ensino individual da leitura como algo necessário;
Consciência de que, para que o aluno leia, é necessário ensinar a ler;

Fonte: A autora (2018)

Percebemos, mediante a análise dos dados coletados, indícios de que a professora Vera Lúcia tinha **consciência de que é necessário ensinar a ler para formar leitores.** Isso pode ser constatado pelo investimento que fazia nos momentos de leitura individual com as crianças em sua mesa. Assim, costumava convidar os alunos a ler para ela ou com ela, enquanto o restante da turma realizava outra atividade. Geralmente, a alfabetizadora propunha que os alunos lessem pequenos textos que ela colava em seus cadernos de leitura ou textos apresentados no livro didático de Língua Portuguesa.

Figura 1 - Texto proposto pela professora Vera Lúcia no caderno de leitura



Fonte: Dados da pesquisa (2017)

As falas da professora, assim como as situações vivenciadas em sala de aula, demonstram que ela mobilizava um micro saber-fazer concernente à consciência de que para formar leitores é necessário ensinar a ler, qual seja a **necessidade de dar conta dos diferentes níveis de aprendizagem da leitura** que os alunos apresentavam.

Assim, a nosso ver, a mobilização desse saber-fazer por parte da alfabetizadora estava relacionado ao fato de sua classe ser heterogênea em relação à capacidade leitora – como expomos anteriormente na caracterização que fizemos de sua turma -, sendo constituída desde crianças que não sabiam ler nenhuma palavra das que foram apresentadas na diagnose, até aquelas que conseguiam ler textos e identificar informações implícitas e explícitas.

A maneira como a professora lidava com essa diversidade de níveis de aprendizagem na leitura em seu cotidiano pode ser percebida a partir de sua fala durante a entrevista de autoconfrontação. Vejamos:

> Porque aqui, ele tá nessa leitura - eu marco um pedaço pra eles fazerem essa leitura em casa, né? Às vezes os pais têm tempo de ajudar, às vezes não. Mas aí, eles vão evoluindo. Quando ele tá aí já no livro é bom, né? Ruim é quando ele tá lá – e a maioria começa nas fichas de leitura. Aí, eles têm um caderninho de leitura, eu vejo logo no início do ano o nível deles. Tem uns que iniciam nas vogais. [...] Às vezes já começa no alfabeto, aí, do alfabeto, vai pra aquela coisa bem tradicional do silábico e quando eles estão em um estágio melhorzinho, eles passam pra o livro. Mas sempre começado do processo silábico mesmo. Quando eles já estão aí no livro vai-se pra palavra, né? Eu vou vendo a palavrinha, as letras, ainda que eles têm dificuldade. Se ele tem dificuldade no som travado, então você bota mais palavras, cola uma

> atividade no caderno de leitura do som travado... aí, quando ele vai evoluindo, você vai vendo o sentido, vai buscando que ele dê sentido, né, a palavra, a frase e, aí, ao texto, porque não adianta só ler por ler, né? (PROFESSORA VERA LÚCIA, 2017)

Assim, é possível perceber que para dar conta do ensino da leitura e das dificuldades dos alunos, a professora recorria aos métodos sintéticos, os quais partem das unidades menores da língua (passando pelas letras, sílabas, palavras, frases até chegar ao texto), do simples ao complexo, enfatizando o método silábico. Entretanto, o depoimento da professora também revela a compreensão de que não há a necessidade de que todos os alunos comecem lendo a mesma coisa, que partam das sílabas, uma vez que, após diagnosticar o que os discentes já sabem, ela passa a intervir naquilo que eles têm dificuldade, propondo leituras concernentes às suas dificuldades.

Nessa direção, o fato da professora Vera Lúcia não propor as mesmas leitura para toda a turma demonstra que, assim como defende Morais (2012, p. 75), a alfabetizadora parece compreender que "todos têm direito a se alfabetizar, que precisamos partir do ponto em que as crianças se encontram [...], mesmo que haja muita heterogeneidade dentro do grupo/classe". Ou seja, ao não propor as mesmas leituras para toda a turma, a professora não retardava o processo de aprendizagem dos discentes que já liam com autonomia ou que já conseguiam ler algumas palavras propondo a eles leituras pouco desafiadoras, tampouco propunha leituras cujo nível de dificuldade que apresentavam chegasse a desmotivar os alunos que ainda não compreendiam a relação fonema-grafema.

Assim, a nosso ver, a diversificação de leituras propostas pela professora parecia estar atrelada à tentativa tanto de dar conta dos diferentes níveis de aprendizagem dos alunos, quanto de resgatar as crianças que se encontravam, em certa medida, desmotivadas em aprender em virtude de anos de repetência escolar, como já havíamos mencionado anteriormente nessa análise. Conforme observa Goigoux (2011), em virtude do seu histórico escolar, os alunos que apresentam dificuldades consideráveis na leitura precisam ser remobilizados para que concordem em continuar aprendendo, visto que muito deles já deixaram de acreditar em seu progresso na leitura. Para que haja essa remobilização, o referido autor defende que o professor dê mais atenção a esses discentes, não sobrecarregando-os com atividades que estejam fora de seu alcance, isto é, com tarefas que apresentem um nível de dificuldade muito além daquele que possam resolver. Precisamos destacar também, que mesmo fazendo uso de métodos tradicionais no ensino da leitura, a alfabetizadora mobilizava saberes-fazeres que revelam que sua concepção não era a de que a leitura se resume à decodificação, antes, parecia compreendê-la como um processo de

construção de sentido pelo aluno: “Tem que ter sentido. “O que é que você entendeu com essa história?” “Você entendeu alguma coisa”? Porque não adianta ele só ler e decifrar a palavra, a frase. Ele tem que entender” (PROFESSORA VERA LÚCIA, 2017).

Assim, compreendemos que, longe de se configurar como uma contradição, os depoimentos da professora Vera Lúcia revelam aquilo que trabalhos como os de Chartier (2006), Oja (2011), Peles (2004) e Souza e Cardoso (2012) revelam: o ecletismo dos professores considerados bem-sucedidos ao construírem suas práticas a partir de diferentes perspectivas teóricas, agregando o tradicional e o inovador, mixando ações de diferentes concepções teóricas com vista a dar conta do ensino da leitura. Como afirma Chartier (2006), os alfabetizadores que conseguem dar conta da aprendizagem dos alunos de maneira satisfatória não têm um só procedimento, mas vários funcionando em paralelo.

Esse ecletismo, que se manifesta nas práticas dos professores considerados bem-sucedidos, também é visto como algo positivo Goigoux (2011), ao defender uma pedagogia eclética para os alunos que mais precisam da escola, isto é, para os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, a pedagogia defendida pelo referido autor postula a conciliação entre pedagogias ativas e pedagogias explícitas e estruturadas, sugerindo que o professor varie seus métodos e abordagens, aliando o que cada teoria/concepção/sistema “tem de bom”, isto é, suas contribuições, seus pontos mais relevantes para construção de práticas mais eficientes e coerentes.

As falas da professora durante a autoconfrontação revelam que ela **reconhecia o ensino individual da leitura como algo necessário à aprendizagem dos alunos**, apesar de não vivenciar esse momento todos os dias. O exposto pode ser observado na fala a seguir:

> Tem que ter. É necessário ter esse momento aí. [...] Fica muito difícil você com 35 alunos. Eu tenho 18 alunos que são repetentes. Eu cheguei, esse ano a ter alunos de 7 a 16 anos. Imagine isso aí dentro de uma sala de aula, né? Controlar, ter um momento desses de você acompanhar. [...] É o mais difícil que acho, a gente não ter mais esse momento aí pra se concentrar - se a gente tivesse mais esse momento, a gente teria resultados melhores – e o quantitativo dentro de uma sala de aula, o quantitativo de crianças... (PROFESSORA VERA LÚCIA, 2017).

Diante da fala da professora, notamos que ela conferia grande importância ao ensino individualizado da leitura. Esse elemento também foi constatado nas práticas da professora Oracy, sujeito da pesquisa de Monteiro (2006), a qual procurava proporcionar diariamente momentos de ensino individual da leitura.

O fato de a professora Vera Lúcia valorizar os momentos de leitura individual revela que ela tinha **consciência de que, para que o aluno leia, é necessário ensinar a ler**, e o

ensino individualizado da leitura parece ser um importante aliado nesse processo. Esse saber-fazer mobilizado pela alfabetizadora parece ajudar a esclarecer um equívoco que, por muitas vezes, é disseminado mediante a grande difusão das ideias em torno do letramento na escola: a de que basta proporcionar o contato com diferentes gêneros textuais para que os discentes se alfabetizem e aprendam a ler. Assim, esse saber-fazer mobilizado pela professora nos remete ao atual momento que estamos vivendo em relação às discussões que se tecem em torno da leitura e da escrita: o momento da reinvenção da alfabetização (SOARES, 2016).

Entretanto, apesar de valorizar esses momentos, certos aspectos do cotidiano de Vera Lúcia impossibilitavam sua ocorrência de maneira frequente, como o alto quantitativo de alunos – provavelmente por precisar de muito tempo para atender a todos de forma individual e em paralelo com a realização de outras atividades – e os discentes repetentes e fora de faixa que necessitavam de uma atenção maior e apresentavam-se indisciplinados e desmotivados em alguns momentos.

Nessa direção, a dificuldade exposta pela professora no que diz respeito ao ensino da leitura de forma individualizada - provavelmente para contemplar as necessidades específicas de cada criança - parece estar relacionada ao fato de que "para diferenciar é preciso limitar o tempo passado no grande grupo, que em geral não é muito útil para os alunos em dificuldade" (PERRENOUD 2001, p. 45), o que nem sempre é tarefa fácil para o professor, principalmente para aqueles que lecionam em turmas numerosas.

6.1.3 A inclusão dos alunos em práticas leitoras e a necessidade de ensinar a ler para formar leitores: contextos de construção dos saberes-fazeres mobilizados por Vera Lúcia

Diante do que temos exposto até aqui, interessou-nos saber a origem desses saberes-fazeres mobilizados pela professora Vera Lúcia, em seu cotidiano, com vista à inclusão dos alunos em práticas leitoras, bem como em relação ao trabalho individualizado da leitura. Assim, quando perguntamos, na autoconfrontação, onde ou como ela havia aprendido a trabalhar daquela maneira, proporcionando momentos de leitura deleite e valorizando o cantinho da leitura, a alfabetizadora expôs:

> E como eu sempre gostei muito de ler, desde criança, meu pai sempre me presenteava com livros infantis – eu não era de ter muitos brinquedos, mas meu pai era um leitor. Eu tinha vários livros assim... Eu acho que você termina fazendo aquele universo fazer parte, né, da sua vida. Chapeuzinho Vermelho, Rapunzel... E eu tenho esse hábito de presentear meus filhos também e outras crianças com livros. Eu gosto! Eu gosto muito! Eu acho que eu tenho isso já da minha infância mesmo. Eu costumo ler pra eles. Eu

> estimulo muito tanto os meus filhos como os meus alunos a ler (PROFESSORA VERA LÚCIA, 2017).

Como se pode notar, a fala de Vera Lúcia indica que esses saberes-fazeres mobilizados no ensino da leitura em sala de aula tinham relação com aspectos de sua própria vida, mais especificamente com o fato de ser uma leitora e, aparentemente, gostar de ler, o que, provavelmente, teria contribuído para que ela estendesse essa prática de sua vida cotidiana ao cotidiano escolar.

O depoimento da alfabetizadora evidencia também que a mobilização desses saberes-fazeres voltados ao ensino da leitura sofreram a influência do contexto familiar, no qual a atitude do pai em presenteá-la com livros parece ter contribuído para que desenvolvesse o gosto pela leitura e para que tentasse desenvolver esse mesmo gosto em seus alunos através da leitura deleite.

Diante da referência à contribuição do contexto da vida familiar na construção dos saberes-fazeres mobilizados por Vera Lúcia, perguntamos se ela costumava ler para sua turma os mesmos textos que ela lia na infância, o que a professora respondeu da seguinte maneira:

> Leio! Gosto! Gosto! Eu gosto de histórias que... assim... aquelas bem tradicionais. Se bem que, a gente vai vendo assim - depois - a criatividade dos autores... Eles vão produzindo... Eu gosto de histórias que tenham o final feliz [risos]! [...] Eu acho que foi mais assim mesmo, da leitura da infância mesmo. Você vai envelhecendo, né? Vai pegando experiência... Você vê uma coisa ou outra... (PROFESSORA VERA LÚCIA, 2017).

Nesse sentido, a fala de Vera Lúcia revela que ela lia para seus alunos os mesmos livros com os quais seu pai a presenteava quando era criança, embora eles não fossem os únicos que ela costumava ler para a turma ou propor que as crianças lessem. Segundo a professora, o contato que ela teve com outras obras, ao longo de sua experiência na docência, permitiu que conhecesse a "criatividade dos autores" e, provavelmente, textos mais criativos ou interessantes que aqueles com os quais iniciou suas práticas de leitura.

Pesquisas como a de Gama (2014), Ubarana (2013) e Monteiro (2006) também evidenciaram contribuições do contexto familiar para as práticas das alfabetizadoras que investigaram. Nesses estudos, evidenciou-se que as professoras rememoram ações de membros da família, como os pais ou avós, que tinham o hábito de leitura ou costumavam ler para elas na infância, constituindo-se com modelos de leitores e contribuindo para que desenvolvessem um conceito positivo em relação à escola e à prática da leitura. Nesse sentido, entende-se que atitudes, relações e posicionamentos em relação à leitura das pessoas com que o professor convive quando criança transmitem saberes que podem se constituir como referência para seu fazer cotidiano em sala de aula.

Além do contexto familiar, o depoimento da professora, durante a entrevista de autoconfrontação, também faz menção à vivência em outros contextos dos quais Vera Lúcia havia participado ou participava no momento da pesquisa. Vejamos:

> Isso... Acho que já foi uma ideia do... Tinha na Escola Ativa o cantinho de leitura, mas eu... Veio ser aprimorado com o Alfabetizar com Sucesso, né? Que a gente faz a exposição. Tem os cantinhos de leitura [...] Mas assim... eram lugares estáticos lá, parados. Sabe? É... Eu não sei... de onde vem assim essa ideia de trazer eles pra cá. Porque ele tá lá parado, mas eles podem ir sabe? Podem ir lá ver, manusear, tudo. Agora, assim... acho que com o tempo a gente vai aperfeiçoando, né, as ideias, as coisas... E ter o momento deles da leitura, tanto aí como na banca... Eu sempre tenho um momento de leitura no início da aula. Às vezes eu já entregava os livros a eles. Entregava três livros a cada um, ou dois, um! Outros momentos, eu deixava eles escolherem. Eles ficavam bem concentrados. Até aqueles que não sabiam ler pegavam e ficavam... "Vamos ler a imagem. Agora me conte a imagem". Eles não sabiam ler, mas eles olhavam a imagem e começavam a contar a história. Imaginária! [risos]. (PROFESSORA VERA LÚCIA, 2017)

Dessa forma, mediante depoimento da professora, percebemos que ela remeteu os saberes-fazeres mobilizados aos programas Escola Ativa[15] e Alfabetizar com Sucesso[16], os quais apresentam como um de seus principais eixos a formação continuada de professores e destacam a importância da vivência de práticas de leitura prazerosas na escola.

Nessa perspectiva, o currículo do PAS destaca a importância de que os alunos sejam apreciadores de diferentes gêneros textuais, compreendendo-os e demostrando prazer ao lê-los e ouvi-los (PERNAMBUCO, 2015). Na mesma direção, o "Caderno de ensino e aprendizagem: alfabetização e letramento 3", do Programa Escola Ativa, encontra-se a seguinte orientação ao professor: "você deve, também, cuidar para que os textos sejam adequados, próprios das brincadeiras de infância, divertidos e com um forte comprometimento lúdico (LOPES, ABREU & MATTOS, 2010b, p. 05). Dessa forma, é

[15] Programa gestado desde 2007 pela Coordenação-Geral de Educação do Campo, configurando-se como uma das ações do Ministério da Educação para a política nacional de Educação do Campo. A Escola Ativa foi implementada em 1997 no Brasil, incialmente nos estados do Nordeste (com exceção de Sergipe e Alagoas), tendo posteriormente ampliado suas ações para as demais regiões do país. Seu principal objetivo consiste em aumentar o nível de aprendizagem dos discentes, reduzindo os índices de repetência e a evasão escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas multisseriadas localizadas nas áreas campesinas. Para tanto, o referido Programa realiza - sob responsabilidade da União, dos Estados e dos Municípios – formações continuadas para professores pautadas em propostas e princípios pedagógicos específicos para o campo e fornecendo materiais para o desenvolvimento de suas propostas (BRASIL, 2010).

[16] O Alfabetizar com Sucesso (PAS) é um programa desenvolvido pela Secretaria de Educação de Pernambuco, em parceria com as Secretarias Municipais, o qual teve início no ano de 2003 como um projeto piloto com vista à melhoria da aprendizagem dos alunos dos dois ciclos do Ensino Fundamental I. Um dos eixos desse programa é a formação continuada e o acompanhamento sistemático do professor, bem como o gerenciamento de dados coletados através das fichas de acompanhamento preenchidas pelos alfabetizadores acerca da aprendizagem dos discentes em relação à leitura e à escrita.

possível perceber que ambos os programas - ao orientar que os alunos tenham contato com textos "lúdicos" e "divertidos", que apreciem e gostem ler - estão preocupados com o desenvolvimento de práticas de leitura que não sejam percebidas pelos discentes apenas como mais uma atividade escolar, mas como práticas significavas e prazerosas.

Além disso, como dito anteriormente, quando, durante a entrevista de autoconfrontação, apresentamos uma cena em que a professora lia para os alunos, mobilizando saberes-fazeres concernentes às práticas de leitura que são indispensáveis à formação de sujeitos leitores - como os de instigar a curiosidade pelo conteúdo do livro por meio do levantamento de hipóteses e a exploração dos elementos que compõem a capa do livro -**,** percebemos que Vera Lúcia remetia a construção desses saberes-fazeres ao PAS. Nessa situação, a docente afirmou: "é porque, também, o Programa pede isso, né? Pra que o professor seja um leitor" (PROFESSORA VERA LÚCIA, 2017). Ao analisar brevemente as orientações para a categorização dos estudantes no instrumento de avaliação de Língua Portuguesa[17] do referido Programa, também foi possível perceber a relação entre às orientações contidas nesse documento e os saberes-fazeres da alfabetizadora. Assim, nas referidas orientações, encontramos a seguinte afirmação "só forma leitor quem é leitor" (PERNAMBUCO, [2015?], p. 04).

Diante disso, percebemos que a mobilização desses saberes-fazeres por parte da professora ocorria sob a influência do PAS, uma vez que ela afirmava desenvolver aquelas práticas orientadas por uma solicitação do Programa. Entretanto, percebemos também que a alfabetizadora não parecia configurar suas artes de fazer apenas com vista ao cumprimento dessa orientação. O exposto pode ser notado, em sua fala, quando ela diz: "Eu não sei como um alfabetizador, um professor de um modo geral - e ainda mais da área da gente, né, que somos do infantil e do fundamental I - não leem, não contam histórias pra seus alunos!". Nesse sentido, Vera Lúcia parecia compreender a necessidade e a importância que essas práticas têm no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, sendo sua fala indicativa de que, para além das exigências do PAS, ela parecia considerar a leitura deleite como algo indispensável ao fazer de qualquer alfabetizador.

Assim, depreendemos que a formação continuada se configura como um contexto propício à mobilização de saberes-fazeres, saberes-fazeres estes que não são estáticos, antes, são reelaborados, recontextualizados. A nosso ver, esse caráter de movimento que permeia a relação entre os saberes-fazeres dos professores e o contexto da formação é atravessado pela

[17] Documento disponibilizado pelo PAS aos professores para orientar o preenchimento das fichas mensais de acompanhamento da aprendizagem dos alunos no componente curricular Língua Portuguesa.

influência de outros contextos ou das mudanças corridas em suas práticas em virtude das necessidades que vão se apresentando cotidianamente. Além disso, o fato da professora não mobilizar esses saberes-fazeres apenas por uma exigência do PAS, nos leva a depreender que, nessa relação de movimento, o professor não faz uso indistinto das concepções, ferramentas, metodologias ou recursos apresentados nas formações continuadas, pois esses elementos passam pelo crivo daquilo que dá certo em suas práticas, isto é, daquilo que percebem como contribuições significativas para a aprendizagem dos alunos.

No caso de Vera Lúcia, sua fala é reveladora de que seus saberes-fazeres mobilizados a partir da formação contínua foram sendo ressignificados, "aprimorados" – nas palavras dela - pelas formações das quais participou, mas também pelo seu tempo de experiência. Compreendemos, assim, que a ideia de tempo tal qual é apresentada pela professora não se refere apenas à experiência em sala de aula, mas a um conjunto mais global de vivências que envolvem diversas situações e contextos com os quais teve contato ao logo dos anos de atuação, de modo que o tempo cronológico – os anos - envolve diferentes tempos-espaços.

Ademais, depreendemos que os saberes-fazeres mobilizados por essa professora eram também curriculares, tendo em vista que os programas Escola Ativa e Alfabetizar com Sucesso desenvolvem, além das formações continuadas, documentos que objetivam organizar o ensino da leitura no cotidiano escolar, a exemplo das propostas curriculares, que expressam quais conteúdos devem ser ensinados e a partir de quais metodologias.

Ainda de acordo com a fala supracitada, é possível compreender que os saberes-fazeres mobilizados por Vera Lúcia eram também experienciais, ou seja, eram desenvolvidos no exercício de sua profissão e se incorporavam às vivências individuais e coletivas sob a forma de *habitus* (TARDF, 2008). O exposto se evidencia quando a docente afirma que, apesar de ter tomado conhecimento do cantinho da leitura com a Escola Ativa e o Alfabetizar com Sucesso, ele não era tido em sua sala de aula da mesma maneira que teria sido apresentado nos dois programas, pois era estático, e ela conferia movimento a ele, por meio de sua utilização de forma efetiva pelos discentes.

A mobilização de saberes-fazeres experienciais também pôde ser percebida quando, na autoconfrontação, questionamos sobre onde ou como a alfabetizadora aprendeu a trabalhar de maneira individualizada com o ensino da leitura. Sobre isso ela diz:

> Não sei. Acho que é a vida mesmo, que vai ensinando. Mas, especificamente assim, eu confesso que não sei. Da experiência e da necessidade, né? Necessidade principalmente de chegar ao final do ano e ter um resultado positivo. Então, você vai buscando alternativas. Vai conversando com um, conversa com outro. "Tá fazendo como na sua sala", o que tá dando certo, o

> que não tá dando certo. Tudo isso vai acrescentando. Você vai procurando meios, alternativas pra ter um resultado positivo. Então, é... acho que de tudo um pouco: do que eu estudei, do que eu vi, da minha experiência com os demais. Acho que tudo vai se somando (PROFESSORA VERA LÚCIA, 2017).

Assim, tal depoimento revela, também, o caráter híbrido e social (Tardif, 2008) dos saberes-fazeres mobilizados por Vera Lúcia e nos faz depreender que, pelo fato de os saberes construídos serem incorporados ao fazer do professor na forma de habitus (TARDIF, 2008), pode haver certa imprecisão quanto à identificação de suas nascentes, tendo em vista que, aquilo que vai sendo construído em cada contexto, vai se fundindo, se hibridizando e formando, em certa medida, saberes-fazeres próprios, específicos, que de tão incorporados às práticas parecem não remeter a nenhum outro contexto. Entretanto, uma reflexão mais apurada pode fazer despontar alguns indícios dos contextos em que foram sendo construídos.

Nesse sentido, Vera Lúcia expos que os saberes-fazeres que mobilizava em relação ao ensino da leitura eram, como dito anteriormente, experienciais, isto é, foram se constituído na urgência da ação (PERRENOUD, 1991), mediante testagens, tateamentos (CHARTIER, 2000) realizados na busca de alternativas para dar conta da aprendizagem dos alunos. Isso nos mostra que, em matéria de saberes-fazeres, nada é totalmente definido nem definitivo.

Mas, além do contexto da experiência, ela destaca também que seus saberes-fazeres sofreram a influência das trocas com os pares, os quais podem ir se configurando em diferentes tempos-espaços, de maneiras diversas e com finalidades específicas para cada sujeito. No caso da professora da qual estamos tratando, as trocas ocorreram por meio de conversas cujo objetivo maior seria apreender elementos que contribuíssem para o desenvolvimento de uma prática de ensino bem-sucedida.

Os contextos da formação inicial e continuada parecem despontar, também, na fala da professora, quando remete à origem de seus saberes-fazeres ao que estudou. Nesse sentido, o depoimento de Vera Lúcia nos dá indícios de que os saberes transmitidos pelas instituições de ensino destinadas a formar professores, as quais procuram incorporar os saberes da ciência à prática do profissional que está formando (TARDIF, 2008), tiveram também influência sobre sua maneira de pensar-fazer no cotidiano de sua sala de aula.

Por fim, sua afirmação de que “tudo vai se somando” ratifica que os saberes-fazeres não são estáticos e uniformes, antes carregam as marcas das vivências nos diferentes contextos com os quais os professores tiveram contato ao longo de sua vida pessoal e profissional.

6.1.4 Reconhecimento da necessidade de trabalhar com os gêneros textuais no ensino da leitura e da escrita: saberes-fazeres mobilizados pela professora Vera Lúcia

Além de reconhecer a necessidade de inserir os alunos em práticas leitoras e de ensinar a ler para formar leitores, percebemos que Vera Lúcia mobilizava outro saber-fazer global, o qual não estava atrelado apenas à leitura, mas perpassava, também, o ensino da escrita no cotidiano de sua sala de aula: o reconhecimento da necessidade de trabalhar com os gêneros textuais no ensino da leitura e da escrita. Vejamos, a seguir, o quadro que apresenta os micros saberes-fazeres que constituíam esse macro saber-fazer.

Quadro 5 – Saberes-fazeres relacionados ao reconhecimento da necessidade de trabalhar com os gêneros textuais no ensino da leitura e da escrita

Consciência da importância de que os alunos saibam identificar o gênero textual que lhes é apresentado;
Clareza de que os gêneros permitem o trabalho interdisciplinar;
Entendimento de que a interpretação oral e escrita de textos pode contribuir para que os alunos se apropriem dos gêneros textuais estudados e para estimular a compreensão leitora;
Compreensão da importância de que as crianças tenham conhecimento dos gêneros textuais mesmo antes de estarem alfabetizadas, porque eles circulam no meio social em que vivem;
Entendimento de que os gêneros textuais permitem trabalhar com diferentes conteúdos em Língua Portuguesa;

Fonte: A autora (2018)

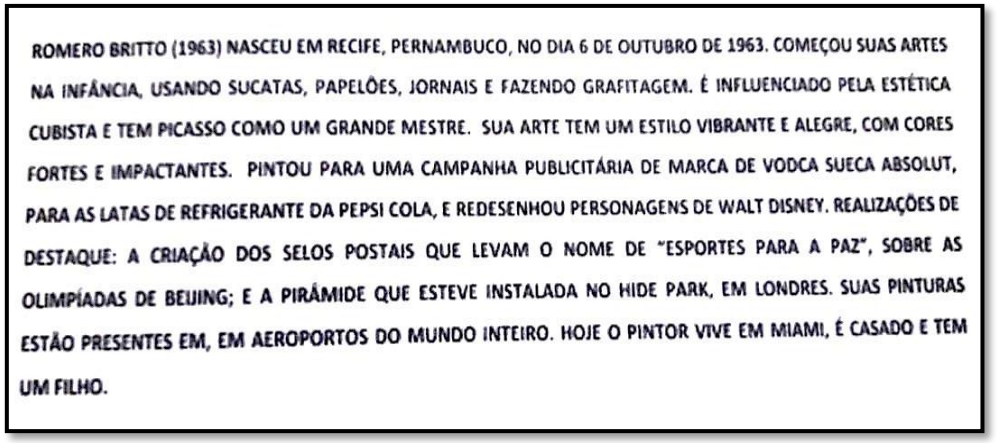
Através das observações das aulas da professora Vera Lúcia, e das entrevistas de autoconfrontação que realizamos como ela, foi possível perceber que a alfabetizadora mobilizava em sala de aula saberes-fazeres que davam indícios de sua intenção em desenvolver práticas de letramento. Nesse sentido, percebemos que a alfabetizadora **reconhecia a necessidade de trabalhar com os gêneros textuais no ensino da leitura e da escrita.** A esse respeito, percebemos que Vera Lúcia tinha a preocupação de que seus alunos tivessem contato com diferentes gêneros textuais no contexto escolar, preocupação que também foi constatada por Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), na pesquisa que desenvolveram sobre o fazer cotidiano de alfabetizadoras consideradas bem-sucedidas.

Como explicitamos na categoria anterior, a mobilização desse saber-fazer mais amplo por parte da professora protagonista de nossa pesquisa pôde ser notado quando ela lia para a

turma, quase que diariamente, em momentos de leitura deleite, livros de fábulas, contos e poemas ou ainda quando disponibilizava esses livros ou textos avulsos de diferentes gêneros textuais para que os alunos lessem nos intervalos entre uma atividade e outra ou no cantinho da leitura. Nessas situações, principalmente naquelas em que assumia a função de leitora, era comum que após a leitura, a alfabetizadora interpelasse os alunos acerca do gênero lido e de suas características. Além desses momentos, percebemos também algumas situações de trabalhos mais pontuais com os gêneros textuais, momentos esses em que Vera, além de ler para/com os discentes, explanava sobre as especificidades dos textos, realizava atividades de interpretação escrita e propunha a produção do gênero estudado.

O extrato de aula apresentado a seguir exemplifica uma dessas situações em que a professora trabalhava com gêneros textuais, mais especificamente com a biografia. Nessa aula, após o recreio, ela levou os alunos para a sala, organizou a turma em dois semicírculos e entregou a cada discente um pequeno texto que tratava da vida de Romero Brito.

Figura 2 - Biografia de Romero Britto utilizada pela professora Vera Lúcia



ROMERO BRITTO (1963) NASCEU EM RECIFE, PERNAMBUCO, NO DIA 6 DE OUTUBRO DE 1963. COMEÇOU SUAS ARTES NA INFÂNCIA, USANDO SUCATAS, PAPELÕES, JORNAIS E FAZENDO GRAFITAGEM. É INFLUENCIADO PELA ESTÉTICA CUBISTA E TEM PICASSO COMO UM GRANDE MESTRE. SUA ARTE TEM UM ESTILO VIBRANTE E ALEGRE, COM CORES FORTES E IMPACTANTES. PINTOU PARA UMA CAMPANHA PUBLICITÁRIA DE MARCA DE VODCA SUECA ABSOLUT, PARA AS LATAS DE REFRIGERANTE DA PEPSI COLA, E REDESENHOU PERSONAGENS DE WALT DISNEY. REALIZAÇÕES DE DESTAQUE: A CRIAÇÃO DOS SELOS POSTAIS QUE LEVAM O NOME DE "ESPORTES PARA A PAZ", SOBRE AS OLIMPÍADAS DE BEIJING; E A PIRÂMIDE QUE ESTEVE INSTALADA NO HIDE PARK, EM LONDRES. SUAS PINTURAS ESTÃO PRESENTES EM, EM AEROPORTOS DO MUNDO INTEIRO. HOJE O PINTOR VIVE EM MIAMI, É CASADO E TEM UM FILHO.

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

A princípio, a alfabetizadora pediu que os alunos fizessem a leitura silenciosa do texto e, em seguida, leu a biografia para toda e turma e depois questionou:

> PROFESSORA: Eu disse a vocês que o texto que fala sobre a vida das pessoas, como é que ele se chama?
> ALUNOS: Biografia.
> PROFESSORA: Biografia! Fala da vida das pessoas. No caso aqui, nós vamos falar da vida de quem?
> ALUNOS: Do pintor
> PROFESSORA: Romero...
> ALUNOS: Brito.
> PROFESSORA: Romero Britto! E Romero Britto? Ele é o quê?
> ALUNOS: Pintor.
> PROFESSORA: Lembram onde foi que eu disse que ele nasceu?

> ALUNOS: Recife – disseram algumas crianças.
> ALUNOS: Paraguai – disseram outros.
> PROFESSORA: Ele nasceu aqui no Recife, mas hoje ele mora aonde que eu falei?
> JANINE: Brejo da Madre de Deus – quer dizer, Pernambuco.
>
> A professora balançou o dedo negativamente e outro aluno respondeu:
>
> LUAM: Nos Estados Unidos.
> PROFESSORA: Nos Estados Unidos! Ele mora nos Estados Unidos. Mas as obras dele, os quadros, eu disse que estão espalhados por onde?
> ALUNOS: Recife.
> PROFESSORA: Só no Recife?
> LUAM: Não.
> ALUNOS: No mundo.
> PROFESSORA: No mundo todo – falou a professora. Ele ficou tão famoso com os quadros dele, que a obra dele foi pra todo o mundo. [...] Continuando aqui as informações sobre Romeo Britto. Prestem atenção! [...] Então, tudo isso que eu li agora falando sobre a vida de Romero Britto, como é que se chama mesmo esse texto?
> ALUNOS: Biografia.
> PROFESSORA: Biografia. É um texto diferente de fábula?
> ALUNOS: É. – responderam alguns.
> PROFESSORA: É diferente de uma receita culinária?
> ALUNOS: É.
> PROFESSORA: É diferente de um conto?
> ALUNOS: Sim.
> PROFESSORA: E porque é que a biografia é diferente de todos esses textos?
> ALINE: Porque fala da vida da pessoa.
> PROFESSORA: A biografia ela é diferente, porque ela traz informações importantes. Não é dizer: Ah, Romero Britto hoje comeu... Tomou suco de laranja no café da manhã. Não. São informações importantes, da vida de uma pessoa importante. (EXTRATO DA AULA 11).

Como mostra esse extrato de aula, a professora fez a leitura da biografia e trabalhou a compreensão leitora por meio de perguntas de localização de informações no texto, para, em seguida, tratar também o gênero estudado, questionado a turma e explanando quando necessário. Após esse momento inicial, Vera Lúcia propôs também que as crianças fizessem a interpretação escrita do texto - como veremos mais à frente – e depois fixou na lousa a obra "O gato", de Romero Britto, para que os alunos a reproduzissem em seus cadernos por meio de desenho. Contextualizando essa situação de trabalho com os gêneros textuais por parte da alfabetizadora, é importante dizer que esse conjunto de situações que acabamos de apresentar estavam sendo desenvolvidas pela alfabetizadora em virtude da realização da "Amostra Literária"[18] e culminou com a escrita coletiva da biografia de Romero Britto – momento que não chegamos a presenciar, em virtude de já termos encerrado nosso período de observação.

[18] Evento realizado anualmente em todas as escolas do município em que foi realizada a pesquisa.

Assim, levamos as cenas correspondentes a esse extrato da aula para entrevista de autoconfrontação e pedimos que Vera Lúcia falasse um pouco sobre ele. A esse respeito, ela disse:

> [...] Pra mim, é importante eles identificarem que tipo de texto eles estão trabalhando. [...] Eu fico tão assim... Gratificada, porque é um 3º ano, crianças que estão sendo alfabetizadas - a maioria -, e eles conseguem entender, né? Diferenciar as características de um gênero textual. [...] Nesse momento aí, a gente tava trabalhando biografia, né? A biografia de Romero Britto. Era pra o trabalho que eles iam expor na mostra literária. Aí, o gênero que ficou pra mim foi biografia. Aí, eu tanto trabalhei a obra, né? A obra dele, como a história de vida, a biografia... Eles produziram também. Então, já entrou... Foi bem interdisciplinar isso aí, porque vê um pouco de História, né? Vê Artes... não lembro o que mais [risos] (PROFESSORA VERA LÚCIA, 2017).

Dessa forma, percebemos, mediante as observações das aulas dessa professora, bem como a partir do depoimento que acabamos de expor, que ela mobilizava um micro saber-fazer relacionado ao reconhecimento da necessidade de trabalhar com os gêneros textuais no ensino da leitura e da escrita, qual seja a **consciência da importância de que os alunos saibam identificar o gênero textual que lhes é apresentado.** O exposto pode ser percebido, de forma explícita, em sua fala e em suas aulas, a cada momento em que estimulava os discentes a refletir sobre as características dos textos e a classifica-los quanto ao gênero.

Além disso, quando a alfabetizadora disse que ficava gratificada ao ver que as crianças estavam alcançando os objetivos pretendidos por ela, ao saberem identificar os gêneros apresentados, ela parecia revelar que esse saber-fazer por que mobilizava surtia efeitos positivos na aprendizagem dos alunos.

Entretanto, mediante essas colocações da professora e da maneira como ela explorava os gêneros textuais em sala de aula, pudemos perceber, assim como aponta Albuquerque (2002), certa escolarização dos textos como conteúdos ou "como um novo conteúdo a ser ensinado" (ALBUQUERQUE, 2002, p. 119). Nessa perspectiva, o trabalho com o texto "é realizado a partir da utilização de procedimentos pedagógicos antigos/tradicionais: ênfase inicial na explicação e definição do conteúdo (texto a ser trabalhado) pela professora, e no desenvolvimento de atividades de identificação e classificação dos textos" (ALBUQUERQUE, 2002, p. 122). Nas aulas de Vera isso pode ser notado quando a ênfase no trabalho com textos, por parte dela, parecia recair mais no ensino das características dos textos e na necessidade de os alunos saberem identificar, classificar e compreender os gêneros apresentados, do que na leitura e na produção de textos escritos em diferentes contextos e com diferentes finalidades (ALBUQUERQUE, 2002).

Essa constatação, não significa, contudo, a negação ou silenciamento do saber-fazer mobilizado por Vera Lúcia. Em outras palavras, não significa que a reflexão sobre os aspectos relacionados à estrutura dos gêneros estudados não deva ser feita, mas que existem outras reflexões, igualmente relevantes, que podem ser feitas em relação aos textos estudados, a exemplo das "reflexões sobre os aspectos sociodiscursivos" e o "uso de recursos linguísticos comuns" aos gêneros (LEAL; BRANDÃO; SILVA 2016, p. 434).

O depoimento da professora, apresentado anteriormente, demonstra ainda, que ela parecia ter **clareza de que os gêneros permitem o trabalho interdisciplinar.** Esse saber-fazer pôde ser percebido, também, quando Vera Lúcia diz que trabalhou com o gênero não apenas em Língua Portuguesa, mas também em outras disciplinas, ou ainda quando afirma:

> [...] Eu não imagino você trabalhar hoje uma disciplina assim... de forma aleatória. Qualquer disciplina que seja, eu gosto de trabalhar com texto. Às vezes, eu pego um texto, aí, dentro dele, eu puxo pra Matemática, pra Geografia... Então, eu não digo que eu trabalho com texto todo dia. Não vou dizer que é diário. Mas, pelo menos, umas quatro, cinco vezes assim, na semana. Eu procuro um texto que eu posso puxar, né? Pra todas [as disciplinas]. Que seja interdisciplinar (PROFESSORA VERA LÚCIA, 2017).

Assim, de acordo com a alfabetizadora, ela parecia utilizar os gêneros textuais em sala de aula de modo a não apenas propor situações de aprendizagem em que os alunos se apropriassem das especificidades de cada gênero trabalhado, mas de maneira que também fosse possível utilizá-los para trabalhar os conteúdos de outros componentes curriculares, aproveitando as possibilidades que poderiam oferecer. A fala de Vera Lúcia demonstra também que o texto parece ser o "carro chefe" de suas aulas, o que pode ser percebido tanto pela frequência que diz utilizá-los – quatro ou cinco vezes por semana -, quanto pela afirmação de que não imaginava trabalhar com as disciplinas de forma aleatória, sem utilizar textos.

Desse modo, o depoimento da alfabetizadora permite entender que o texto parecia ser o eixo central e articulador do trabalho com os diferentes componentes curriculares, seja de forma independente, seja em uma perspectiva interdisciplinar. Entretanto, quando a professora diz que em qualquer disciplina gosta de trabalhar com textos, podemos nos perguntar: seriam esses textos trabalhados considerando suas funções sociodiscursivas ou apenas como pretexto para abordar outros conteúdos? Abordaremos esse aspecto mais adiante quando tratarmos da maneira como Vera Lúcia costumava explorar os gêneros textuais em sala de aula.

Por outro lado, percebemos nessa fala da professora, que ela tinha certa afeição pelo trabalho com gêneros textuais, o que também foi possível notar quando, em outros momentos da autoconfrontação, a alfabetizadora disse: "Eu acho uma das coisas assim... Mais apaixonantes! "Eu gosto! Assim... De trabalhar os vários gêneros textuais. [...] Sou apaixonada!". Nesse sentido, quando Vera Lúcia diz que gosta de trabalhar com textos, ou quando afirma que o trabalho com eles é apaixonante, ela nos permite depreender que fazia uso dos gêneros textuais como uma opção sua, provavelmente, por ter percebido as potencialidades desse trabalho e por ter conseguido incorporá-lo às suas práticas, e não apenas por se tratar de uma orientação do PAS ou ainda, quem sabe, pelo lugar de destaque que eles têm tomado nos discursos atuais em torno da alfabetização.

Como sinalizamos no início dessa categoria analítica, percebemos, por meio da observação das aulas de Vera Lúcia, bem como da entrevista de autoconfrontação, que ela parecia **entender que a interpretação oral e escrita de textos pode contribuir para que os alunos se apropriem dos gêneros textuais estudados e para estimular a compreensão leitora.**

Esse saber-fazer mobilizado por Vera Lúcia também pôde ser evidenciado nas práticas de Roberta, uma das professoras investigadas por Oja (2011). A Esse respeito, a pesquisadora expõe que, além dos momentos de leitura, a referida alfabetizadora também fazia um trabalho constante de interpretação dos textos lidos em sala de aula, de modo que, após a leitura desses materiais e das conversas para a compreensão dos mesmos, ela propunha atividades de interpretação mais sistematizadas, as quais eram registradas no caderno (OJA, 2011).

Em se tratando da maneira de fazer da alfabetizadora protagonista de nossa pesquisa, as situações que remetem às interpretações orais puderam ser percebidas em suas aulas, sempre após a leitura de textos por ela ou pelos alunos - como já havíamos mencionado. Assim, quando na entrevista de autoconfrontação apresentamos cenas em que a professora fazia a interpretação oral e perguntamos se ela sempre fazia daquela forma, Vera Lúcia respondeu:

> Sempre, porque, às vezes, eles nem sabem nem o que estão escrevendo, né? Mas, quando você fala, fica mais no subconsciente deles ali. E a ideia é que eles entendam, né? Cada gênero, a finalidade de cada gênero. Pode até não saber escrever, mas se alguém tocar no assunto ou contar a história, né? De uma fábula... Eles vão fazer a associação. Não sei se tu percebesse, né? Eu sempre pergunto a eles o que é que diferencia a fábula, do convite, do conto, e eles vão fazendo essa caracterização de cada... de cada gênero (PROFESSORA VERA LÚCIA, 2017).

Mediante a fala da alfabetizadora, podemos perceber, mais uma vez, sua preocupação quanto à identificação dos textos pelos alunos. Para além disso, é possível notar que Vera Lúcia compreendia que as situações em que realizava interpretações orais dos textos e fazia perguntas sobre o gênero estudado eram necessárias para que os alunos que ainda não sabiam escrever pudessem expressar sua compreensão acerca do texto e para que se apropriassem das características dos gêneros estudados. O depoimento de Vera Lúcia permite depreender, também, que a importância que ela dava a esse tipo de situação parecia estar relacionada ao fato de que, nas interpretações escritas, as crianças que ainda não estavam alfabetizadas, muitas vezes, limitavam-se à cópia das questões e das respostas anotadas na lousa no momento da correção coletiva, não expressando de fato sua compreensão.

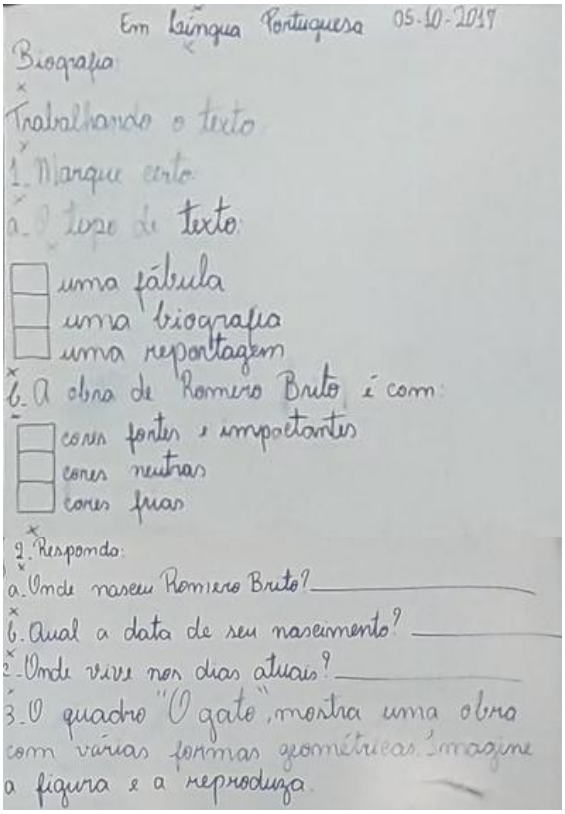
Assim, a professora parecia compreender que as intepretações orais dos textos, bem como as situações em que questionava os alunos sobre as especificidades dos gêneros, funcionavam, por um lado, como uma forma de fixação da aprendizagem acerca dos gêneros textuais por toda a turma e, por outro lado, como uma das únicas maneiras que os alunos que ainda não estão alfabetizados teriam para desenvolver e expressar sua compreensão acerca do que foi estudado. Além disso, os momentos em que Vera Lúcia interpelava a turma sobre as especificidades do gênero que havia(m) lido pareciam ser uma maneira encontrada por ela para ter um feedback acerca da aprendizagem dessas crianças no que diz respeito aos gêneros textuais.

Outrossim, quando a alfabetizadora disse que os alunos podiam até não saber escrever, mas que, se alguém mencionasse o assunto ou contasse a história de uma fábula, por exemplo, eles iriam fazer a associação com o que aprenderam nas aulas nos momentos de explanação e nas situações em que ela os questionava sobre as características dos textos lidos, Vera Lúcia dá indícios de que **compreendia a importância de as crianças terem conhecimento dos gêneros textuais mesmo antes de estarem alfabetizadas, porque eles circulam no meio social em que vivem,** parecendo, assim, que ela **reconhecia que a alfabetização não era "pré-requisito" para o desenvolvimento de "práticas mais voltadas para o letramento".**

No que diz respeito às atividades de interpretação escrita, importa dizer que elas eram realizadas no quadro para que os alunos copiassem em seus cadernos, após as leituras que a alfabetizadora fazia e, algumas vezes, eram precedidas por uma rápida interpretação oral.

A figura a seguir mostra uma das atividades de interpretação escrita proposta pela professora Vera Lúcia, que foi realizada após a leitura da biografia de Romero Britto.

Figura 3 - Atividade de interpretação escrita de texto proposta pela professora Vera Lúcia



Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Como pode-se perceber na figura acima, em algumas atividades de interpretação escrita de textos, Vera Lúcia apresentava algumas questões em que os alunos deveriam identificar o gênero do texto estudo – em alguns casos suas características e o assunto - e outras em que eles deveriam encontrar informações explícitas nos textos.

Durante a entrevista de autoconfrontação, apresentamos cenas em que ela realizava esse tipo de atividade com a turma e pedimos que falasse um pouco sobre elas. A esse respeito, a professora disse:

> [...] Eu acho interessante associar escrita - como eles já são 3º ano - com a parte de entendimento, né? Você vê que eu faço perguntas a eles pra ver o que eles entenderam e - não sei se eu cheguei a trabalhar aí a questão ortográfica. Não, aí é só o entendimento mesmo do texto, né? [...] Eu prefiro trabalhar essa parte aí, de entendimento, pra eles irem associando com vários gêneros textuais, pra ver como eles identificam os gêneros textuais. E, a partir daí, a gente vai vendo ortografia e gramática, mas assim, a prioridade mesmo é o entendimento do texto mesmo[...] (PROFESSORA VERA LÚCIA, 2017).

Mediante essa fala da alfabetizadora, é possível perceber que se por um lado ela fazia interpretação oral dos textos para contemplar os alunos que ainda não estavam alfabetizados,

por outro ela parecia compreender que apenas esse tipo de atividade não era suficiente para construir todas as competências que os discentes precisavam construir no ano/série em que estavam, o que fazia com que também realizasse interpretações escritas dos textos estudados. Além disso, o fato de Vera Lúcia ter alunos que já liam e escreviam com autonomia parecia ser ainda um dos motivos que a levava a realizar essas atividades. Assim, mediante a isso, depreendemos que essa alfabetizadora realizava esses dois tipos de situações para "dar conta", em certa medida, da heterogeneidade de conhecimentos da turma, a fim de que todos pudessem expressar seus conhecimentos.

Entretanto, percebemos, mediante as observações das aulas dessa professora, que ela parecia enfatizar a interpretação escrita dos gêneros estudados em detrimento das produções textuais, já que, durante nosso período de observação, Vera Lúcia propôs a realização de cinco atividades de interpretação escrita de textos e apenas duas de produção – como veremos mais à frente.

O baixo quantitativo de atividades de produção textual por algumas alfabetizadoras também foi constatado em pesquisas como as de Silva (2016) e Miranda (2016), que desenvolveram seus estudos, respectivamente, em turmas de 3º e de 2º e 3º anos do ciclo de alfabetização. Nesse sentido, ambos os pesquisadores evidenciaram a quase ausência de exploração das habilidades do eixo de produção de textos em detrimento daquelas concernentes ao eixo de análise linguística em turmas do 3º ano do ciclo de alfabetização, além de constatarem que havia uma tendência, entre as professoras investigadas, a propor produções textuais coletivas em que elas atuavam como escribas das ideias dos alunos.

A esse respeito Miranda (2016) aponta possíveis fatores que poderiam levar as práticas das alfabetizadoras participantes de sua pesquisa a se configurarem dessa maneira, o que também pode, em certa medida, explicar as práticas da professora Vera Lúcia: falta de autonomia e o nível de conhecimento da maioria dos discentes e, por conseguinte, a heterogeneidade da turma em relação à aprendizagem da escrita, que era constituída desde crianças que já estavam alfabetizadas, até as que apresentavam dificuldades na identificação das letras que compõem as palavras.

Assim, em se tratando da pouca frequência que as atividades de produção textual tiveram nas aulas da professora Vera Lúcia, em detrimento das atividades de compreensão leitora, importa dizer que em se tratando do letramento, apesar de ser necessário que os alunos saibam identificar e compreender os gêneros textuais que circulam socialmente, é também indispensável que eles saibam produzi-los.

Outrossim, quando Vera Lúcia afirma que trabalhava o entendimento dos textos com os alunos para que eles fossem associando e identificando os gêneros, e que a partir disso ensinava também ortografia e gramática, ela indica **entender que o trabalho com gêneros textuais permite não apenas explorar as características e a compreensão dos textos, mas, também, o ensino de diferentes conteúdos em Língua Portuguesa.** Voltaremos a tratar sobre a forma como Vera Lúcia abordava esses conteúdos mais à adiante. Vejamos, na sessão a seguir, o que os depoimentos da professora revelam acerca da construção dos saberes-fazeres que mobilizava e que foram abordamos até aqui.

6.1.4.1 Reconhecimento da necessidade de trabalhar com os gêneros textuais no ensino da leitura e da escrita: contextos de construção dos saberes-fazeres mobilizados por Vera Lúcia

No que diz respeito aos contextos a partir dos quais os saberes-fazeres mobilizados pela alfabetizadora foram construídos, ela afirmou, durante a entrevista de autoconfrontação, quando perguntarmos onde ou como havia aprendido a trabalhar daquela forma:

> [...] Aprendi com tudo: especialização, graduação. experiências, trocas de ideias com outros. A Escola Ativa, ela foi um programa, né? Igual ao Alfabetizar com Sucesso. Agora que eu participei muito pouco da Escola Ativa. A primeira vez foi em 98. Foi muito pouco, porque ele num instante acabou. [...] Aí, a gente teve um outro momento em 2003, 2004. Acho que a tudo [provavelmente às diversas experiências vivenciadas ao longo de sua trajetória profissional]. Ao Alfabetizar com Sucesso também, que é muito bom também. [...]A minha especialização, ela foi muito isso, em cima disso. Eu tô lembrando agora, que eu aprendi muita coisa em cima da especialização também. [...] Porque vê, agora em fevereiro eu faço 25 anos de... só de prefeitura. Mas antes, eu já - desde 89, 90 - tirava licença, já trabalhava como professora, aí fica difícil você saber onde começou [risos] (PROFESSORA VERA LÚCIA, 2017).

Assim, o depoimento de Vera Lúcia, em virtude da diversidade de contextos que atribuiu como sendo responsáveis por suas aprendizagens, demonstra a heterogeneidade dos saberes-fazeres que mobilizava. Nesse sentido, parece que as vivências da alfabetizadora em relação ao trabalho com os gêneros textuais em diferentes contextos foram somando-se e acabaram por construir saberes-fazeres próprios, que podem guardar certa relação com seu contexto de origem, mas que, ao longo dos anos, foram se imbricando em suas práticas – por meio de processos de adaptação, transformação e mesmo de (re)criação –, de tal modo que há certa dificuldade por parte dela em rememorar de forma mais precisa onde ou como aprendeu a trabalhar dessa forma. Além disso, depreendemos que, em alguns momentos, as referências mais antigas, isto é, os primeiros contatos que Vera Lúcia teve como a discussão acerca da

necessidade do trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, parecem ser as mais rememoradas por ela. O exposto pode ser notado quando a professora faz referência às contribuições do Programa Escola Ativa, do qual participou no início de sua atuação na docência, mas não menciona o PNAIC, por exemplo, que apresentou várias indicações para o trabalho interdisciplinar no ciclo de alfabetização, e de cujas formações ela estava participando no momento da pesquisa.

Nessa direção, a fala de Vera Lúcia apresentada anteriormente demonstra a polifonia de seus saberes-fazeres, de modo que, ao mesmo tempo em que eram formativos e curriculares, eram também experienciais, tendo sido construídos ao longo dos anos, isto é, ao longo de sua trajetória na docência. Entretanto, em meio a essa polifonia expressa na fala da professora, é possível perceber que as melodias do contexto formativo parecem despontar em relação às dos demais contextos, o que pode ser percebido quando ela diz que sua especialização em Avaliação Educacional enfatizava o trabalho com gêneros textuais e que aprendeu muito a partir dela.

Dessa forma, podemos concluir que, apesar de vivências semelhantes poderem ser construídas em diferentes contextos, algumas se sobressaem e parecem incidir de forma mais direta sobre os saberes-fazeres que os professores mobilizam, o que não quer dizer que esses saberes-fazeres sejam uma reprodução fidedigna dessas vivências. Assim, apesar de um dos contextos de origem dos saberes-fazeres mobilizados pelos professores poder ser o formativo, isso não significa que exista uma relação de causa-efeito entre aquilo que foi pensado-vivido nas formações e os saberes-fazeres mobilizados por esses profissionais em sala de aula, pois inúmeros fatores, como as vivências em contextos outros e a vitalidade do cotidiano escolar, podem modificar ou ressignificar as aprendizagens construídas naquele contexto. Desse modo, aquilo que os professores sabem-fazem, apesar de estar vinculado ao contexto da formação, tem também suas especificidades, que podem até mesmo se distanciar, em certa medida, daquele contexto.

6.1.5 Os tateamentos da professora Vera Lúcia para encontrar maneiras de alfabetizar letrando

Atrelado aos demais saberes-fazeres mobilizados por Vera Lúcia no ensino da leitura e da escrita – sobre os quais tratamos anteriormente -, percebemos que essa alfabetizadora tateava maneiras de alfabetizar letrando. Evidenciamos, também, a mobilização de micros saberes-fazeres que constituíam esse saber-fazer geral, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 6 - Saberes-fazeres relacionados aos tateamentos para encontrar maneiras para alfabetizar letrando

Entendimento de que o trabalho com gêneros textuais permite não apenas explorar as características e a compreensão dos textos, mas, também, o ensino de diferentes conteúdos em Língua Portuguesa;
Reconhecimento de que além de trabalhar o gênero textual é necessário também alfabetizar;
Entendimento de que a interação dos alunos que ainda não estão alfabetizados com aqueles que já sabem ler e escrever facilita a compreensão do SEA e o processo de alfabetização;
Reconhecimento da necessidade de propor situações voltadas não apenas para a apropriação do SEA, mas também para a consolidação da alfabetização por parte das crianças;
Ciência de que os métodos - ou metodologias – de ensino da leitura e da escrita têm seus limites e potencialidades
Compreensão de que alfabetizar letrando traz melhores resultados para aprendizagem dos alunos;
Entendimento de que ensinar o sistema notacional a partir de diferentes gêneros textuais é mais significativo para as crianças;

Fonte: A autora (2018)

Em se tratando dos saberes-fazeres mobilizados por Vera Lúcia para o ensino da escrita, as observações de suas aulas, assim como seus depoimentos durante a entrevista de autoconfrontação, deram-nos indícios de que ela **tateava** (cf. CHARTIER, 2000) **maneiras de alfabetizar letrando**. Isso pôde ser inferido considerando que a professora, além de contemplar o trabalho com os gêneros textuais – leitura, interpretação, exploração das características do gênero e, em alguns casos, produção de textos escritos -, refletia com a turma acerca da faceta linguística da língua escrita, a partir desses gêneros, a exemplo das situações em que pedia que os alunos identificassem palavras em textos, segmentassem e contassem as sílabas de palavras e associassem palavras que rimam.

Esse saber-fazer mobilizado pela professora pode ser notado em seus depoimentos quando, ao apresentarmos cenas referentes a momentos de suas aulas em que ela trabalhava com gêneros textuais e, em seguida, explorava algumas atividades que estavam mais voltadas para a alfabetização, Vera declara:

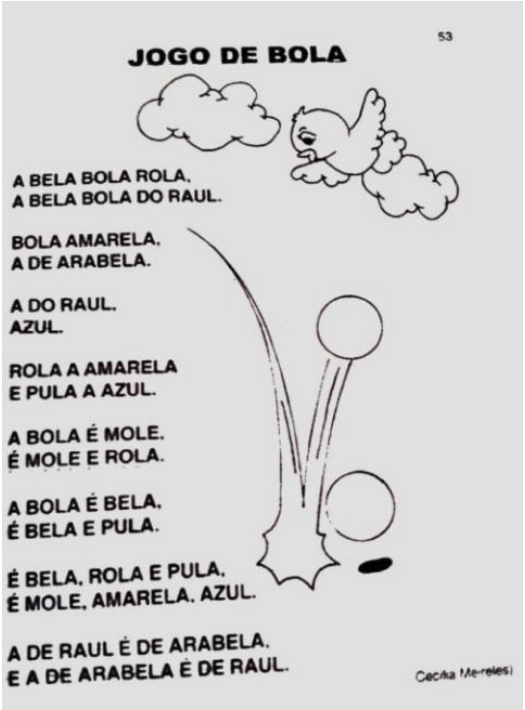
> [...] Acho que não é porque você está alfabetizando que você precisa limitar. A criança precisa conhecer; ser alfabetizada dentro de um poema, dentro de uma receita culinária, né? Tirinha! Eu acho o máximo tirinha! Você pega lá... E já procuro trabalhar com eles a função - eles saberem distinguir uma tirinha, o objetivo da tirinha de uma fábula, né? De uma música. Eu gosto assim, de trabalhar dessa forma. [...] Trazer ali... tirar uma palavra de dentro

> de um poema, de dentro do texto que seja conhecido por eles. Chamar atenção do aluno para aquela situação contextualizada que tem no texto, né? Depois tirar a palavrinha e começar a formar, a formar palavras. Acho que começa por aí! (PROFESSORA VERA LÚCIA, 2017).

Assim, a mobilização do referido saber-fazer por parte de Vera Lúcia pode ser percebida quando além de dizer que trabalhava com textos - de modo que os discentes soubessem identificar sua função e distinguir diferentes gêneros textuais -, ela menciona também que não é preciso limitar o contato da criança com diferentes gêneros textuais porque se está alfabetizando.

Em se tratando da maneira de fazer dessa alfabetizadora, o extrato a seguir exemplifica como ocorriam as situações em que esses saberes-fazeres eram mobilizados. Esse extrato faz referência à primeira aula de Vera Lúcia que observamos, em que ela trabalhou com o poema Jogo de bola, de Cecília Meireles. Vejamos:

Figura 4 - Poema Jogo de bola apresentado pela professora Vera Lúcia



Fonte: Dados da pesquisa (2017)

> PROFESSORA: Eu vou entregar um texto a vocês. Quero que prestem atenção para saber que texto é esse. Que tipo de texto é esse que eu estou entregando? Eu quero vocês lendo e descobrindo que tipo de texto é esse... Vamos fazer a leitura!

> Depois que as crianças já estavam com o texto há alguns minutos, a alfabetizadora questionou:

PROFESSORA: Qual o título, gente?
ALGUNS ALUNOS: Jogo de bola.
PROFESSORA: Eu quero saber que tipo de texto é esse.
ALINE: Poema.
PROFESSORA: Esse texto aqui é o título de uma música? É uma receita culinária?
VINÍCIUS: É uma história.
JANINE: Oh, tia! É um texto.
PROFESSORA: É um texto, mas esse texto é um... É o que, Luam?
LUAM: Poema.
PROFESSORA: Muito bem! Um poema. Mas eu quero saber por que esse texto é um poema. Por quê? O que é que tem nesse texto que faz com que ele seja um poema?
ALUNOS: Rima
PROFESSORA: Isso mesmo ele tem palavras que rimam. Vamos ler primeiro o poema e depois vamos ver quais são as palavras que rimam.

A professora leu o poema e tendo finalizado a leitura, expôs:

PROFESSORA: Viram? Esse é um poema, porque tem palavras que rimam. Por exemplo, gente, digam aí qual é a palavra que rima com Raul – dizendo isso, escreveu a palavra no quadro em letra maiúscula de imprensa.
JANINE: Raul Gil!
PROFESSORA: Eu disse que palavras que rimam são aquelas que tem o som parecido quando a gente fala, que terminam com as mesmas letras. Qual é a palavra que rima com Raul? – e sublinhou a rima na palavra que havia escrito.
ALINE: Azul.
PROFESSORA: Isso mesmo!

Dizendo isso, Vera Lúcia escreveu a palavra azul abaixo da palavra Raul, também com letra maiúscula de imprensa e sublinhou a rima. Depois seguiu perguntando outras palavras do texto que rimavam e logo após questionou:

PROFESSORA: Mas além da rima? - Diante do silêncio da maioria dos alunos, ela continuou: - Um poema é formado por versos. Esqueceram? Cada linha dessa forma um verso, e cada verso, forma as estrofes. As estrofes são esses bloquinhos que tem aí. Vamos contar quantas estrofes tem, ou seja, quantos grupos de versos.

Tendo contado as estrofes junto com os discentes, Vera Lúcia questionou de quem era a autoria do texto e depois falou:

PROFESSORA: Vamos lá! Agora eu quero que vocês procurem a palavra bola no poema e circulem ela todas as vezes que ela aparecer. Quais são as letras que formam a palavra bola?

Os alunos foram dizendo as letras e Vera Lúcia foi escrevendo. Ela escreveu bolo e questionou:

PROFESSORA: O que está escrito aqui?

ALGUNS ALUNOS: Bolo.

> A alfabetizadora os elogiou e em seguida escreveu a palavra bola na lousa na vertical. Depois que os alunos haviam circulado as palavras, ela continuou:
>
> PROFESORA: Vamos aproveitar que temos a palavra bola escrita aqui. E vamos formar novas palavras formadas por "b", que comecem com "b".
>
> Os discentes foram ditando as palavras – bala, bela e boliche - e ela foi escrevendo na lousa, à frente da letra "b" da palavra bola que havia escrito. Depois pediu que ditassem palavras com "bi" e em seguida com "bu". A alfabetizadora continuou solicitando que os alunos dissessem palavras começadas pelas demais letras da palavra bola, e disse:
>
> PROFESSORA: Agora quero que vocês prestem atenção nessa palavra. Que palavra é?
>
> Dizendo isso escreveu as palavras Raul em letra maiúscula de imprensa e minúscula cursiva.
>
> PROFESSORA: Eu quero que vocês vejam que essa palavra tem duas vogais juntas. Quem são elas?
>
> ALGUNS ALUNOS: "A" e "U".
> PROFESSORA: Quando tem duas vogais na mesma palavra, a gente diz que ela tem o quê? Um encontro...
> ALLANNY: Vocálico.
> PROFESSORA: Muito bem!
>
> A professora continuou escrevendo palavras na lousa e pedindo que os alunos identificassem os encontros vocálicos. À medida que os discentes respondiam ela sublinhava-os nas palavras (EXRATO DA AULA 01).

O referido extrato evidencia que Vera Lúcia costumava propor a leitura de textos e não revelava de imediato o gênero textual que havia lido, questionando os alunos a fim de fazê-los refletir acerca das características do texto. Entretanto, o extrato mostra também que algumas crianças tiveram dificuldade em identificar o gênero do texto apresentado, provavelmente, em virtude de Vera ter feito os questionamentos sem que antes tivesse feito a leitura do mesmo, o que impossibilitou o reconhecimento do gênero do texto por parte dos alunos que não sabiam ler. Dessa forma, essa maneira de fazer da professora parece ter sido proveitosa para os discentes que já liam com autonomia, mas parece não ter alcançado aqueles que ainda não haviam se apropriado da leitura.

Como podemos perceber - e como expomos na categoria anterior -, Vera Lúcia demonstrava que uma de suas maiores preocupações, quando trabalhava com textos, parecia ser com a estrutura, bem como com a nomeação e classificação dos gêneros apresentados. Mas, para além do trabalho de identificação e caracterização dos gêneros textuais, o extrato de aula também demonstra que Vera Lúcia utilizava os textos para ensinar o SEA e conteúdos concernentes à gramática tradicional, como os encontros vocálicos.

Nesse sentido, como se pôde perceber mediante o referido extrato de aula, a partir do poema, a professora parecia querer fazer com que os alunos compreendessem algumas propriedades do sistema notacional, como as de que palavras diferentes podem compartilham algumas letras iguais, e a de que a mudança de uma única letra em uma palavra faz surgir uma palavra diferente. Isso pôde ser notado quando, dizendo que escreveria a palavra "bola", a alfabetizadora escreveu bolo e pediu que as crianças analisassem o que estava escrito, ou ainda quando propôs a escrita de palavras começadas por cada uma das letras da palavra bola.

Situação semelhante a essa pode ser evidenciada na aula em que Vera Lúcia explorou o poema "Anão e Gigante", de Nilton José Machado, poema este que era apresentado no livro didático[19].

[19] TRINCONE, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Projeto Ápis:** Alfabetização e Letramento. 3º ano. São Paulo: Ática, 2014. 2014.

Figura 5 - Poema "Anão e gigante" explorado pela professora Vera Lúcia

Leitura: poema

Anão e gigante

Nílson José Machado

Em minha cabeça,
Em meu coração,
Ora sou gigante,
Ora sou anão.

Eu sou tão bonito!
Minha mãe garante.
Meu peito se estufa,
Pareço um gigante!

Mas se ela reclama:
"Não fez a lição!
E essa roupa suja?"
Me sinto um anão.

Meu amigo disse
Que eu sou legal.
Me sinto um gigante,
Muito natural.

Minha grande amiga
Me chamou de chato.
Encolhi na hora,
Sou um anão, de fato.

Acordei, o céu
Estava brilhante.
O sol era lindo,
Me senti gigante!

A chuva, tão forte,
O raio, o trovão,
O vento uivando:
Me sinto um anão.

[...]
Se me sinto anão
Diante do perigo,
Procuro a mão
Da mãe ou do amigo.

Quando estou gigante,
Ando com cuidado
Pra não machucar
Quem está ao meu lado.
[...]

Nílson José Machado. *Anão e gigante*. São Paulo, Sa

Fonte: Trincone, Bertin & Marchezi 2014, p. 100-111.

Nessa aula, a alfabetizadora leu o título do poema e levantou hipóteses com os alunos acerca do que o texto trataria. Após a leitura feita por ela, comparou as hipóteses levantadas

com o que o texto de fato tratava e propôs que os alunos se colocassem no lugar do personagem do poema para que pudessem analisar as situações em que sentiam-se anões ou gigantes. Após esse trabalho inicial com esse gênero textual, a professora disse:

> PROFESSORA: Eu quero só que vocês observem aqui essa palavra. - Dizendo isso escreveu na lousa a palavra "anão" e disse: Vamos ler aqui.
> ROBERTO: Anão.
> PROFESSORA: Me digam, aqui, as letras que formam a palavra anão.
>
> A alfabetizadora foi apontando as letras e os alunos iam dizendo seus respectivos nomes. Quando chegaram na letra "N", algumas crianças disseram se tratar da letra "M". A professora corrigiu-as, e escreveu na lousa apenas "ao" - sem o til – e depois perguntou:
>
> PROFESSORA: Se eu escrevesse dessa forma? Como era que ficava? Como é que eu leio aqui?
> ALGUNS ALUNOS: Ão.
> PROFESSORA: Ao. Quem lembra como é o nome desse sinal aqui?
> ALUNOS: Til.
> PROFESSORA: Til. Pra quê que serve ele?
> ALLANY: Pra ficar "ão".
> PROFESSORA: Pra mudar o som do "a", né? Olha que interessante, ó! É "a", mas, quando eu coloco o til, fica "ã". Presta atenção aqui.
>
> A professora escreveu a letra "n" antes da sílaba "ão" e perguntou:
>
> PROFESSORA: Como é que eu leio aqui?
> ALUNOS: Não.
> PROFESSORA: Mas se eu não tivesse o til? Como era que ia ficar?
> ALGUNS ALUNOS: Nao.
> PROFESSORA: Nao. Como é o nome dessa letrinha aqui?
> ALUNOS: "N".
> PROFESSORA: "N" de quê?
> ALUNOS: De navio.
>
> A alfabetizadora escreveu a palavra "navio" na lousa seguida de uma seta e disse:
>
> PROFESSORA: Olha! Presta atenção aqui. "N" de quê mais?
> ALUNOS: Nada.
> PROFESSORA: De nada. – Dizendo isso escreveu na lousa a palavra nada à frente da seta. - "N" de quê mais?
> [...]
>
> PALOMA: De maio, Tia! Maio.
>
> A professora escreveu na lousa a palavra "maio" e falou:
>
> PROFESSORA: Olha a palavra maio! Maio. É "m" ou "n"?
> ALUNOS: "M".
> PROFESSORA: Tá vendo que é diferente? Aqui nós temos um "M".
>
> Os alunos seguiram dizendo outras palavras e Vera Lúcia foi escrevendo-as na lousa. Em dado momento, algumas crianças voltaram a dizer palavras

começadas por “M”, como a palavra mapa. Nesse momento a professora disse:

PROFESSORA: Mapa? Olha a diferença. – Escreveu a palavra e grifou a letra “m” - É “m” ou “n”?
ALUNOS: “M”.
PROFESSORA: “M”. Agora, vamos pra palavra gigante, que teve gente que não conseguiu identificar as letras que formam as palavras.

Em seguida, a professora escreveu a letra “g” na lousa e pediu que as crianças dissessem palavras que começassem com essa consoante. Depois escreveu a sílaba “ga” na lousa e perguntou como se lia e, em seguida, escreveu e pediu que lessem também as sílabas ge, gi, go, gu e gão. Posteriormente, pediu que os alunos dissessem uma palavra começada com a sílaba “ga”:

PROFESSORA: Agora, eu quero saber uma palavra que comece com “ga”.
ALUNOS: Gato.
PROFESSORA: Agora, vamos formar uma frase com gato.
JANINE: O gato é fofo.

A professora escreveu a frase e disse:

PROFESSORA: O gato é fofo. Nós sabemos que frase se começa com letra...
ALUNOS: Maiúscula.
PROFESSORA: Maiúscula. E termina com um...
ALUNOS: Ponto.
PROFESSORA: Ponto. Nós escrevemos uma palavra com “ga”. – Apontou para a sílaba escrita na lousa. Escrevemos a palavra gato. Depois nós escrevemos uma frase com a palavra gato. Qual foi a frase que nós escrevemos?
ALUNOS: O gato é fofo.
PROFESSORA: Vocês vão me dizer uma palavra começada com “ge”.
FRANCIANE: Geladeira.
PROFESSORA: Já temos uma palavra. – Escreveu na lousa a palavra geladeira - Agora vamos formar uma frase com geladeira.
ALINE: O gato fofo arranhou a geladeira.
PROFESSORA: O gato fofo arranhou a geladeira – disse ao mesmo tempo em que escrevia.

A professora escreveu a palavra arranhou com apenas um “r”. Uma aluna percebeu e falou:

ALINE: Aranhou!
PROFESSORA: Isso! Eu quero que vocês prestem atenção aqui. O que é que tem de errado nessa palavra?
LUAM: Um “r”.
PROFESSORA: Isso. Qual é o concerto que tia tem que fazer aqui?
LUAM: Dois “r”.
PROFESSORA: Obrigada, gente! Muito obrigada!

Dizendo isso, a professora apagou a palavra que havia escrito errado de propósito e continuou pedindo que os alunos falassem outras palavras

> começadas pela família silábica do “G”, bem como frases, enquanto ela as escrevia (EXTRATO DA AULA 04).

Como mostra esse extrato de aula, a professora Vera Lúcia utilizou o poema para explanar sobre acentuação gráfica de palavras - mais especificamente sobre o til - para produzir palavras que começavam com a mesma letra ou família silábica de palavras retiradas do texto, bem como para a escrita de frases. Assim, como apontamos na categoria anterior, Vera Lúcia demonstrava entender que o trabalho com gêneros textuais permite não apenas explorar as características e a compreensão dos textos, mas, também, o ensino de diferentes conteúdos em Língua Portuguesa.

Quando, na entrevista de autoconfrontação, pedimos que Vera Lúcia falasse um pouco sobre esse momento da aula, ela expôs:

> [...] Como é rico, né, Geize? Um texto pra gente trabalhar tudo em cima dele, né? É ortografia, é entendimento! [...] Acho que o objetivo primordial aí seria o gênero poema, né? Que eu tava trabalhando. Eu acho que a ideia era trabalhar o poema e alfabetizar mesmo – como sempre! {Risos}. Eu chamo mesmo pra questão da alfabetização. [...] Dizer as palavras começadas por “n”, né? É porque tem aqueles que já sabem, né? Que são alfabetizados. Aí, eu acho que eles vão estimulando aqueles que não sabem a eles irem colocando lá a ideia do “n”... “n” de quê. A ideia é basicamente essa. “N”. “N” de quê? Aí, o que já sabe: ótimo! Mas, aqueles que não sabem, eles vão escutando aquilo ali e vai ficando alguma coisa (PROFESSORA VERA LÚCIA, 2017).

Assim, a nosso ver, esse depoimento da alfabetizadora, bem como sua maneira de fazer, revela que ela **reconhecia que, além de trabalhar o gênero textual, é necessário também alfabetizar**, o que a levava a explorar, em alguns momentos, conteúdos relacionados à apropriação e consolidação do SEA a partir dos gêneros textuais que apresentava. Percebemos, também, que havia certa ênfase na fala de Vera Lúcia no que diz respeito à necessidade de alfabetizar, o que, provavelmente, está relacionado ao fato de 50 % da turma de 3º ano dessa professora não estar alfabetizada, isto é, não dominar o SEA e suas convenções (SOARES, 2004).

Ainda no que diz respeito ao depoimento de Vera Lúcia, notamos que ela **entendia que a interação dos alunos que ainda não estão alfabetizados com aqueles que já sabem ler e escrever facilita a compreensão do SEA e o processo de alfabetização.** Isso pode ser notado quando ela diz: “É porque tem aqueles que já sabem, né? Que são alfabetizados. [...] Eu acho que eles vão estimulando aqueles que não sabem a eles irem colocando lá a ideia do “n”... “n” de quê”. Nesse sentido, a professora parecia compreender que esses momentos da aula em que as crianças, principalmente as que já estavam alfabetizadas, diziam palavras

iniciadas pela letra que ela propunha, estariam contribuindo para que os demais alunos que ainda não se apropriaram do sistema notacional pudessem, em certa medida, compreender a relação letra-som.

Outros momentos das aulas dessa professora também nos levaram a perceber que ela **reconhecia a necessidade de propor situações voltadas não apenas para a apropriação do SEA, mas também para a consolidação da alfabetização por parte das crianças.** Nesse sentido, notamos que, geralmente, após a leitura e a explanação de alguns gêneros, a professora aproveitava as situações em que ensinava acerca da faceta linguística da língua escrita para refletir com os alunos sobre a norma ortográfica e sobre a acentuação das palavras.

Nesse sentido, era comum que ela procedesse como no segundo extrato de aula apresentado, em que escreveu a palavra "aranhou" em vez de "arranhou" e provocou os alunos para que pensassem sobre a escrita da palavra. Uma situação semelhante a essa foi evidenciada quando Vera Lúcia trabalhou com o gênero textual lista.

Figura 6 - Lista de compras utilizada em sala de aula pela professora Vera Lúcia

LISTA DE COMPRAS

ARROZ	ACHOCOLATADO	CREME DENTAL
FEIJÃO	SAL	REFRIGERANTE
MACARRÃO	ALHO	SUCO DE MARACUJÁ
ÓLEO	FÓSFOROS	GELATINA
MOLHO DE TOMATE	BOLACHA DOCE	DANONE
MAISENA	LEITE INTEGRAL	FARINHA DE TRIGO
MAIONESE	SABÃO EM PÓ	OVOS
MANTEIGA	DETERGENTE	CARNE DE FRANGO
AÇÚCAR	PAPEL HIGIÊNICO	DESODORANTE
CAFÉ	SABONETE	MIOJO

Fonte: Dados da pesquisa

Após levantar os conhecimentos prévios dos alunos por meio de questionamentos sobre o texto e tendo explicado as características do gênero em questão, a professora desafiou as crianças a encontrar no texto as palavras que ela indicaria através de dicas. Quando os alunos falavam as palavras, ela as escrevia na lousa e depois fazia com que pensassem sobre sua escrita. O extrato de aula apresentado a seguir evidencia isso.

> PROFESSORA: Olha! Outro desafio pra vocês, gente! É um alimento que adoça, que deixa as coisas mais doces.
> ALUNOS: Açúcar.
> PROFESSORA: Me digam, por favor, como é que escreve.
> JANINE: A, s, u...
> ALANNY: "Ç".

A professora escreveu a palavra com “ç” e perguntou:

PROFESSORA: Tá certo?
ALUNOS: Sim. – disseram alguns.
ALUNOS: Não. – responderam outros.
PROFESSORA: Falta mais alguma coisa nessa palavra?
LUAM: Falta o acento no “u”.
PROFESSORA: Alguém lembra como é o nome desse acento?
ALUNOS: Acento agudo.
PROFESSORA: Acento agudo. Ele deixa o som da palavra mais o quê?
ALUNOS: Mais forte.
PROFESSORA: Mais forte, né? Mais aberto, né? [...] Ó! Outro produto. Mas eu queria que vocês prestassem atenção na mudança do som que aconteceu aqui na letra. Eu vou escrever aqui e vocês vão saber já.

A professora escreveu a palavra e as crianças leram:

ALUNOS: Maionese.
PROFESSORA: Maionese. Gente! Presta atenção! Eu queria chamar atenção de vocês aqui pra uma letrinha que mudou de som. Ela está escrita de uma forma e, quando você vai ler, se lê de outra forma.
ALUNOS: “S”.
PROFESSORA: O “s” aqui tá com som de quê?
ALUNOS: De “Z”.
PROFESSORA: Oh, gente! Porque o “s” ficou com o som de “z”?
GiOVANA: Porque ele está no meio de duas vogais.
PROFESSORA: O “s” mudou de som porque ele está no meio de duas vogais. Me digam palavras que o “s” tem som de “z”.

Os alunos falaram palavras como casa, casarão, casamento, casal e depois a professora disse:

PROFESSORA: Outro desafio! É interessante esse aqui também. Olha essa palavra. Que palavra?
ALUNOS: Macarrão.
PROFESSORA: Se eu colocasse somente um “r” ficava como?
JANINE: Macarão.
PROFESSORA: Macarão! Pessoal, vamos ler aqui, ó!
ALUNOS: Borracha.
PROFESSORA: E aqui, gente? - Escreveu a palavra carro e à frente dela escreveu caro.
ALUNOS: Carro.
PROFESSORA: E se fosse com um “r” só? – perguntou a apontando para a última palavra.
ALUNOS: Caro.
PROFESSORA: Seriam coisas com significados diferentes?
ALUNOS: Sim.

Depois a professora escreveu a palavra recreio na lousa e perguntou:

PROFESSORA: Por que não precisou de dois “r”?
LUAM: Não pode colocar dois “r” no começo da palavra.
PROFESSORA: Tem uma coisinha que eu já expliquei aqui. Não existe palavra começada por dois “r” (EXTRATO DA AULA 09).

Vemos, assim, que, após o estudo do gênero textual, a professora utilizou a lista para realizar uma atividade mais dinâmica, que desafiava os alunos a identificar palavras e refletir acerca da maneira correta de grafá-las. Assim, percebemos que nesse momento a alfabetizadora estimulava os alunos a pensar na relação som-grafia, sendo esta uma habilidade importante para a apropriação e consolidação do SEA e para a aprendizagem da norma ortográfica.

Entretanto, importa dizer que a observações de suas aulas permitiram perceber que, apesar de a professora reconhecer que era necessário alfabetizar e de propor situações e atividades com esse intuito, era comum que ela realizasse um trabalho mais global com as palavras, não sendo muito frequentes momentos como estes em que ela refletia com os alunos acerca das relações grafofônicas. Deste modo, percebemos, por exemplo, que, nas situações em que a professora foi a escriba das palavras ditadas coletivamente pelos alunos, era mais comum que ela apenas escrevesse a palavra toda na lousa, sem refletir com a turma acerca de seus segmentos sonoros.

Assim também, não foram frequentes nas aulas dessa alfabetizadora atividades como a partição oral e escrita de palavras em sílabas, a comparação de palavras quanto o número de letras ou de sílabas, ou a identificação de palavras que compartilham sílabas ou letras iguais. Nesse sentido, o exposto pode ser exemplificado retomando o primeiro extrato de aula que apresentamos, quando a professora escreveu a palavra “bolo” na lousa, em vez de “bola”, para provocar os alunos. Nesse momento, ela pediu apenas que os alunos lessem a palavra e elogiou quando descobriram que não havia escrito a palavra bola, não explicitando a diferença ou a semelhança entre a escrita das duas palavras. O mesmo pode ser percebido no segundo extrato de aula apresentado, quando Vera Lúcia percebeu que alguns alunos diziam palavras começadas por “M”, sendo que ela havia pedido que falassem palavras iniciadas por “N”. Nesse caso, a professora chegou a escrever a palavra “maio” na lousa para mostrar que a letra inicial não era o “N”, mas não refletiu com os alunos sobre a relação letra-som para explicar o porquê de a palavra não ser iniciada pela letra que ela havia solicitado.

Na mesma direção, não percebemos a proposição de atividades em que os alunos fossem convidados a escrever de forma espontânea, a fim de que pudessem colocar em ação seus conhecimentos acerca da relação som-grafia e para que pudessem (re)formular suas hipóteses sobre o funcionamento do SEA. A atividade mais próxima disso que presenciamos foi o momento em que a professora apresentou uma imagem do livro didático e pediu que, em duplas, os alunos escrevessem uma lista de palavras a partir dela. Entretanto, após a escrita das palavras, a alfabetizadora não conduziu momentos de reflexão - coletiva, nas duplas ou

em pequenos grupos - sobre o que os alunos haviam escrito. Dessa forma, depreendemos que, aparentemente, a reflexão acerca das palavras era proposta pela professora apenas quando as relações letra-som referiam-se a questões ortográficas regulares contextuais ou mesmo a irregularidades. Quando se tratava de questões mais básicas, como regularidades diretas (M e N no início de palavras) ou outras relações letra-som "mais simples" (BOLA, BOLO), a reflexão não acontecia. Nesse sentido, dentre outras indagações que podem ser feitas, podemos nos questionar: estariam essas maneiras de fazer da professora relacionadas ao fato de estar atuando, no momento da pesquisa[20], em uma turma de 3º ano, em que 50% de seus alunos já apresentavam escrita com relação som-grafia convencional?

Além disso, percebemos que, situações/atividades voltadas para o ensino dos princípios do sistema notacional ocorreram em 7 das 15 aulas de Vera Lúcia que observamos. Nesse sentido, ao longo de nosso período de observação, a professora propôs cinco tipos de atividades que poderíamos dizer que estavam mais voltadas à apropriação do SEA: a identificação de palavras em textos (1 aula), a segmentação e contagem das sílabas de palavras (2 aulas), a associação entre palavras que rimam (4 aulas), a escrita individual de palavras em duplas (1 aula) e a escrita coletiva de palavras (4 aulas). Em contrapartida, situações/atividades em que a professora leu e explanou ou realizou interpretações e produções escritas de gêneros textuais – as quais estariam mais voltadas para faceta interativa da língua escrita - ocorreram em 12 das 15 aulas observadas. Nesse sentido, é possível afirmar que, apesar de Vera Lúcia reconhecer a necessidade de alfabetizar, as situações que remetiam ao letramento pareciam ser mais frequentes em suas aulas, provavelmente, em virtude de se tratar de uma turma de 3º ano, que também era composta por alunos já alfabetizados.

Contudo, importa ressaltar, que se partirmos da concepção de Soares (2016) de que o letramento é composto pelas facetas interativa – língua escrita como meio de interação entre os sujeitos e de expressão e compreensão de mensagens - e sociocultural – relacionada aos usos, funções e valores atribuídos à escrita no contexto sóciocultural, é possível depreender que as situações/atividades promovidas por essa alfabetizadora que estavam mais voltadas ao letramento demonstravam que ela parecia investir mais na faceta interativa da língua escrita, contemplando de maneira mais enfática a habilidade de compreensão do que a de produção de textos. Assim, nas aulas que observamos, não percebemos a exploração da escrita em conformidade com os eventos sociais e culturais que a envolvem, os quais são objeto da faceta sociocultural.

[20] As diagnoses foram aplicadas com os alunos em abril de 2017, no nosso primeiro período de observações das aulas dessa professora.

Dessa forma, importa lembrar que existe uma relação intrínseca entre a sistematicidade do ensino do SEA e a alfabetização das crianças (ALBUQUERQUE; FERREIRA; MORAIS, 2006; CRUZ, 2012). Além disso, como afirmam Cruz e Albuquerque (2008, p.169-170), "práticas sistemáticas de alfabetização geraram apropriação dos conteúdos pelos alunos, práticas sistemáticas de produção textual e leitura geraram alunos produtores e leitores".

Ainda sobre esses momentos das aulas em que Vera Lúcia trabalhava com gêneros textuais e, em seguida, realizava algumas atividades que estariam mais direcionadas à alfabetização, ela expôs durante a entrevista de autoconfrontação:

> Observei que tem professor que foi alfabetizar... Acho que mais procurando, assim, tentando procurar uma solução para o problema. Foi para as letras soltas. Aí, eu... Eu não disse nada, mas eu não alfabetizaria mais dessa forma não, nem que estivesse nas séries iniciais (PROFESSORA VERA LÚCIA, 2017).

Como se pode perceber, a fala da professora revela que, apesar de no momento da pesquisa ela estar alfabetizando a partir de textos, já existiram momentos em sua trajetória profissional em que sua maneira de fazer não estava pautada nessa metodologia. Assim, o depoimento de Vera Lúcia deu-nos indícios de que, em algum momento de sua atuação, ela alfabetizou a partir de metodologias concernentes aos antigos métodos de alfabetização, apresentando as letras e as sílabas de forma isolada, isto é, sem que estivessem relacionadas a textos. Isso pôde ser constatado, quando na entrevista de autoconfrontação retomamos a fala da professora, quando disse que "não alfabetizaria mais dessa forma", e perguntamos se ela já havia trabalhado com as unidades menores da língua de forma isolada. A esse respeito Vera Lúcia expôs: "Eu acho que talvez no início. Não, com certeza no início - 92, 93 - eu tenha começado dessa forma. Mas não alfabetizaria mais não". Diante da resposta da alfabetizadora, percebemos que, inicialmente, ela relativizou a utilização da referida metodologia, mas, em seguida, retomou-a afirmando que, de fato, já havia feito uso dela em determinado momento de sua atuação em turmas de alfabetização. Assim, é possível perceber que, de acordo com ela, houve uma mudança nos saberes-fazeres que mobilizava no início de sua atuação na docência, mudança essa que aparentemente "desconstruiu", ao menos em certa medida, um saberes-fazer que, provavelmente, era mobilizado com base em suas vivências pré-profissionais ou a partir de suas primeiras experiências em turmas de alfabetização, já que ela remete esse modo de fazer a um momento mais inicial de sua trajetória profissional.

Mediante a afirmação da professora de que não mais alfabetizaria daquela forma, instigou-nos saber as razões pelas quais ela não mais o faria. Sobre isso, Vera falou:

> Todos os métodos de ensino e aprendizagem que eu trabalhei com os meus alunos nesse tempo tiveram características positivas, como também negativas. Se surtiu efeito pode ser usado. Com o passar do tempo, a gente vai vendo que trabalhar de forma contextualizada, trazendo a letra de uma música, um poema, uma fábula, e dentro daquilo ali tirar uma palavra, uma letra e trabalhar aquilo dali, considerando o aprendizado do aluno, a gente vai vendo que envolve mais o aluno e traz ele mais à participação. Então, a gente vai vendo com o tempo que surte um efeito bem melhor (PROFSSORA VERA LÚCIA, 2017).

Diante desse depoimento de Vera Lúcia, depreendemos que, quando ela diz que os métodos com quais trabalhou ao longo de sua trajetória profissional "tiveram características positivas, como também negativas", sua fala nos dá indícios de que essa professora **tinha ciência de que os métodos - ou metodologias - de alfabetização têm seus limites e potencialidades**. Assim, parece-nos que o fato de ela mobilizar esse saber-fazer fazia com que "descartasse" dadas metodologias e utilizasse outras para alfabetizar seus alunos**.** Dessa forma, o depoimento dessa professora chama a atenção para o fato de que nenhum método, por si só, consegue dar conta da alfabetização de todos os alunos sem deixar lacunas. A nosso ver, a mobilização desse saber-fazer por Vera Lúcia parece ser uma das razões do ecletismo das práticas dos professores considerados bem-sucedidos, como aponta por Chartier (2006). Dito de outro modo, o reconhecimento das limitações e das potencialidades das metodologias que utilizam para alfabetizar, parece ser o que faz com que os alfabetizadores lancem mão de diferentes procedimentos concomitantemente para dar conta da aprendizagem dos discentes.

O depoimento de Vera Lúcia parece apontar, ainda, que o critério que ela utilizava para continuar mobilizando ou não determinados saberes-fazeres estava relacionado aos resultados que podem ser obtidos por meio deles. Assim, se dado saber-fazer "surtiu efeito, pode ser usado". Nesse sentido, como já mencionamos em outro momento dessa análise, se uma inovação pedagógica traz vantagens reais aos professores no processo de ensino e aprendizagem, esses profissionais se convencem de sua eficácia e de que é necessário utilizá-la, uma vez que a lógica e a urgência de sua ação cotidiana fazem com que selecionem formas eficazes e cômodas de ensinar (CHARTIER, 2000, 2017).

Nessa direção, quando Vera Lúcia diz que, atualmente, não alfabetizaria tomando a letra de forma isolada, ela parece revelar que não mais utilizaria essa metodologia, porque ela não surtiu o efeito esperado ou porque, de acordo com ela, a forma como trabalha agora parece surtir mais efeito. Dessa forma, quando a alfabetizadora diz ter percebido, ao longo dos anos, que o trabalho contextualizado "surte um efeito bem melhor", ela nos dá indícios de que

compreende que alfabetizar letrando traz melhores resultados para aprendizagem dos alunos. Em outras palavras, a afirmação de Vera Lúcia parece revelar que ela compreende que o contato dos estudantes com textos de diferentes gêneros possibilita que tenham melhores resultados na apropriação do SEA. A fala da professora também demonstra que o saber-fazer por ela mobilizado no início de sua atuação na docência foi sendo transformado em virtude da tessitura de saberes-fazeres outros que foram tomando forma ao longo de sua trajetória profissional.

Além disso, quando a alfabetizadora diz que não trabalha mais com "as letras soltas", porque o trabalho contextualizado envolve mais os alunos, tornando-os mais participativos, ela parece **entender que ensinar o sistema notacional a partir de diferentes gêneros textuais é mais significativo para as crianças**. Dessa forma, essa fala de Vera Lúcia nos faz pensar que aprender, de forma isolada, as unidades menores que compõem a palavra, pode tornar o processo de aprendizagem enfadonho e desmotivante, e a apropriação do SEA desprovida de sentido para os alunos, em virtude do excesso de repetição e memorização que esse processo exige.

Outrossim, as práticas de alfabetização que tomam por base as letras e as sílabas, sem associa-las ao texto como unidade de ensino, passaram a ser percebidas de forma negativa no cenário pedagógico, ao passo em que cresciam as discussões em torno da necessidade de ensinar a ler e a escrever em sintonia com as práticas sociais de leitura e escrita. Entretanto,

> Na escola, não são "naturais" os propósitos que nós, leitores e escritores, perseguimos habitualmente fora dela: como estão em primeiro plano os propósitos didáticos, que são mediatos do ponto de vista dos alunos, porque estão vinculados aos conhecimentos que eles necessitam aprender para utilizá-los em sua vida futura, os propósitos comunicativos - tais como escrever para estabelecer ou manter contato com alguém distante, ou ler para conhecer outro mundo possível e pensar sobre o próprio desde uma nova perspectiva - costumam ser relegados ou, inclusive, excluídos de seu âmbito (LERNER, 2005, p. 19).

É nesse sentido, que, muitas vezes, ao ser subtraído de seu gênero original, ao migrar para a escola (LAJOLO, 2009), o texto tem sido tomado como pretexto para o ensino de outros conteúdos (LAJOLO,1982) ou como um novo conteúdo a ser ensinado (ALBUQUERQUE, 2002), sem que esteja em conformidade com os eventos sociais e culturais em são produzidos. Isso não significa, contudo, que, na escola, os diferentes gêneros textuais não possam atuar também como importante meio para ensinar conteúdos de diferentes componentes curriculares. Isso porque, como aponta Lajolo (2009, p. 106), "textos

são migrantes por natureza", não havendo "nada de errado" em sua utilização para a construção de diferentes conhecimentos, sendo necessário, entretanto, que as atividades escolares não se limitem a isso. Cabe salientar, que não se trata também de fazer uma apologia ao uso do texto como pretexto, mas de aproveitar todas as possibilidades que o texto pode oferecer de uma forma coerente, equilibrada, "integrada" e dota de sentido para os alunos.

Nesse sentido é importante dizer que qualquer dos extremos – trabalhar o texto apenas como pretexto, ou apenas para cumprir sua função social - pode ocasionar uma situação incompatível com o papel da escola na vida dos sujeitos na atualidade. Assim, como afirma Lerner:

> [...] Se a escola ensina a ler e escrever com o único propósito de que os alunos aprendam a fazê-lo, eles não aprenderão a ler e escrever para cumprir outras finalidades (essas que a leitura e a escrita cumprem na vida social); se a escola abandona os propósitos didáticos e assume os da prática social, estará abandonando ao mesmo tempo sua função ensinante (LERNER, 2005, p. 19-20).

Diante do que temos exposto até aqui, e analisando as práticas da professora Vera Lúcia, assim como seus depoimentos durante a entrevista de autoconfrontação, percebemos que, ao tatear formas de alfabetizar letrando, ela utilizava textos como pretexto para propor atividades para a apropriação do SEA e para o ensino de outros conteúdos, tanto de Língua Portuguesa, quanto para o trabalho em uma perspectiva interdisciplinar. Em se tratando do trabalho com o componente curricular "Língua Portuguesa", percebemos que Vera Lúcia parecia tentar articular dois blocos de conteúdos: o "novo", isto é, o texto ou o gênero, e um "tradicional", os conteúdos ortográficos e gramaticais (ALBUQUERQUE, 2002).

Além disso, percebemos também, como apontamos em outo momento, que foram poucas as situações em que o trabalho com a faceta interativa contemplou a habilidade de produção de textos, ocorrendo em duas aulas observadas, sendo uma produção coletiva e outra individual. Apresentaremos, a seguir, o extrato da aula em que ocorreu o primeiro tipo dessa atividade. Nesse dia, Vera Lúcia leu um convite apresentado no livro "Letramento sem segredos[21]", o qual pode ser observado na figura a seguir.

[21] BETITUCE, Graça; BOQUET, Graça. Letramento sem segredos: Língua Portuguesa. 2º ano. Rideel, 2014

Figura 7 - Convite lido pela professora Vera Lúcia

Fonte: BETITUCE; BOQUET, 2014, p. 26.

Depois de questionar a turma sobre o gênero do texto que havia lido, a professora informou que iriam produzir um convite:

> PROFESSORA: Primeiro, nós vamos fazer um convite coletivo. Primeiro quando eu recebo um convite o que é que tem lá?
> FRANCIANE: O nome da pessoa.
> PROFESSORA: O nome da pessoa. Primeiro eu tenho que identificar a pessoa. Pra quem vai o convite. E aí?
> JANINE: Vai pra uma pessoa.
> PROFESSORA: Sim. Mas a gente tem que identificar, né? Vai para quem?
>
> As crianças disseram o nome de pessoas que eles conheciam e a professora falou:
> PROFESSORA: É um convite coletivo. São vocês, alunos do terceiro ano. Os alunos do terceiro ano que estão convidando. Vocês vão convidar quem, gente? Não é um convite individual. É um convite coletivo.
> GUILHERME: Eu vou convidar Luam.
> JANINE: Eu vou convidar Geane.
> PROFESSORA: É um convite de toda a turma. Ó, vocês têm que se reunir pra decidir... [...] Vejam! Vocês, alunos do terceiro ano... Primeiro vamos fazer assim: vocês vão convidar para quê? [...] Não vamos escolher ninguém da sala. Vamos escolher alguém de fora. Primeiro o assunto. Nós vamos convidar para quê?
> ALLANY: Pra participar da festa do dia dos professores.
> PROFESSORA: A gente vai mandar esse convite pra quem?
> GEANE: Pra diretora.
> PROFESSORA: Para a diretora [disse a professora enquanto escrevia essa palavra na lousa]. Pra participar de que? Pra participar de uma festa em comemoração ao dia dos professores.

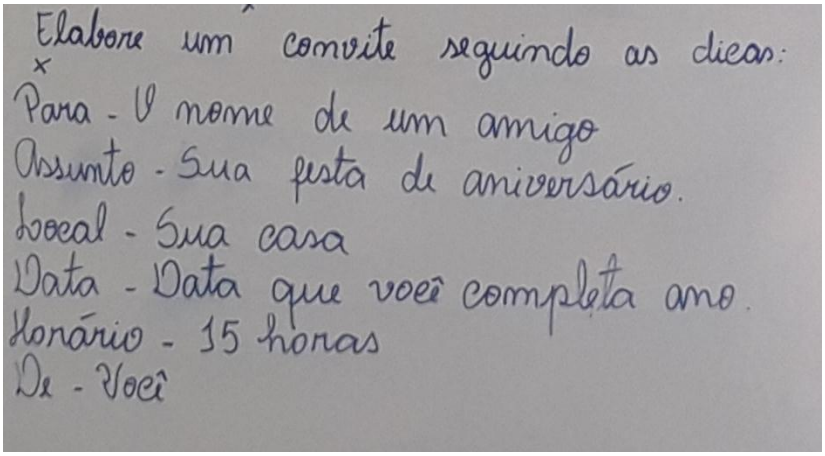
> A professora seguiu perguntando aos alunos quais outros elementos composicionais deveriam ter o convite. À medida que eles respondiam, ela escrevia na lousa e depois pedia que dessem sugestões para compor o convite coletivo. Depois falou:
>
> PROFESSORA: Vejam, nós já temos aqui todos os dados que nós precisamos pra fazer o convite. Não é? [...] Ele é endereçado a quem?
> ALUNOS: À diretora.
> PROFESSORA: O local?
> ALUNOS: Na escola.
> PROFESSORA: Na escola. Porque se em um convite não tiver o local, vai ficar complicado, né? E também, extremamente importante: a data! Vocês já imaginaram um convite sem a data?
> [...]
> PROFESSORA: Agora, quem envia o convite.
> ALUNOS: Eu.
> PROFESSORA: Não. Espera. Licença! Eu disse que era um convite coletivo.
> JANINE: Geane! Geane!
> PROFESSORA: Pode ser Geane? Quem manda o convite? [perguntou apontando para um aluno que havia dado a resposta correta].
> LUAM: Os alunos do terceiro ano.
> PROFESSORA: Nós temos aqui, agora, todas as informações que nós precisamos pra fazer o convite. Agora, o convite, como ele vai ser organizado, vai depender de vocês.
> JOHNATAN: Tia, e o bolo vai ser de quê?
> PROFESSORA: Não, a festa a gente não vai organizar... É só o convite.
> LUAM: Oh tia, tem que ter o desenho no convite.
> PROFESSORA: Mas, aqui, a gente ainda não fez o convite. A gente só tá vendo o que é necessário pra fazer o convite. Somente. Ó, aqui desse lado, agora, a gente vai começar a confeccionar o convite. Nós começamos pelo quê?
> GEANE: Pra quem vai.
> PROFESSORA: Pra quem vai o convite. Pra quem vai enviar o convite. Pra gente deixar o convite bem mais bonito, bem mais carinhoso, a gente pode usar o quê?
> CLEBER: Para nossa querida diretora.
> PROFESSORA: Isso! Olha aqui, Cleber, o que disse! Para nossa querida diretora [disse enquanto escrevia na lousa a sugestão do menino]. Ó! Nós estamos convidando ela para quê? Nós estamos convidando ela pra participar de uma festa. Como é que a gente pode fazer esse convite? Nós já botamos aqui, ó, "para nossa querida diretora". [...] como é que a gente pode começar?
>
> A professora continuou questionando os alunos sobre o que faltava colocar no convite e como poderiam produzi-lo. Por fim, Vera Lúcia pediu que lessem em voz alta o convite que haviam produzido e que copiassem-no em seus cadernos.

Alguns elementos podem ser destacados quanto à maneira de fazer de Vera Lúcia nesse momento da aula. Primeiramente, como mencionamos antes de apresentarmos o extrato, o poema foi apresentado aos alunos em um suporte em que ele não costuma circular na

sociedade para cumprir sua função: no livro didático. Vemos, também, que a produção não foi realizada com uma finalidade social e nem foi pensada para destinatários reais. Assim, é possível perceber, mediante o extrato, que, em virtude disso e devido à alfabetizadora não ter explicitado qual seria o evento imaginário para o qual escreveriam o convite, as crianças pensaram que poderiam escrever para qualquer pessoa para uma festa que, aparentemente, pensavam que iria de fato acontecer, já que no meio social não se escreve convites para eventos imaginários. Dessa forma, depreendemos que os alunos "associaram" o gênero ao uso que ele tem socialmente, entretanto a atitude da professora em dizer que eles produziriam o convite e o copiariam em seus cadernos, mas, que não haveria festa, fez com que esse gênero assumisse uma função meramente escolar. Além disso, percebemos que, nesse momento, a alfabetizadora refletiu com os alunos sobre alguns aspectos sociodiscursivos e sobre a composição do gênero, mas o mesmo não ocorreu com relação aos recursos linguísticos comuns ao convite.

Na mesma aula em que a professora propôs a produção coletiva do convite, também propôs uma produção individual a ser realizada como atividade para casa. A figura a seguir mostra essa atividade.

Figura 8 - Tarefa de casa proposta pela professora Vera Lúcia para produção individual de convite



Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Nesse caso, como se pode perceber na figura, a professora apresentou a estrutura do convite para que os alunos produzissem um texto desse gênero para suas próprias festas de aniversário, o qual também não teria função social, já que as festas não aconteceriam.

No que diz respeito à produção individual, após explorar a fábula "O rato do campo e o rato da cidade", em prosa e em versos, a professora fez uma atividade na lousa que envolvia

perguntas de compreensão leitora e a identificação, nos segundo tipo da fábula, de palavras que rimassem com as que ela havia apresentado. A última questão propunha que os alunos escrevessem o convite que o rato do campo recebeu do rato da cidade. A professora pediu que todos escrevessem e, ao final da aula, fez a correção individual dos textos, não havendo momentos de reflexão ou reescrita sobre as produções. Desse modo, como se pode perceber, assim como na produção coletiva, a produção individual também não teve destinatários e função real.

6.1.5.1 Contextos de produção dos saberes-fazeres mobilizados por Vera Lúcia

Como mencionamos anteriormente, em algum momento da trajetória profissional de Vera Lúcia, ocorreram mudanças nos saberes-fazeres que ela mobilizava para alfabetizar. Nesse sentido, interessou-nos saber o que ocasionou essas mudanças ou em que momento elas aconteceram. A esse respeito, a professora expôs:

> [...] Eu acho que desde minha especialização em 2002 eu já comecei. A minha... a minha graduação em Pedagogia, ela já me trouxe muitos artifícios para trabalhar gêneros textuais.[...] Acho que quando entrei já em noventa e três, eu acho que eu já tinha uma... de... de trabalhar a letra, de trabalhar essa coisa da sílaba. Eu acho que eu já tinha isso. Mas eu acho que depois que eu começo a fazer faculdade, ou quando eu participei dos encontros da Escola Ativa... Que assim... já me deu uma ideia. Eu não queria só trabalhar a letra, eu queria trabalhar de forma contextualizada, né? Eu acho que é quando começa realmente uma grande modificação. [...] Acho que veio uma transformação aí, que veio a calhar (PROFESSORA VERA LÚCIA, 2017).

Mediante essa fala de Vera Lúcia, é possível perceber que, de acordo com ela, o que ocasionou as mudanças em seus saberes-fazeres foi as formações das quais participou. Assim, percebemos, através desse depoimento, que as vivências que foram sendo tecidas na formação inicial e continuada parecem ter sido o que deu o "pontapé" inicial para que as mudanças em seus saberes-fazeres ocorressem, uma vez que, a partir delas, a alfabetizadora parece ter tido os primeiros contatos com as discussões em torno da importância da utilização dos gêneros textuais em sala de aula.

Entretanto, de acordo com a professora, sua participação no Programa Escola Ativa parece ter sido o que ocasionou as maiores modificações em seus saberes-fazeres. Assim, conforme essa professora, as vivências nesse Programa, que, como já apontamos, estava pautado na perspectiva do alfabetizar letrando, parecem ter sido o amálgama que, em tempo oportuno, "consolidou" as aprendizagens que foram, inicialmente, construídas durante sua formação acadêmica, mas que, por si, não parecem ter sido suficientes para empreender

maiores modificações em seus saberes-fazeres. Dito de outra maneira, a Escola Ativa – em seu contexto curricular, mas, talvez, principalmente no formativo – parece ter oferecido o subsídio que Vera Lúcia precisava para construir saberes-fazeres diferentes daqueles que costumava mobilizar no início de sua carreira, isto é, para não mais alfabetizar utilizando as unidades menores da língua de forma descontextualizada, mas a partir do trabalho com textos de diferentes gêneros.

As contribuições da formação inicial para a prática de alfabetizadoras consideradas bem-sucedidas também foram percebidas em pesquisas apresentadas em nosso estado do conhecimento, como a de Silveira (2002), que, analisando seu próprio fazer, evidenciou que sua formação inicial havia possibilitado o contato com novas abordagens do processo de alfabetização, as quais se distanciavam de metodologias mais tradicionais com as quais ela havia sido alfabetizada, fazendo com que tivesse posturas outras em relação ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Em se tratando da formação continuada, estudos como os de Ubarana (2013), Oja (2011) e Antonelli (2009) também evidenciaram que experiências em diferentes contextos formativos foram destacadas pelas professoras consideradas bem-sucedidas como "responsáveis" pelas mudanças que foram ocorrendo em diferentes aspectos de suas maneiras de fazer. Além disso, ao buscar compreender as relações entre a construção cotidiana de práticas docentes na alfabetização e os processos de formação continuada vivenciados por professoras alfabetizadoras, Gama (2014) constatou que muitas das escolhas didáticas e das crenças das professoras que investigou eram associadas por elas, de forma direta ou indireta, às contribuições que às formações continuadas tiveram ao logo de sua trajetória profissional.

Desse modo, podemos concluir que os contextos formativos - sejam eles o da formação inicial ou contínua - podem atuar sobre os saberes-fazeres que os professores mobilizam ao longo de sua vida profissional, em um movimento que envolve tanto a reafirmação de certos saberes-fazeres, como sua modificação e/ou (re)criação. Nesse sentido, esse movimento não implica a transposição didática direta daquilo que foi pensado-vivido (SILVA; ALMEIDA, 2017) no âmbito da formação, mas em um movimento plural e dinâmico que envolve as recontextualizações que o profissional é capaz de fazer na urgência de seu cotidiano com base no arsenal de outras experiências que vivenciou em diferentes contextos.

Além disso, nesse movimento dinâmico que envolve os saberes-fazeres e o contexto formativo, os professores não sintetizem os conteúdos/conhecimentos construídos ao longo das formações tal qual foram propostos, porque, como vimos anteriormente, esses

profissionais têm sua própria lógica de ação, o que faz com que "descartem" ou ressignifiquem o que consideram que não surte o efeito esperado ou que não se "adequa" à realidade em que estão inseridos.

6.2 Saberes-fazeres mobilizados pela professora Gilvânia no ensino da leitura e da escrita

Antes de passarmos à análise dos saberes-fazeres mobilizados pela professora Gilvânia no ensino da leitura e da escrita, é importante apresentarmos um panorama geral das principais vivências dessa alfabetizadora em seu cotidiano, para que possamos compreender mais significativamente o contexto em que os saberes-fazeres eram mobilizados.

Mediante as observações que fizemos de suas aulas, percebemos que sua rotina de aula tinha início com a acolhida dos alunos no pátio da escola, onde todas as turmas faziam uma oração, cantavam uma música e, em seguida, dirigiam-se com as professoras para suas respectivas salas. Quando todos os alunos já haviam chegado, Gilvânia cantava uma ou duas músicas com a turma e, em seguida, pedia que colocassem o caderno de tarefa para casa em sua mesa e pegassem o caderno referente ao componente curricular que estudariam naquele dia e horário. Outras vezes, após a cantata, a professora lia algumas histórias para deleite das crianças ou pedia que um aluno que já lia com autonomia fizesse a leitura para toda a turma. Após esse momento inicial, a alfabetizadora iniciava as atividades referentes aos conteúdos a serem trabalhados, e, geralmente, anotava o cabeçalho na lousa para que os discentes copiassem e, em seguida, o assunto a ser estudado. Outras vezes, a professora entregava atividades fotocopiadas e, em ambos os casos, procedia com a leitura e explanação dos conteúdos.

Enquanto os alunos anotavam o que ela havia escrito na lousa ou respondiam as atividades, Gilvânia corrigia e colava as tarefas para casa em sua mesa. Nesses momentos de correção das atividades, ela chamava os alunos para ler individualmente. Normalmente, as leituras eram palavras, frases e, principalmente, textos que constituíam a atividade enviada para ser realizada em casa. De um modo geral, percebemos que os alunos não apresentavam resistência para realizar as atividades e demonstravam interesse e animação em ler com a professora em sua mesa.

No que diz respeito aos saberes-fazeres mobilizados pela professora Gilvânia, percebemos a mobilização de três saberes-fazeres mais gerais mobilizados para o ensino da leitura e da escrita: 1) Compreensão de que só se aprende a ler lendo; 2) Reconhecimento da

necessidade de explorar os gêneros textuais no ensino da leitura e da escrita; 3) Tateamentos de maneiras para alfabetizar letrando e o reconhecimento de que a alfabetização tem suas especificidades. Trataremos sobre cada um desses saberes-fazeres mais amplos, bem como dos micros saberes-fazeres que o constituem, nas próximas categorias.

6.2.1 Saberes-fazeres mobilizados no ensino da leitura: a compreensão de que só se aprende a ler lendo

As análises das aulas da professora Gilvânia e das entrevistas de autoconfrontação levaram-nos a perceber a mobilização de saberes-fazeres relacionados ao ensino da leitura e da escrita. Nessa direção, evidenciamos que a alfabetizadora compreendia que só se aprende a ler lendo, sendo esse um saber-fazer geral que é composto por micros saberes-fazeres, os quais são apresentados no quadro abaixo.

Quadro 7 - Saberes-fazeres relacionados à compreensão de que só se aprende a ler lendo

Saber a importância da realização da leitura coletiva em voz alta para que os alunos aprendam a ler;
Reconhecimento da necessidade de desenvolver práticas de ensino da leitura de forma sistemática;
Entendimento de que é necessário que os alunos saibam como ler;
Entendimento de que, para alunos com diferentes níveis de apropriação da leitura, é necessário realizar intervenções também diferentes;
O reconhecimento da necessidade do ensino individual da leitura;
Entendimento de que apenas o ensino coletivo não era suficiente para que as crianças aprendessem a ler;

Fonte: a autora (2018)

As observações das aulas da professora Gilvânia, assim como suas falas na entrevista de autoconfrontação, revelaram o lugar de destaque que ela atribuía à leitura em suas práticas de ensino. Nesse sentido, percebemos que a alfabetizadora, propunha que os alunos lessem diariamente palavras, frases e textos contidos nas atividades propostas e anotados na lousa. Notamos, também, que essas leituras ocorriam tanto de forma coletiva, quanto individual, na mesa da professora. Além disso, havia momentos em que a alfabetizadora apenas apontava as

partes dos textos para que os alunos lessem acompanhados por ela, e outros em que ela ensinava-os a ler as palavras escritas.

As situações em que a alfabetizadora pedia que a turma lesse coletivamente ocorreram em 8 das 15 aulas observadas e se referiam a textos concernentes aos conteúdos a serem trabalhados em componentes curriculares como Língua Portuguesa, Ciências, Matemática e Artes. Geralmente, a professora chamava a atenção dos alunos dizendo: "Ó, vamos ler aqui!" e "Eu quero todo mundo lendo", e, em seguida, começava a apontar as palavras para que os alunos lessem. Algumas vezes, ela iniciava a leitura e as crianças a acompanhavam. Outras vezes, ela deixava que lessem e apenas corrigia quando liam palavras de maneira incorreta ou quando os discentes não apresentavam uniformidade no ritmo da leitura, causando certa confusão. Além disso, quando os ritmos eram muito diferentes, Gilvânia costumava interromper a leitura e pedir que retomassem do ponto indicado por ela.

A ênfase dada pela professora à leitura em suas aulas pode ser evidenciada em seu depoimento durante a entrevista de autoconfrontação, quando apresentamos cenas em que toda a turma lia textos ou palavras em voz alta.

> Foi a experiência. Assim... o correr dos anos. Eu sempre faço assim. O hábito, né, de fazer leitura com eles. Você pode observar que na minha aula eu leio mais com eles, né? Explico, mas, a maior parte, é lendo com eles. Porque eu lembro que quando eu ensinava alfabetização [disse referindo-se ao início de sua atuação na docência], e a gente tinha assim palavrinhas no quadro, e a gente dizia: "Vamos ler essa palavra!" Aí, eu lembro que Beta [sua coordenadora pedagógica no início da docência] entrou na minha sala e disse assim: "A gente só aprende ler lendo". Então, a gente tem que ler no quadro pra depois quando tiver sozinho saber ler, porque se a gente não fizer a leitura, não vai aprender. Então, eu fui me habituando e eles também. A minha primeira turma, que eu peguei, foi uma turma que terminou muito boa, porque eles liam mesmo. Tudo que faziam eles liam. E tudo que eles assim... Eu digo assim: "Quando vocês estiverem na rua, que vocês verem alguma coisa, vocês vão lendo plaquinhas, vão lendo tudo, aí, vocês vão aprendendo. Então, eu aprendi assim, esse hábito da leitura mesmo, em sala de aula (PROFESSORA GILVÂNIA, 2017).

Depreendemos, assim, que a fala dessa professora, bem como suas artes de fazer em sala de aula, são reveladoras de um saber-fazer mais amplo relacionado ao ensino da leitura: **a compreensão de que só se aprende a ler lendo.** Esse saber-fazer da alfabetizadora também pode ser percebido em sua fala quando ela diz: "a gente tem que ler no quadro, pra depois quando tiver sozinho saber ler, porque se a gente não fizer a leitura, não vai aprender". Assim, o referido depoimento parece remeter à ideia de que a aprendizagem da leitura não ocorre de forma espontânea e não dispensa o ensino sistemático, mesmo que a criança esteja em contato com situações de letramento.

Esse mesmo saber-fazer se evidencia quando, na fala em destaque, a alfabetizadora diz que sugere aos alunos: “Quando vocês estiverem na rua, que vocês verem alguma coisa, vocês vão lendo plaquinhas, vão lendo tudo, aí vocês vão aprendendo”. Nesse sentido, Gilvânia demonstrava compreender que, para que os alunos aprendam a ler, é necessário que leiam, e leiam em diferentes situações e contextos, mostrando, assim, o papel ativo da criança na aprendizagem e a importância de uma prática sistemática de ensino da leitura no cotidiano das turmas de alfabetização.

O trecho da entrevista de autoconfrontação, apresentado anteriormente, evidencia que a professora rememorou o início da sua atuação na docência ao fazer referência ao contexto de origem do saber-fazer por ela mobilizado. Nesse sentido, quando Gilvânia relembra que sua coordenadora pedagógica, no início da docência, disse que: “A gente só aprende ler lendo” – sugerindo que ela teria que proporcionar situações de leitura e ensinar os alunos a ler para que aprendessem -, ela nos mostra que esse saber-fazer foi construído no contexto escolar, na troca intergeracional (SARTI, 2009) com um sujeito mais experiente. Nessa troca, o profissional experiente tem a função de orientar o trabalho docente e, provavelmente, o faz com base nos saberes-fazeres construídos ao longo de sua trajetória profissional, nos diversos contextos dos quais fez parte, a exemplo do próprio cotidiano das salas de aula em que atuaram.

Essa mobilização de saberes-fazeres construídos no contexto escolar, na parceria com o coordenador pedagógico, também foi evidenciada pela pesquisa de Ubarana (2013) – já mencionada em nosso estado do conhecimento -, a qual constatou na narrativa de professoras consideradas bem-sucedidas, como Iracema – uma das protagonistas de sua pesquisa -, que o trabalho (com)partilhado com a coordenação pedagógica constituiu um “contexto de aprendizagem das ações de alfabetizar da professora” (UBARANA, 2013, p. 178).

Essa construção de saberes-fazeres a partir da troca com um sujeito mais experiente, que indica caminhos e compartilha conhecimentos, mostra, como afirma Tadif (2000), que o saber é social, visto que é partilhado por grupos de profissionais que atuam em uma mesma área – nesse caso, por professores alfabetizadores –, que, mesmo ocupando cargos diferentes na comunidade escolar – professora e coordenadora pedagógica –, trocam experiências sobre como ensinar.

Assim, a aprendizagem a partir do trabalho compartilhado com a coordenação pedagógica, evidenciada tanto em nossa pesquisa como na de Ubarana (2013), leva-nos a compreender que essas alfabetizadoras consideradas bem-sucedidas parecem mobilizar saberes-fazeres construídos, em parte, no/pelo gênero profissional, isto é, a partir do

repertório de esquemas construídos coletiva, social e historicamente pelos professores (CLOT, 2010). No caso mais específico da nossa pesquisa, isso se expressa quando, no trecho da entrevista de autoconfrontação apresentado anteriormente, a professora Gilvânia afirma: "Então, eu aprendi assim" - referindo-se ao fato de realizar leituras coletivas para que os alunos aprendessem a ler -, porque a coordenadora pedagógica, de posse de um esquema, possivelmente, partilhado no/pelo gênero profissional, afirmou que "A gente só aprende ler lendo".

A mobilização desses esquemas coletivos também pode ser observada quando a professora remetia a aprendizagem da leitura coletiva em voz alta às suas experiências escolares com a professora com a qual foi alfabetizada, isto é, aos seus "saberes pré-profissionais" (TARDIF; RAYMOND, 2000). A esse respeito, afirma:

> Faço em todas as disciplinas. Quando eu estudava com... assim... de criança... com Fátima. Não sei se você sabe: Fátima de Geraldo de Nô. Ela foi minha professora e ela trabalhava muito assim! E ela fazia as leituras, e ela... Eu nunca fiz com os meus alunos, porque eles não tem maturidade. Ela trabalhava a leitura... a gente fazia a leitura coletiva e depois ela passava fazendo a leitura individual. Aí, passava, apontava, lia. Aí, quando um parava, o outro continuava. Tá entendendo? Sempre quando eu estudava, ela trabalhava dessa forma. E, também, a experiência que a gente vai adquirindo com as outras pessoas fazendo, né? Vai aprendendo. Aí, eu sempre trabalho assim, desde que eu comecei. Leitura, pode ser a matéria que for, eles estão lendo. Tudo eles vão ler. Se é Matemática, eles leem também! O que for pra ler eles estão lendo (PROFESSORA GILVÂNIA, DEZEMBRO 2018)..

Assim, quando Gilvânia justificou que trabalhava com a leitura em voz alta, porque "ela trabalhava muito assim" – referindo-se à sua professora dos primeiros anos de escolarização –, e em virtude da experiência que foi "adquirindo com as outras pessoas", podemos notar, de certo modo, a influência do gênero profissional, isto é, dos esquemas construídos coletivamente, sobre os saberes-fazeres mobilizados com vista ao ensino da leitura. Por outro lado, quando Gilvânia afirmou que nunca fez leitura de modo que cada aluno lesse uma parte do texto e outro continuasse, como sua professora fazia, mas que, fazia a leitura coletiva em voz alta como um reflexo daquilo que aprendeu com ela, a participante de nossa pesquisa nos mostra que o gênero não é incorporado tal qual foi construído, antes, passando por modificações e ressignificações, uma vez que cada, profissional tem seu próprio estilo de trabalho (CLOT, 2010). Nessa direção, o estilo se constitui como "uma forma criativa de utilizar os gêneros profissionais socialmente construídos" (GAMA, 2014, p. 66), metamorfoseando-os (CLOT, 2010).

Em outras palavras, parafraseando Gama (2014), compreendemos que, na construção de suas práticas de ensino da leitura consideradas bem-sucedidas, os professores mobilizam esquemas que foram construídos no âmbito social, ao mesmo tempo em que também fazem adaptações dos mesmos, constituindo seu próprio estilo, compreendido como "um 'misto' que confirma a libertação possível da pessoa em relação à sua memória singular da qual ela, entretanto, continua sendo o sujeito e de sua memória transpessoal e social da qual permanece forçosamente o agente" (CLOT, 2010, p. 129).

A influência da escolarização inicial sobre aquilo que as professoras fazem-pensam em seu cotidiano foi, também, constatada em pesquisas mencionadas em nosso estado do conhecimento, a exemplo dos estudos desenvolvidos por Ubarana (2013), Monteiro (2006), Silveria (2002) e Almeida (2013). De um modo geral, essas pesquisas evidenciam que a forma como as professoras consideradas bem-sucedidas foram alfabetizadas incidiu no desenvolvimento de suas práticas de ensino da leitura e da escrita, principalmente nos primeiros anos de carreira, oferecendo modelos para sua atuação.

Nessa direção, podemos afirmar que os "saberes pré-profissionais" (TARDIF; RAYMOND, 2000) mobilizados pela professora Gilvânia – assim como pelas professoras mencionadas nas referidas pesquisadas -, constituíram-se como "parâmetros" de como ensinar e subsidiaram a criação de saberes-fazeres outros quando de sua atuação em turmas de alfabetização. Em outras palavras, podemos afirmar que os contextos em que essas professoras foram alfabetizadas constituíram o primeiro contexto de aprendizagem de como "se deve alfabetizar". Nesse sentido, saberes-fazeres construídos a partir do próprio processo de aprendizagem da leitura são rememorados e incorporados às suas próprias práticas de ensino em turma de alfabetização e, agregados a saberes-fazeres outros construídos em diversos contextos, dão origem a artes de fazer diferentes daquelas pelas quais foram alfabetizadas, apesar de guardarem certa semelhança com elas.

Além disso, pesquisas, como a de Monteiro (2006), mostram que a forma como os professores foram alfabetizados pode se constituir tanto um "modelo" positivo daquilo que eles querem desenvolver em sua prática, quanto como uma referência para o que não gostariam de ser ou fazer.

Nessa direção, o depoimento da professora Gilvânia evidencia, também, que ela atribuiu a construção desse saber-fazer - compreensão de que só se aprende a ler lendo – às trocas de experiência com os pares, o que se expressa quando diz que aprendeu a trabalhar com ensino da leitura de forma coletiva pela "experiência que foi adquirindo com outras pessoas fazendo", sendo essas outras pessoas os próprios colegas de profissão.

Pesquisas, como a de Chartier (2007), Coutinho (2004), Ubarana (2013), Monteiro (2006), Oja (2011) e Coelho (1989), também revelam que as professoras identificam certas ações por elas desenvolvidas como sendo produto das parcerias estabelecidas com os colegas de profissão e sabem da "necessidade de compartilhar com os pares os saberes e as práticas", tendo "consciência da importância dessa troca" (ALMEIDA, 2013, p. 125). Nesse sentido, os referidos estudos mostram que as alfabetizadoras, protagonistas das investigações, assim como Gilvânia, valorizavam essas parcerias (COLHO, 1989) e viam nas trocas estabelecidas a possibilidade de "encontrar respostas e soluções para os conflitos e dilemas pedagógicos" (MONTEIRO, 2006, p. 117).

Ainda no que diz respeito à compreensão de que só se aprende a ler lendo, quando Gilvânia afirma: "A minha primeira turma, que eu peguei, foi uma turma que terminou muito boa, porque eles liam mesmo. Tudo que faziam eles liam", revela que a professora utilizava sua experiência de sucesso, vivenciada logo no início de sua atuação em turma de alfabetização, como uma espécie de bússola para orientação de suas práticas de ensino e para justificar a realização da leitura coletiva em voz alta de diferentes textos e palavras nos cotidianos das turmas com as quais trabalhava atualmente. Isso nos leva a compreensão de que as experiências bem-sucedidas vivenciadas pelos professores ao longo de sua atuação na docência "influenciam" - ao menos em parte – quais os saberes-fazeres que continuarão sendo mobilizados em seus cotidianos ao longo de sua trajetória profissional e quais "devem ser descartados" (cf. CHARTIER, 2007).

Ou seja, quando o professor consegue êxito em suas práticas de ensino da leitura, ao fazer uso, por exemplo, de determinado saber-fazer, é provável que este seja mobilizado por ele "sempre" que tenha por objetivo alcançar os mesmos resultados em outras turmas ao longo de sua carreira. De igual modo, é provável que, ao mobilizar determinados saberes-fazeres e perceber que estes não surtiram o efeito esperado, o alfabetizador modifique-os, ressignifique-os, ou mesmo decida lançar mão de saberes-fazeres outros.

Diante disso, e da afirmação da professora de que "criou o hábito" e "sempre faz assim", e que "foi a experiência [...], o correr dos anos" que a levaram trabalhar daquela maneira e não de outra, podemos depreender que existem saberes-fazeres que permanecem sendo mobilizados pelos professores ao longo de sua trajetória na docência, por mais que estes não estejam isentos de modificações e mesmo que outros possam ser integrados a eles.

Assim, a compreensão de que só se aprende a ler lendo era um saber-fazer mobilizado pela professora que não era fruto de apenas um, mas de vários contextos, que se imbricam, formando um todo, em certa medida, "coerente". Desse modo, ao afirmar que o saber-fazer

por ela mobilizado foi construído a partir das rememorações de sua própria experiência de alfabetização, nas trocas com os pares, com a coordenadora pedagógica e ao logo de sua experiência na docência, Gilvânia nos faz compreender que um mesmo saber-fazer não é constituído, necessariamente, a partir de uma única fonte ou contexto, mas de fontes e contextos diferentes, que, por guardarem semelhança na concepção que postulam, acabam por configurar práticas específicas.

6.2.1.1 Compreensão de que só se aprende a ler lendo: a leitura coletiva em voz alta

Os depoimentos de Gilvânia, bem como seu fazer cotidiano, evidenciaram que esse saber-fazer por ela mobilizado - compreensão de que só se aprende a ler lendo - era composto por um micro saber-fazer que perpassava todas as suas práticas de ensino, de modo que era mobilizado não apenas na área de Língua Portuguesa, mas em todos os componentes curriculares. Trata-se de **saber a importância da realização da leitura coletiva em voz alta para que os alunos aprendam a ler.**

A mobilização desse saber-fazer pôde ser percebida, quando, após anotar na lousa textos referentes a conteúdos de componentes como História, Ciências, Matemática, Geografia e Artes, a professora pedia que os alunos lessem o que haviam escrito. Uma dessas situações pode ser exemplificada com o extrato de aula abaixo:

> Após o intervalo, a professora informou que teriam aula de Artes e escreveu um texto na lousa. Alguns alunos questionaram se seria necessário copiar, para o que ela respondeu que não seria, pois a anotação na lousa tinha como propósito apenas a explicação.
>
> Quando finalizou a anotação, a professora falou:
>
> - Agora, nós vamos ler o poema de Chico. Vamos ler aqui, ó! – e apontou para as palavras do poema escrito na lousa.
>
> Os alunos começaram a ler silabando e em ritmos diferentes. A professora chamou-lhes a atenção e iniciou a leitura novamente. Como os alunos que liam silabando leram apenas as primeiras linhas do poema, a professora assumiu a leitura e apenas alguns discentes alfabetizados a acompanharam. Como Gilvânia percebeu que boa parte das crianças não havia lido, propôs que a turma repetisse a leitura e enfatizou que naquele momento queria que todos lessem. Depois, a mesma falou que leriam outra vez e que, nesse momento, queria que todos lessem. Dessa vez, um número maior de crianças leu acompanhando a professora. (EXTRATO DA AULA 04).

As falas de Gilvânia durante as entrevistas de autoconfrontação também são reveladoras da importância que ela atribuía à realização da leitura coletiva em voz alta. Nesse sentido, ela diz:

> Faço em todas as disciplinas [...]. Leitura, pode ser a matéria que for, eles estão lendo. Tudo eles vão ler. Se é Matemática eles leem também! O que for pra ler eles estão lendo (PROFESSORA 1, DEZEMBRO 2018).

> Eu sempre puxo mais para leitura, principalmente Ciências, História e Geografia, né? Tem muita leitura. Então, eu sempre leio com eles. Então, sempre Língua Portuguesa... Não sei se é porque eu gosto de alfabetizar! Eu sempre puxo para Português, pra leitura [...] Às vezes, eu coloco os problemas lá no quadro: "Vamos ler com tia". Aí, eles começam a leitura do problema, né? Porque tudo que eles veem, eles têm que ler, né? (PROFESSORA GILVÂNIA, JUNHO DE 2017).

Assim, a importância que a professora atribuía à leitura coletiva em voz alta pelos discentes se revela em sua fala quando, durante a entrevista de autoconfrontação, apresentamos cenas das aulas em que os alunos liam o conteúdo. A Esse respeito ela disse que "Leitura, pode ser a matéria que for, eles estão lendo". Nesse caso, a professora parecia compreender que a leitura coletiva em voz alta é um meio importante para que os alunos aprendam a ler. Nesse sentido, como afirma Galvão [2014], a leitura em voz alta pode atuar como uma aliada do professor para aproximar os alunos, mesmo antes de estarem alfabetizados, das lógicas do escrito, levando-os a refletir, dentre outros elementos, acerca de suas características, estrutura e estabilidade.

A partir das aulas dessa alfabetizadora, percebemos ainda, que, quando Gilvânia pedia que as crianças lessem em voz alta, ela parecia estar preocupada em que desenvolvessem e exercitassem algumas habilidades próprias desse tipo de leitura, como a entonação e a fluência, habilidades mais relacionadas ao aspecto da técnica de como ler, as quais são relevantes para essa modalidade de leitura.

Entretanto, apesar da importância e da necessidade de ensinar essa dimensão mais "técnica" da leitura – e para tanto aproveitar diferentes situações em sala de aula, como as que Gilvânia proporciona -, importa dizer que esse ensino não precisa ocorrer de forma dissociada dos propósitos que lhe conferem sentido no meio social (LERNER, 2001). Em outras palavras, não parece ser nocivo à aprendizagem dos alunos que o professor proponha que eles leiam em voz alta palavras, frases, textos e até mesmo enunciados e conteúdos de Língua Portuguesa e de outros componentes curriculares, objetivando ensinar a ler ou desenvolver outras habilidades. Contudo, é importante que esse tipo de leitura ocorra, também, e principalmente, com base em situações de uso da leitura em sua forma oral, como ocorre na sociedade, pois, como afirma Lerner (2001, p. 73): "Ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita...". Nesse sentido, importa que, dentre outras situações, os alunos leiam para

escolher os textos que mais lhe agradam, para informarem-se, para buscar informações, para resolver problemas e para escrever (LERNER, 2005), isto é, importa que a leitura tenha diferentes funções que estejam carregadas de sentido para as crianças.

Retomando o depoimento da professora Gilvânia, apresentado anteriormente, evidenciamos outro micro saber-fazer que, assim como a importância atribuída à realização da leitura coletiva em voz alta, compunham seu saber-fazer concernente à compreensão de que só se aprende a ler lendo, qual seja: **o reconhecimento da necessidade de que os alunos leiam de forma sistemática**. Nesse sentido, a alfabetizadora parecia compreender que era preciso que os alunos lessem com frequência e regularidade, e aproveitava o tempo destinado ao ensino de conteúdos dos diferentes componentes curriculares para que isso acontecesse.

Esse reconhecimento da necessidade de que os alunos leiam de forma sistemática também pôde ser evidenciado nas aulas de Gilvânia quando ela ensinava os alunos a ler coletivamente a partir das anotações ou atividades que havia feito na lousa, ou quando escrevia palavras para que lessem. Apesar de também terem ocorrido nas aulas de outros componentes curriculares, as situações de ensino da leitura de forma coletiva foram mais frequentes nas aulas de Língua Portuguesa. O extrato de aula seguir exemplifica uma dessas situações:

> Após pedir que os alunos lessem o texto explicativo sobre o til (~) - conteúdo trabalhado naquele dia -, a professora chama a atenção dos alunos dizendo:
>
> PROFESSORA: Presta atenção! Tia vai escrever algumas palavras e vocês vão lendo. Aqui. Que palavrinha é essa aqui, ó?
> ALUNOS: Pão.
> PROFESSORA: Pão. Vamos ler, depois copia. Essa daqui.
> ALUNOS: Irmã.
> PROFESSORA: Irmã. Essa daqui?
>
> A professora seguiu escrevendo as palavras e pedindo que as crianças lessem. Quando terminou de escrever, disse:
>
> PROFESSORA: Então, aqui ó! Todo mundo. A leitura em voz alta pra eu ouvir.
>
> A alfabetizadora ia indicando as palavras escritas na lousa e os alunos iam lendo. Quando leram todas, ela falou:
>
> PROFESSORA: Agora, pra quem não sabe ler ainda. Presta atenção aqui, ó. "P-ão"?
> ALUNOS: "Pão".
> PROFESSORA: "I-r"?
> ALUNOS: "Ir".
> PROFESSORA: M-ão?
> ALUNOS: "Mão". "Irmão"

PROFESSORA: “Irmão”. “P-o-r”?
ALUNOS: “Por”.
PROFESSORA: Que letrinha é essa?
ALUNOS: “T”.
PROFESSORA: “T-ão”?
ALUNOS: “Tão”.
PROFESSORA: Por...
ALUNOS: Tão. Portão (EXTRATO DA AULA 08).

Diante desse extrato e de outras situações observadas nas aulas de Gilvânia, percebemos que, geralmente, a alfabetizadora tinha dois esquemas funcionando ao mesmo tempo. O primeiro era destinado aos alunos que liam com fluência; a professora apenas indicava as palavras para que as crianças lessem. O segundo estava voltado para os discentes que ainda estavam em processo de aprendizagem da leitura, sendo que este era posto em prática depois que os alunos que liam com autonomia faziam a leitura global das palavras. Nessa direção, a professora ensinava os alunos a ler fazendo-os atentar para as unidades menores que compõem a palavra.

Nesse sentido, percebemos que a compreensão de que só se aprende a ler lendo fazia com que a professora mobilizasse outro micro saber-fazer que estava atrelado a essa compreensão, o qual se refere **ao entendimento de que é necessário que os alunos saibam como ler, levando-os a compreender as relações grafofônicas, a fim de que se apropriem do SEA.** Para tanto, Gilvânia orientava o processo de ensino e aprendizagem de modo que os discentes pudessem decodificar as palavras, chamando a atenção para as letras e questionando sobre as sílabas formadas pela união delas. Isso também pôde ser notado nas recorrentes situações em que a professora demonstrava preocupação em que os discentes aprendessem os nomes das letras. Com vista a essa aprendizagem, ela pedia que a turma lesse as palavras que ela indicava, ou ensinava a ler, e depois dizia: “Agora vamos dizer o nome das letras para os colegas que ainda não sabem”. Dizendo isso, Gilvânia apontava cada letra da palavra e os discentes as nomeavam.

O exposto revela, ainda, a mobilização de outro micro saber-fazer atrelado a esses dois últimos saberes-fazeres, qual seja **o entendimento de que, para alunos com diferentes níveis de apropriação da leitura, é necessário realizar intervenções também diferentes.** Isso pode ser percebido no extrato de aula apresentado anteriormente, quando a alfabetizadora pediu que todos os alunos lessem as palavras globalmente e depois chamou a atenção dos que ainda estavam se apropriando da leitura, dizendo: “Agora, pra quem não sabe ler ainda. Presta atenção aqui, ó. Nesse sentido, Gilvânia parecia atentar para a heterogeneidade de sua turma em relação à apropriação da leitura, reconhecendo que seria necessário desenvolver situações

de ensino que contemplassem tanto os alunos que já estavam alfabetizados quanto aqueles que ainda apresentavam dificuldades na leitura de palavras, apesar de serem em número menor – cerca de 20% da turma.

6.2.1.2 Compreensão de que só se aprende a ler lendo: a necessidade do ensino individual da leitura

Ainda em se tratando da compreensão de que só se aprende a ler lendo **–,** é possível perceber a mobilização de um saber-fazer específico a ele relacionado: **o reconhecimento da necessidade do ensino individual da leitura**. As situações de ensino individualizado ocorriam de duas maneiras diferente nas aulas de Gilvânia: nos momentos de ensino coletivo da leitura e na mesa da professora.

Em se tratando da primeira maneira de ensino, era comum que, depois de ter pedido que os alunos lessem algumas palavras escritas na lousa em voz alta, ou após ter ensinado as crianças a ler, a professora pedisse que os discentes que ainda não liam com autonomia fizessem a leitura de uma palavra indicada por ela. O extrato de aula a seguir mostra esse ensino individualizado, após uma situação de ensino coletivo:

> PROFESSORA: Laura, diz as letrinhas aqui. – disse à aluna que ainda estava se apropriando da leitura, ao apontar para a palavra pião escrita na lousa.
> LAURA: P-i... - disse a aluna, parando no meio da palavra.
> PROFESSORA - "Ão". "Ão". O til tá dando o som de "ão". Pi...
> LAURA: "Ão. Pião.
> PROFESSORA: Arthur, diz as letrinhas aqui, ó. – disse apontando para a palavra fogão.
> ARTHUR: "P". – disse o aluno.
> PROFESSORA - "P"?! Não!
> ARTHUR: "F-o"
> PROFESSORA: "F-o"?
> ARTHUR: "Fo". "G-a"...
> PROFESSORA - "G" com o que? Como é que eu tenho aqui?
> ALUNOS: "Ão".
> PROFESSORA: "G-ão"?
> ALUNOS: "Gão".
> PROFESSORA: "F-o: fo". G"-ão: gão". "Fo-gão" **(**EXTRATO DA AULA 08).

No entanto, apesar de pedir que os alunos lessem individualmente as palavras escritas na lousa, a professora parecia **entender que apenas o ensino coletivo não era suficiente para que as crianças aprendessem a ler,** o que fazia com que investisse nos momentos de leitura com uma criança por vez em sua mesa, enquanto a turma realizava outra atividade.

As situações de ensino individual da leitura foram constatadas em 9 das 15 aulas observadas e, como dito no início dessa subseção, ocorriam sempre no momento em que a professora corrigia as tarefas para casa. Esse saber-fazer anteriormente mencionado pôde ser evidenciado, quando durante a entrevista de autoconfrontação, Gilvânia disse:

> E, eu gosto de ler. Eu gosto de depois que eu colo no caderno deles - quando dá tempo -, ainda faço a leitura com eles. Chamo pro birô, porque foi uma forma que quando eu comecei alfabetizar eu descobrir que eles aprenderiam se fosse comigo, porque eu peguei uma turma de primeira série – no tempo era série ainda -, eu ensinava aqui no anexo em frente ao açougue. A turma chegou na primeira série, que hoje é segundo ano, praticamente sem saber nada. Eles não sabiam de nada, nada, nada![...] A gente começou a dar os conteúdos no quadro, pra eles terem noção do que eram os conteúdos da primeira série, mas a leitura fazendo no birô. Cem por cento não chega, né? Mas todas as turmas de lá, no final do ano, terminaram lendo. Aí, foi quando a gente começou a adotar caderno de leitura (PROFESSORA GILVÂNIA, 2017).

> Você pode ver, eu não sei se você tem experiência, mas a gente vê que professores que pegam alunos assim, que não sabem ler, em período de alfabetização, e trabalham só a leitura no quadro, o aluno ele não vai embora não. Eu tanto trabalho a leitura no quadro, quanto trabalho com eles (PROFESSORA GILVÂNIA, 2017).

Assim, mais uma vez, podemos perceber que a professora validava seus saberes-fazeres a partir de uma situação exitosa que vivenciou ao mobilizá-los em seu cotidiano logo no início de sua atuação na docência. Para além disso, um dos motivos que levava a professora a mobilizar esse saber-fazer pode ser percebido quando ela diz que "Só na hora da leitura na mesa é que a gente vê realmente como eles estão". (PROFESSORA GILVÂNIA, JUNHO DE 2018). Ou, ainda, quando, na segunda aula observada, após ler com algumas crianças e demonstrar entusiasmo em ver que uma das alunas havia conseguido ler todo o texto que ela havia fixado em seu caderno, a alfabetizadora vem até nós e diz:

> Tá aqui o segredo de alfabetizar. O segredo de alfabetizar está no birô. É assim que eu alfabetizo. O segredo é esse: se alfabetiza no birô. Não tem outro. É assim. Eu trabalho com eles no coletivo, faço leitura, mas eles ficam meio dispersos, porque como você vê tem muitos que não param. O Alfabetizar com Sucesso ensina que a gente alfabetize a partir de textos. Eu trabalho com o texto, mas não faço só do jeito que eles querem, porque, se não, não aprendem. Eu trabalho assim com leitura, com leitura de palavra... Não adianta você só colocar o texto e a criança não aprender. Faz dezenove anos que ensino e os dezenove anos eu ensino dessa forma, chamando pro birô. Não sei se foi porque eu me alfabetizei assim... Se chegar alguém aqui do Alfabetizar com Sucesso, eles chamam minha atenção, porque estou trabalhando assim. Mas, nesses dezenove anos que eu alfabetizo, nunca vi uma criança se alfabetizar só colocando o texto no quadro pra que ela leia. Você pode ver que aqui na explicação coletiva, eles aprendem, mas tem muitos que só repetem o que os outros dizem. Então, é ali no birô que eu

> alfabetizo. Eu sempre trabalho assim. Eles não querem, mas, se não for assim, eles não aprendem. Eu tinha uma colega que pegou uma turma e começou seguir o passo a passo do Alfabetizar com Sucesso. Chegou no final do ano e ela estava doida, porque os alunos não aprenderam. Então, todas as professoras que trabalham aqui, trabalham dessa forma - apontou para o quadro. Então, eu não tenho uma pedagogia assim... Eu alfabetizo no birô. Trabalho com o texto, como naquele dia, trabalho com joguinho, mas é de vez em quando, porque o que alfabetiza mesmo é no birô. Não consigo fazer isso todos os dias, mas sempre que dá eu faço, porque só assim. Só não faço se não der (PROFESSORA GILVÂNIA, 2017).

Nesse sentido, quando Gilvânia diz: "É assim que eu alfabetizo [...]. "Faz dezenove anos que ensino e os dezenove anos eu ensino dessa forma, chamando pro birô", ela menciona, mais uma vez, o seu estilo profissional (CLOT, 2010), e nos leva a compreender que os saberes-fazeres que mobilizava compunham esse estilo, o qual não estava dissociado do "gênero profissional" ao qual pertence.

Além disso, a fala de Gilvânia, mencionada anteriormente, faz-nos depreender que, apesar da importância do ensino coletivo da leitura, ele não permite que o professor tenha conhecimento de forma precisa do progresso dos discentes, de modo que o ensino individualizado da leitura se mostra como uma ferramenta importante para que o alfabetizador saiba quais alunos tem progredido e quais ainda precisam de uma atenção maior e de intervenções mais pontuais. Ademais, parecia ser a leitura individual na mesa da professora – considerada por muitos um procedimento tradicional de ensino -, o momento em que Gilvânia tinha a possibilidade de perceber as dificuldades das crianças, que eram encobertas ou silenciadas pelo progresso de alguns ou de uma maioria que lia corretamente o que era proposto por ela. Assim, sabendo quais as dificuldades apresentadas por cada criança, a alfabetizadora poderia focar nelas, além de ter mais atenção do aluno do que quando ensinava a ler coletivamente, já que muitos, de acordo com ela, se dispersavam ao longo da explanação.

Outrossim, nas palavras da professora, o reconhecimento da necessidade do ensino individual da leitura parece não ser uma proposta do Programa que orientava as práticas das alfabetizadoras que atuavam na instituição em que ela trabalhava – o Alfabetizar com Sucesso -, dando inclusive a entender que esse Programa se posiciona de forma contrária a ele, porque sugere que o ensino do SEA aconteça a partir do contato com textos. De acordo com a alfabetizadora, o mesmo pode ser dito em relação à Gerência Regional de Ensino (GRE):

> Se a GRE chegar e me achar trabalhando assim, [risos] levo uma "chamada", porque eles não querem. [...] Eles querem que trabalhe em cima do texto, não quer que trabalhe... Não quer que tome lição de aluno. Quer que assim... o aluno leve a leitura pra casa, leia em casa e no outro dia apresente; leia com os pais e no outro dia - mesmo que eles não saibam ler - eles

> apresentem pra o colega da forma como foi lido em casa. Só que isso não é alfabetizar! Ele vai tá aprendendo a recontar, né? Se eu dou um livro a ele, uma imagem a ele, ele vai saber me contar aquela história daquela imagem, mas ele não vai saber produzir... Pra ele produzir sozinho, eu tenho que ensinar. [...] Porque a GRE quer assim, que eles aprendam, sejam leitores através de textos e que eles tenham até o 3º ano para serem alfabetizados. Só que, se a gente for fazer isso, eles vão chegar no 3º ano sem saber ler. Eles vão ter a noção do que é um texto, do que é uma... eles vão ter! Agora, que eles não vão ter a noção da leitura. Não vão saber ler e escrever (PROFESSORA GILVÂNIA, DEZEMBRO, 2017).

Nesse sentido, compreendemos que Gilvânia burlava o instituído quando afirma que trabalhava com textos, mas não fazia do jeito que o PAS e a GRE - ou os supervisores e formadores que os representam - queriam, porque do contrário os alunos não aprenderiam. Nessa perspectiva, compreendemos que as situações de leitura individuais realizadas pela alfabetizadora constituíam uma tática, "uma caça não autorizada" possibilitada pelas brechas que a alfabetizadora encontrou nas estratégias (CERTEAU, 1994) que tomavam forma nas orientações dos supervisores do PAS e da GRE, as quais, nas palavras da professora, tentavam, em certa medida, controlar o fazer do professor por meio da definição da forma que "deviam" alfabetizar: "Em cima do texto[...] Não quer que tome lição de aluno" (PROFESSORA GILVÂNIA, DEZEMBRO, 2017).

Assim, quando Gilvânia afirma "Se chegar alguém aqui do Alfabetizar com Sucesso, eles chamam minha atenção, porque estou trabalhando assim. Mas, nesses dezenove anos que eu alfabetizo, nunca vi uma criança se alfabetizar só colocando o texto no quadro pra que ela leia", ela ratifica a ideia de que o cotidiano é lugar de criação e ressignificação de saberes-fazeres e não apenas de reprodução e mesmice (OLIVEIRA I., 2013). E, evidencia ainda, a influência que os saberes-fazeres da experiência podem exercer sobre as práticas de ensino dos professores, chegando mesmo a confrontar as prescrições oficiais.

Nesse sentido, existe uma distância entre o trabalho prescrito – as normas, as orientações e objetivos que visam orientar o modo de agir do professor – e o trabalho real, isto é, "aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos –, aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder fazer alhures" (CLOT, 2007, p. 116 apud SOUTO, LIMA, OSÓRIO, 2015, p. 16).

Além disso, o depoimento de Gilvânia, além de mostrar a influência dos saberes-fazeres experienciais sobre sua prática, chama a atenção para o fato de que ainda estamos vivendo sobre a ditadura do texto (MORAIS, 2012), apesar de haver, como aponta Soares (2016), a necessidade de reinvenção da alfabetização. Isso não quer dizer, contudo, que não se

deva alfabetizar letrando, e sim que alfabetização e letramento, apesar indissociáveis, têm suas especificidades. E, parece ser justamente isso que Gilvânia tenta expressar ao afirmar que, em seus dezenove anos de atuação, nunca viu uma criança se alfabetizar colocando textos no quadro para que ela leia, e quando diz que mandar um livro para casa para que alguém leia para o aluno, a fim de que ele socialize na escola não é alfabetizar porque ele só vai saber recontar. De um modo geral, é possível afirmar que o depoimento dessa professora expressa que, para aprender a ler, é necessário mais que o contato com o texto, é necessário ensinar a ler, de modo que os aprendizes compreendam o funcionamento e as propriedades do SEA.

Entretanto, é importante lembrar que, apesar de o empréstimo de livros às crianças que ainda não sabiam ler não ser suficiente para que se apropriem da leitura, essa é uma prática importante para estimular o interesse em aprender a ler e para desenvolver o gosto pela leitura. Além disso, é importa dizer que a leitura, em sentido pleno, não se limita à aprendizagem das relações grafofônicas, ela envolve o ato de ler de diferentes maneiras, em diferentes situações e com diferentes propósitos. Ou seja, a leitura tem uma dimensão social que também precisa ser ensinada na escola, a qual está em intima relação com a dimensão mais técnica – a conversão dos signos escritos em signos orais, inclusive contribuindo para que ela alcance seus propósitos e ocorra de forma significativa.

A esse respeito, notamos que essa dimensão mais global da leitura, no sentido do contato das crianças com diferentes materiais escritos com diferentes finalidades sociais, foi pouco recorrente nas aulas de Gilvânia. Nesse sentido, não percebemos, por exemplo, a presença de livros paradidáticos na sala de aula para que os alunos pudessem manusear e se aproximar ainda mais do mundo da leitura e de leituras outras – talvez em virtude do pouco espaço que havia no lugar. Além disso, as situações em que a professora realizou momentos de história deleite, também, foram pouco recorrentes, ocorrendo em 4 das 15 aulas observadas. Dessa forma, é preciso lembrar aqui a importância de que o professor assuma a função de leitor para a criança, oportunizando sua participação em diversos atos de leitura e estabelecendo com ele uma relação de “leitor pra leitor” (LERNER, 2001, p. 17).

O depoimento da alfabetizadora, em nosso segundo dia de observação, sobre a leitura individual revela ainda que os saberes-fazeres que ela mobilizava a esse respeito podem ter sido construídos pela rememoração da forma como foi alfabetizada, bem como pela troca de experiências com os pares. Sobre esse último elemento, ela utiliza a experiência negativa vivenciada por sua colega - que não conseguiu alfabetizar todos os alunos por trabalhar com “a proposta do PAS” – para refutar certos saberes-fazeres e (re)afirmar outros.

Por outro lado, o que levava a Gilvânia a mobilizar e valorizar os saberes-fazeres a que temos nos referido é o fato de ter obtido sucesso ao utilizá-los em experiências passadas em turmas de alfabetização, como mostra uma de suas falas durante a entrevista de autoconfrontação:

> [...] Eu já peguei uma turma no 2º ano - eu ensinava aqui em frente ao açougue -, que a gente se desesperou, porque os alunos não sabiam de nada no 2º ano. E, tanto Denilza... Denilza, Fátima Teodoro, Dirle e eu, a gente alfabetizou eles no birô, porque não tinha como eles aprenderem de outro jeito (PROFESSORA GILVÂNIA, 2018).

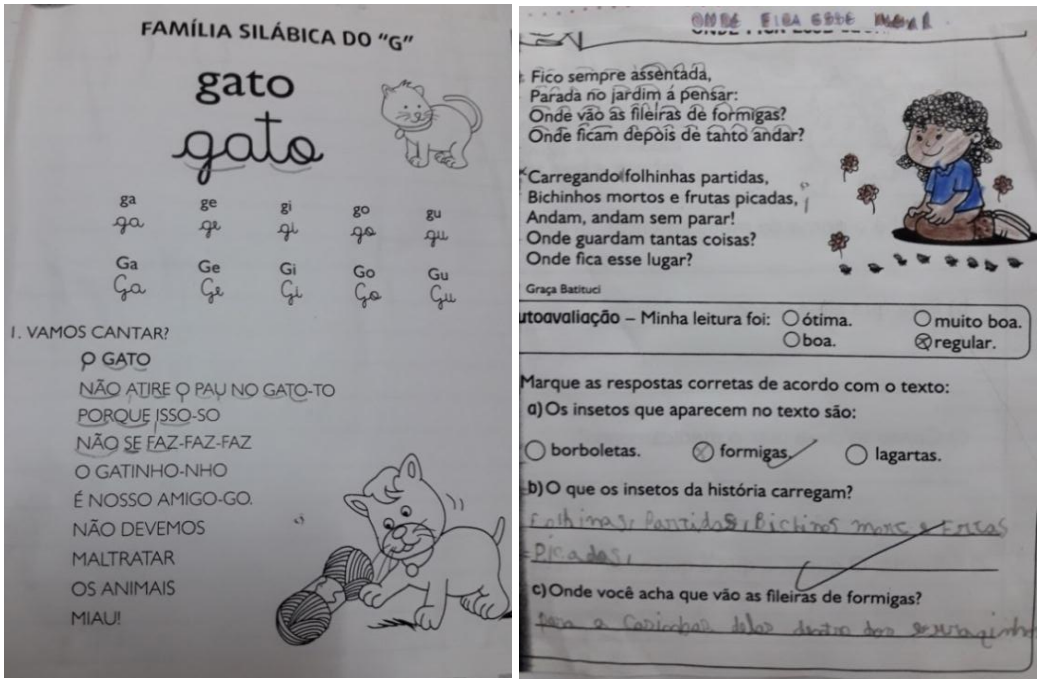
Nesse sentido, a experiência positiva de Gilvânia no início de sua a carreira, que fez com que ela e suas colegas de trabalho conseguissem alfabetizar uma turma de alunos que apresentava dificuldades na leitura, parece ter sido o que a impulsionou a continuar mobilizando os mesmos saberes-fazeres diante de situações parecidas, com vista a alcançar "os mesmo resultados".

O depoimento da professora, durante a entrevista de autoconfrontação, revela que ela não pedia que todos os alunos lessem a mesma coisa quando do ensino individual da leitura, o que está atrelado ao **entendimento de que, para alunos com diferentes níveis de apropriação da leitura, é necessário realizar intervenções também diferentes**:

> São leituras diversificadas. Os que estão alfabetizados eu coloco textinhos e os que estão em fase de alfabetização, coloco palavras. Quando eles começarem a compreender as palavras, eu vou pras frases. Aí, quando eles conseguem as frases, que eles estão bem, eu vou pra os textos. (PROFESSORA GILVÂNIA, 2017).

Mediante esse relato de Gilvânia, percebemos que ela se utilizava de uma concepção aditiva, baseada nos métodos tradicionais da marcha sintética para o ensino da leitura, partindo das palavras para as frases e só depois para os textos. Entretanto, nas observações de suas aulas, percebemos que, diversas vezes, a professora apresentava um texto na atividade a ser realizada em casa e, em sala de aula, destacava palavras nele contidas, ou partes dele, para serem lidas pelos alunos que ainda estavam se apropriando da leitura, como se pode notar no exemplo a seguir:

Figura 9 - Texto proposto para leitura pela professora Gilvânia



Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Mesmo em alguns momentos a professora partindo das palavras para só depois propor que os alunos lessem textos, seus depoimentos revelam que a concepção de leitura que ela tinha não parecia ser a de mera decodificação. Além disso, seus relatos demonstram que ela não realizava as mesmas leituras e nem tinhas os mesmos objetivos em relação a todos os alunos, o que pode ser percebido quando, na autoconfrontação, ela disse:

> Eu trabalho a leitura mais pra eles irem... Não que eles não saibam, mas pra eles terem mais facilidade em ler, não ficar só lendo como se estivessem silabando. Pra eles lerem corretamente e entenderem o que eles estão lendo, né? Porque alfabetizado não só é ler. É eles entenderem o que estão lendo, né? [...] Eles têm que saber o que lê. Pra os que não estão alfabetizados, pra eles conhecerem as letras, começar a ler, e os que já estão alfabetizados, pra eles terem mais noção, pra ampliarem a leitura deles (PROFESSORA GILVÂNIA, DEZEMBRO 2018).

Assim, a fala da alfabetizadora demonstra que, além de realizar a leitura individual para ensinar os discentes que ainda não sabiam ler, ela também o fazia para que os alunos que já haviam compreendido as relações grafofônicas fossem capazes de compreender o que liam, o que evidencia que sua concepção de leitura não se limitava à decodificação.

Além disso, a professora também intervinha de diferentes maneiras durante a leitura individual em sua mesa. Quando os alunos já estavam alfabetizados, ela apenas indicava as palavras com a caneta para que fossem lendo e corrigia dizendo a palavra correta quando liam

errado. Já quando os discentes ainda não liam com autonomia, mas já conseguiam ler algumas palavras sem sua intervenção, a alfabetizadora apontava as palavras e, quando apresentavam alguma dificuldade em ler, ela falava a sílaba que havia sido lida erroneamente ou que a criança não havia conseguido ler. Em se tratando das crianças que ainda faziam poucas correspondências grafofônicas, o extrato de aula a seguir exemplifica a forma como a professora intervinha:

> Após ler com alguns alunos, a professora pegou o caderno de Rui, corrigiu a atividade e chamou para ler. Inicialmente, a docente indicou a primeira letra da palavra gato e disse:
>
> PROFESSORA: Qual o nome dessa letrinha?
> RUI: "C".
> PROFESSORA: "G".
> RUI: "G".
> PROFESSORA: G... – disse esperando que ele falasse a letra da sequência.
> RUI: "G-a".
> PROFESSORA: "G-a"?
> RUI: "G"....
> PROFESSORA: Não.
> RUI: "Ga".
> PROFESSORA: E essa letra aqui?
> RUI: "D".
> PROFESSORA: "T". E essa?
> RUI: O.
> Professora: T-o?
> RUI: do.
> PROFESSORA: "TO". T-o: to. G-a: GA, t-o: to. Ga-to.
>
> Depois, a professora começou a ler a formação dos padrões silábicos do "G" para que o aluno pudesse ler as sílabas em seguida. Para tanto, perguntava o que aquelas letras juntas formavam. Depois leu cada sílaba sem questionar sobre sua formação. Ao finalizar, a alfabetizadora foi indicando as palavras para que o menino lesse a primeira linha da canção "Atirei o pau no gato". O aluno teve dificuldade em ler, e a professora disse a formação das sílabas e em alguns momentos a palavra formada (EXTRATO DA AULA 10).

Por fim, as falas da professora, bem como as observações que fizemos de suas aulas, evidenciaram a frequência com que o ensino individual da leitura na mesa da professora ocorria. A esse respeito, ela disse: "Sempre chamo. Agora não todos os dias, porque nem todos os dias dá tempo". Nesse sentido, o tempo para dar conta de todas as atividades a serem realizadas nos diferentes componentes curriculares apresentava-se como um fator limitante para a realização diária das práticas de ensino da leitura de maneira individual.

6.2.2 Reconhecimento da necessidade de explorar os gêneros textuais no ensino da leitura e da escrita: saberes-fazeres mobilizados pela professora Gilvânia

Além de compreender que só se a aprende a ler lendo, percebemos que Gilvânia reconhecia a necessidade de explorar os gêneros textuais no ensino da leitura e da escrita, sendo esse um saber-fazer mais global, cujos micros saberes-fazeres que o constituem podem ser vistos no quadro abaixo.

Quadro 8 - Saberes-fazeres relacionados ao reconhecimento da necessidade de explorar os gêneros textuais no ensino da leitura e da escrita

Clareza de que os gêneros permitem o trabalho interdisciplinar;
Reconhecimento da importância da produção escrita de gêneros trabalhados em sala de aula;
Consciência de que, para que os alunos produzam determinado gênero textual, é necessário que eles tenham tido um contato prévio com ele e conheçam suas características e estrutura;
Consciência de que é necessário que, na escola, as produções textuais sejam trabalhadas de acordo com as funções que elas têm no meio social;
Compreensão de que não é necessário esperar que os alunos escrevam de forma totalmente convencional para que produzam textos.

Fonte: A autora (2018)

Os dados obtidos por meio das entrevistas de autoconfrontação e das observações das aulas de Gilvânia permitiram vislumbrar que a professora **reconhecia a necessidade de explorar os gêneros textuais no ensino da leitura e da escrita,** dado que também foi constatado em algumas pesquisas que se debruçaram sobre as práticas de alfabetizadoras consideradas bem-sucedidas. Nessa direção, podemos mencionar os estudos de OJA (2011), Almeida (2013) e Antonelli (2009), que constataram que as professoras exploravam diferentes gêneros textuais para que os alunos pudessem interagir com aquilo que circula no meio social e avançar em suas hipóteses de escrita.

Nas observações que fizemos das aulas, percebemos que o trabalho com os gêneros textuais no cotidiano da sala de aula de Gilvânia estava mais voltado para seu estudo e leitura. Assim, durante nosso período de observação, não chegamos a presenciar momentos voltados para a escrita desses gêneros, no entanto, os depoimentos da alfabetizadora, durante a entrevista de autoconfrontação, revelaram que ela proporcionava situações voltadas para a produção desses gêneros em seu cotidiano.

Em se tratando dos momentos de trabalho com gêneros textuais que presenciamos, o extrato de aula a seguir refere-se a uma das situações observadas, cujas cenas foram apresentadas na entrevista de autoconfrontação:

> Após o intervalo, Gilvânia pediu que os alunos anotassem o conteúdo da lousa, que se tratava de um poema intitulado "Brasil" e de uma atividade sobre ele. Passados alguns minutos, a professora pediu que os alunos lessem o que ela havia escrito. Depois da leitura coletiva, a alfabetizadora leu o poema para os alunos, questionou quem era o autor do texto e, em seguida, passou a fazer perguntas sobre sua estrutura.
>
> PROFESSORA: Quantos versos tem esse poema?
> ALUNO: Trinta.
> PROFESSORA: Tia já explicou que cada linha escrita de um poema é um verso. Quantos versos tem esse poema?
>
> Após contar os versos do poema com os alunos, ela disse:
>
> PROFESSORA: O poema tem oito versos e tem duas estrofes. Aqui eu tenho uma estrofe e aqui eu tenho outra estrofe. – disse apontando para as estrofes do poema escrito na lousa. – Cada estrofe tem oito versos. Agora, com o lápis de cor verde... Peguem o lápis de cor verde. Vamos ver na primeira estrofe aqui as palavras que rimam. Prestem atenção!
>
> A professora leu a primeira estrofe e perguntou quais eram as palavras que rimavam. Os alunos disseram palavras que não eram os pares correspondentes. Ela leu novamente a estrofe e voltou a questionar, mas as crianças continuavam sem acertar. Diante disso ela explicou:
>
> PROFESSORA: Oh, gente! É duas palavrinhas que tem o som parecido.
>
> Ela leu novamente, mas os alunos continuaram sem responder de forma correta. Diante disso, ela falou apontando para as palavras na lousa:
>
> PROFESSORA: Gente, crescer e defender! Tem o final, o som parecido. Gente, presta atenção! Pode pintar de verde essas duas palavras. [...] Agora aqui. Presta atenção.
>
> Gilvânia seguiu pedindo que as crianças identificassem as palavras que rimavam e depois falou:
>
> PROFESSORA: Ó! Vamos ler aqui. – disse apontando para a primeira linha da atividade. – Quantas estrofes?
> ALUNOS: Duas.
> PROFESSORA: Duas. Uma, duas. – confirmou apontando para as estrofes. – E quantos versos?
> ALUNOS: Oito.
> PROFESSORA: Oito. Cada linha do poema é um verso. Na primeira estrofe tem quatro e na segunda tem quatro. Qual é o título do poema? Qual é?
> ALUNOS: Brasil.
> PROFESSORA Qual é o nome da autora?
> Os alunos responderam, a professora anotou e em seguida pediu que levassem os cadernos para ela corrigir **(EXTRATO DA AULA 09)**

Nesse sentido, quando na entrevista de autoconfrontação, pedimos que Gilvânia comentasse sobre esse momento da aula, ela afirmou que estava trabalhando sobre a estrutura do poema e explicou como trabalhava com os gêneros textuais. Sobre isso falou:

> O gênero textual sempre trabalho assim... Quando foi receita. Eu trabalhei receita... Não sei se você tava quando eu trabalhei receita. Eu trabalhei receita, aí a gente, na receita, eu trabalhei Língua Portuguesa, Matemática, as medidas, fiz a leitura. Aí, à medida que ia fazendo a leitura, como era uma receita de... Eu não lembro se era de um bolo... Foi de um bolo. Não tinha como a gente fazer a receita lá na hora, porque eu esqueci. Eu tinha que preparar os materiais pra levar e eu esqueci. Aí, eu levei um textinho e a gente fez a leitura, debateu, perguntei o que leva, o que eram aquelas medidas que estavam ali, como era que a gente usava, que medida era aquela [...]. Então, eu trabalhava Matemática... A carta, o bilhetinho. Eles produziram o bilhetinho pra os colegas. O convite! Eu levei o convite pronto. Eles leram o convite e daí, eles produziram o convite deles da festa do pijama, que ficou bem interessante. "Tia, a gente vai fazer pra festa do pijama"! (PROFESSORA, GILVÂNIA, 2017).

Mediante esse depoimento da professora Gilvânia é possível perceber a mobilização de um micro saber-fazer relacionado ao reconhecimento da necessidade de explorar os gêneros textuais com vista ao ensino da leitura e da escrita: **a clareza de que os gêneros permitem o trabalho interdisciplinar.** Esse saber-fazer pôde ser percebido quando a professora afirmou que, ao trabalhar a receita de um bolo com seus alunos, explorou-a, também, para o ensino de conteúdos relacionados à Matemática.

A fala apresentada anteriormente também revela outro micro saber-fazer**: o reconhecimento da importância de contemplar a produção escrita de gêneros explorados em sala de aula**. Assim, a professora afirma que, além da leitura e do estudo de gêneros como o convite e o bilhete, também proporcionava situações em que aos discentes era proposto que escrevessem o gênero textual estudado, como no caso em que os alunos produziram um convite para a festa do pijama e um bilhete para um colega.

De acordo com a professora, essas produções ocorriam de forma individual, após a leitura e o estudo do gênero em questão, o que demonstra que ela parecia ter **consciência de que, para que os alunos produzam determinado gênero textual, é necessário que eles tenham tido um contato prévio com ele e conheçam suas características e estrutura.** O exposto pode ser percebido nas falas de Gilvânia, durante a entrevista de autoconfrontação, quando perguntamos como ocorriam as produções:

> Eles fizeram sozinhos, né? Eu mostrei no quadro como era e tirei. Mostrei o cartaz e mostrei como era o convite. Expliquei direitinho que a gente só fazia o convite pra uma festa, reunião ou coisa assim... E, se eles fossem fazer um convite, eles iam fazer pra quê? Aí, disseram: "Tia, pra festa do pijama"! Eu acho que foi mesmo no tempo que estava passando a novela, negócio de festa do pijama, Carinha de Anjo, que eles assistem muito. "Tia, pra festa do Pijama"! Aí, eles foram e montaram e fizeram o convite. Agora, cada um fez o seu na sala. [...] Eles não tiveram [a festa do pijama]. Mas, como eles veem que passa muito agora nessa novela que passa, eles sempre falam muito, né? Na festa do pijama. Aí, me pediram: "Tia, a gente vai fazer o convite pra

> festa do pijama". "Vamos fazer o convite para a festa do pijama" (PROFESSORA, GILVÂNIA, 2017).
>
> Cada um fez o seu convite. E ficou bem interessante! Eles não conseguiram fazer correto. Mas, eles colocaram a hora, o lugar onde ia ser, o que precisava ir vestido. Eles tiveram a noção da estrutura do convite. O bilhetinho eles fizeram. Eu mandei eles fazerem pra um colega que não estivesse na sala (PROFESSORA, GILVÂNIA, 2017).

Na mesma direção, quando a professora diz que planejou fazer a receita de um bolo em sala de aula com a turma e afirma que pediu que os discentes escrevessem o bilhete para um amigo que tivesse faltado na aula, ela dá indícios de que tem **consciência de que é necessário que, na escola, os gêneros textuais sejam trabalhos de acordo com as funções que eles têm no meio social**. Entretanto, a professora parecia tatear (CHARTIER, 2000) a consolidação desse saber-fazer, na medida em que sua fala também revela que, em alguns momentos, sua preocupação maior parecia ser a de que os alunos conhecessem as características e a estrutura dos gêneros estudados (cf. ALBUQUERQUE, 2002), de modo que as produções textuais, por exemplo, ocorriam sem que tivesse de fato uma função e um destinatário, como no caso em que os alunos escreveram um convite para a festa do pijama, sem que a festa de fato fosse acontecer.

Na última fala apresentada, a professora afirmou que os alunos não conseguiram fazer o convite de forma correta e inquietou-nos saber de maneira mais específica em que eles haviam tido dificuldade. Nesse sentido, Gilvânia falou: "Mais a escrita, a ortografia e também na hora de colocar o local, tá entendendo? Eles misturaram um pouquinho. Mas, depois, a gente foi revendo outros convites e, nas tarefas que eu passei pra casa, já veio a estrutura montada direitinho".

Nesse sentido, compreendemos que o fato de a professora saber que parte seus alunos ainda não dominavam todas as convenções da escrita (como a ortografia, a pontuação, a acentuação gráfica das palavras e o uso de letras maiúsculas em algumas situações e outras não) e, mesmo assim, pedir que escrevessem textos, evidenciava a mobilização de outro micro saber-fazer, relacionado à necessidade do trabalho com os gêneros textuais**:** a **compreensão de que não é necessário esperar que os alunos escrevam de forma totalmente convencional para que produzam textos**.

Os depoimentos de Gilvânia, durante a entrevista de autoconfrontação, evidenciaram que ela associou o **trabalho com os gêneros textuais com vista ao ensino da leitura e da escrita** ao PAS, ou seja, às prescrições curriculares oficiais que visavam orientar as ações dos

professores na instituição em que ela trabalhava. O exposto pode ser percebido na fala a seguir:

> Olha, esses gêneros textuais eu aprendi a trabalhar com o Programa Alfabetizar com Sucesso. Ele pede pra gente trabalhar os gêneros textuais, as rimas... Tudo em cima de texto. Aí, a gente... Quadrinhas também! Que eles gostaram muito de trabalhar as quadrinhas! Então, foi mais depois do Alfabetizar com Sucesso, que foi implementado aqui e que veio nos ensinar mesmo, né, o modo... [...] Porque eles pedem no Programa Alfabetizar com Sucesso. Eles pedem pra gente trabalhar diversos gêneros textuais, a estrutura, a formação, como é que faz. Aí, a gente tem que trabalhar bem detalhadamente com eles. Só que nos casos de 2º ano que a gente pegou, dificultou. No 1º e no 2º ano eles atrasaram. Por quê? Porquê eles não tinham noção nem de uma frase. Eles não eram alfabetizados. Então, a gente começou a trabalhar essa estrutura mais aprofundada agora no 2º ano: receitas... é... - como é que chama? - poemas, bilhetes, cartas. A gente trabalhou tudo isso com eles. Eles vieram ter uma noção agora. [...] É o que pede mais. É trabalhar rimas, gêneros textuais, estudo de palavras, como a gente estuda assim... as palavrinhas... Não do jeito que eles pedem, né? Porque eles querem que a gente retire lá, bote no texto aquela palavra pra eles estudarem lá. Não é que a gente não trabalhe assim – não sei as outras. Eu trabalho os textinhos, só que não da forma que eles querem trabalhar as palavras. [...] Eles querem que trabalhe em cima do texto. Só que, se a gente for fazer isso, eles vão chegar no 3º ano sem saber ler. Eles vão ter a noção do que é um texto, do que é uma... Eles vão ter! Agora, que eles não vão ter a noção da leitura. Não vão saber ler e escrever, como aconteceu no início e ainda hoje quando chegam no Maria da Glória [disse se referindo à escola que atende os alunos da área urbana do município a partir do 3º ano do Ensino Fundamental], alunos que não sabem ler! (PROFESSORA, GILVÂNIA, 2017).

Nesse sentido, a fala de Gilvânia demonstra que ela atribuiu a construção dos saberes-fazeres relacionados à necessidade do trabalho com os gêneros textuais para o ensino da leitura e da escrita ao PAS, cujas orientações chegam aos professores por meio do currículo oficial para o Ensino Fundamental, através das formações continuadas que disponibiliza e das instruções dos supervisores escolares. Assim, é possível perceber que o saber-fazer mobilizado pela professora teve influência do contexto curricular que orienta as ações dos professores nas turmas de alfabetização do município, o que se explicita quando ela afirma que trabalhava dessa forma "porque eles pedem no Programa Alfabetizar com Sucesso".

A respeito dos gêneros textuais, o "Currículo com orientações para o Ensino Fundamental anos iniciais 2015" – documento do PAS que estava sendo utilizado na rede municipal de Ensino de Brejo da Madre de Deus - PE no momento da pesquisa – elenca uma diversidade de gêneros que podem ser trabalhados pelos professores ao longo do ano letivo. Distribuindo cinco gêneros por bimestre, o documento apresenta os eixos temáticos e os conteúdos que podem ser explorados a partir deles, bem como as expectativas de aprendizagem e as orientações de ensino ao professor, ou seja, as sugestões sobre como os

gêneros podem ser abordados em sala de aula. Outrossim, estando pautado na perspectiva do alfabetizar letrando, o currículo do Programa parte do princípio de que "a unidade básica de ensino é o texto" (PERNAMBUCO, 2015, p. 208), e sugere que o professor trabalhe com poemas, parlendas, quadrinhas, convites, relatos de experiência, contos de fadas, bilhetes, tirinhas, receitas culinárias, entre outros, com vista ao ensino da leitura e da escrita. Entretanto, de acordo com o referido documento, não se trata apenas de ensinar a ler e escrever a partir desses gêneros, mas também de propor situações em que os alunos leiam e produzam textos de diferentes gêneros com a finalidade que eles têm no meio social (PERNAMBUCO, 2015).

Dessa forma, nas orientações ao professor, contidas no currículo do PAS, é possível encontrar algumas sugestões que dialogam com os saberes-fazeres mobilizados pela professora Gilvânia em seu cotidiano. Como exemplos desse diálogo, podemos mencionar, dentre outras, as seguintes orientações e os respectivos saberes-fazerem mobilizados pela alfabetizadora: "não é preciso esperar que os estudantes aprendam a grafar para propor que produzam textos, ou seja, não é preciso esperar que compreendam o sistema de escrita para, depois, compreender o processo de textualização" (PERNAMBUCO, 2015, p. 189-190), o que nos remete à **compreensão da professora de que não é necessário esperar que os alunos escrevam de forma totalmente convencional para que produzam textos**; "É possível trabalhar com produção de textos no Ciclo de alfabetização" (PERNAMBUCO, 2015, p. 172), orientação que remete **ao reconhecimento da importância da produção escrita de diferentes gêneros**; "crie uma situação real para a escrita de uma receita de bolo ou outro prato" (PERNAMBUCO, 2015, p. 218), que pode ter relação com a **consciência da alfabetizadora de que é necessário que, na escola, os gêneros textuais sejam trabalhos de acordo com as funções que eles têm no meio social**.

Cabe salientar, que ao fazermos essa ponte entre as orientações curriculares do PAS e os saberes-fazeres mobilizados pela alfabetizadora, não estamos compreendendo que exista uma relação de causa-efeito entre esses dois elementos, como se aquilo que a professora sabe-faz em seu cotidiano fosse uma réplica das proposições do Programa, pois entendemos que os saberes-fazeres mobilizados pelos professores são híbridos, dinâmicos e mutáveis, sendo, muitas vezes, tecidos pelos fios de diferentes contextos.

Nessa direção, a fala da professora também mostra que ela não trabalhava com esses gêneros exatamente da maneira que o PAS propunha, porque, de acordo com ela, a proposta do Programa era a de que o ensino acontecesse sempre a partir de textos, sendo que ela considerava que, ao trabalhar sempre dessa forma, os alunos iriam ter conhecimento dos

gêneros textuais, mas não iriam saber ler e escrever, ou seja, estariam "letrados", mas não alfabetizados.

Nesse sentido, a fala da alfabetizadora permite entender que o fato dela não trabalhar sempre da maneira que seria proposta pelo PAS - a partir de textos –, não significa que ela desconsiderasse a importância do letramento em sala de aula, ou que não reconhecesse a necessidade de alfabetizar letrando. Seu depoimento parece revelar que ela considerava que, apesar da alfabetização e do letramento estarem relacionados, eles têm especificidades, especificidades estas que precisam ser trabalhadas a fim de que os discentes se alfabetizem.

O depoimento da professora durante a entrevista de autoconfrontação também revela que o **trabalho com os gêneros textuais com vista ao ensino da leitura e da escrita** era, também, uma proposta da GRE e mostra que existia certa cobrança por parte dos supervisores no sentido de que os professores trabalhassem dessa maneira e não de outra. Sobre isso, ela diz:

> [...]A forma de ensinar da GRE é essa. Se a GRE chegar na sua sala e tiver alguma coisa... Têm aqueles cartazes, que ainda vem em alguns livros que são os padrões silábicos... Minha filha! Fecha! Feito ela chegou o ano passado, numa sala de uma professora da manhã que tinha colado na parede. Menina! Isso foi... Ela questionou, fez observação e tudo. Eles não querem que você ensine com o método antigo. Eles não querem o tradicional. Eles só querem o de agora, que tem que ensinar com texto, contextualizar... Eles não querem o antigo (PROFESSORA GILVÂNIA, 2017).

Nessa direção, as orientações da GRE, reveladas na fala de Gilvânia, parecem sugerir que, para alcançar êxito no ensino da leitura e da escrita, os professores precisariam apenas utilizar textos em sala de aula, sendo vetado o uso de metodologias concernentes aos antigos métodos de alfabetização ou consideradas tradicionais. Nesse sentido, o depoimento da professora evidencia a visão negativa que, muitas vezes, se tem, atualmente, em tornos dos métodos de alfabetização, em decorrência, dentre outros fatores, da querela entre eles (MORTATTI, 2008), dos efeitos negativos que tiveram sobre a aprendizagem dos alunos ao serem utilizados de forma isolada, e do surgimento dos estudos sobre letramento, como se determinadas metodologias a eles concernentes não tivesse nenhuma contribuição para alfabetização das crianças e precisassem ser abolidas. Entretanto, como aponta Chartier (2006), os professores que conseguem alfabetizar seus alunos são, em certa medida, ecléticos, tendo não apenas um, mas vários procedimentos funcionando ao mesmo tempo em sua prática.

Além disso, o depoimento da alfabetizadora revela que as concepções de alfabetização veiculadas através dos currículos que orientam o ensino na instituição - com seus objetivos,

conteúdos, e orientações aos professores - incidem na construção dos saberes-fazeres mobilizados por esses profissionais, uma vez que "sugerem" o que e como "devem" ensinar. No entanto, apesar do caráter "prescritivo" que os documentos podem assumir, a influência na construção dos saberes-fazeres do/pelo professor é parcial, já que no cotidiano das salas de aula de alfabetização as propostas e orientações curriculares estão "sujeitas" ao consumo – nos termos de Certeau (1994) – que o alfabetizador faz delas.

Nesse sentido, ao consumir os produtos que lhes são apresentados, os professores não fazem uso deles tal qual foram pensados, reinterpretando-os, recontextualizando-os e reelaborando-os, o que evidencia que esses profissionais, longe de serem meros reprodutores das prescrições curriculares oficiais, são sujeitos praticantes-pensantes (OLIVEIRA I., 2013) e, portanto, autores de sua prática. Essa reinterpretação das orientações veiculadas pelos Programas oficiais se evidencia na fala da professora quando ela diz que trabalha com os textos, mas "não da forma que eles querem", e demonstra que o cotidiano é espaço-tempo da criação de saberes-fazeres que vão além do instituído.

6.2.3 Os tateamentos da professora Gilvânia para encontrar maneiras para alfabetizar letrando

Relacionado à compreensão de que só aprender a ler lendo e ao reconhecimento da necessidade de trabalhar com gêneros textuais no ensino da leitura e da escrita, notamos que Gilvânia tateava maneiras de alfabetizar letrando, sendo esse um saber-fazer mais amplo composto por micro saberes-fazeres específicos, os quais são apresentados no próximo quadro.

Quadro 9 - Saberes-fazeres relacionados aos tateamentos de maneiras para alfabetizar letrando

Consciência de que para que o aluno se aproprie do SEA não basta o contato com textos, sendo necessário refletir sobre os segmentos sonoros das palavras;
Entendimento de que o domínio da relação letra-som é necessário para que os alunos aprendam a ler;
Valorização do trabalho com jogos que levem o aluno a desenvolver a consciência fonológica;
Entendimento de que o contato com textos escritos não é suficiente para que o aluno se aproprie da escrita, sendo necessário ensinar a escrever;

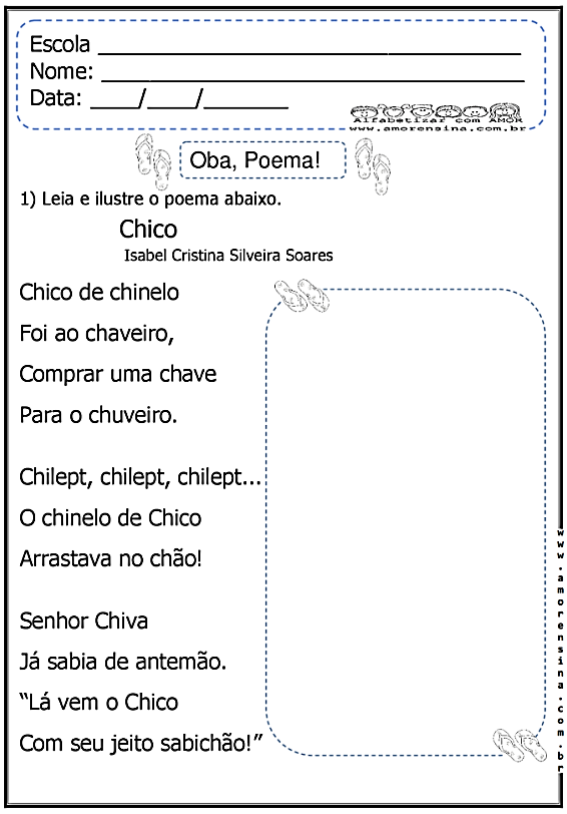
Fonte: A autora (2018)

Em se tratando dos saberes-fazeres mobilizados pela professora Gilvânia, percebemos que a proposição de atividades voltadas para apropriação do SEA foi recorrente em seu cotidiano, ocorrendo em 13 das 15 aulas observadas. Nesse sentido, a alfabetizadora pedia que os alunos escrevessem palavras na lousa – no momento da correção coletiva das atividades – e, em outros momentos, refletia com eles sobre a escrita de palavras, sendo ela a escriba. Gilvânia também costumava propor atividades em que, após o estudo de um texto, as crianças deveriam, por exemplo: identificar palavras solicitadas por ela; separar e contar suas sílabas; comparar o número de letras e sílabas; comparar palavras quanto ao tamanho; e associar palavras que rimam. Em algumas situações, esse trabalho era realizado no componente curricular Língua Portuguesa, após o estudo de gêneros textuais como o poema e, em outras, a partir de textos utilizados para ensinar conteúdos de componentes como Artes, Ciências, Matemática e História, ou ainda ao trabalhar a escrita das palavras e algumas convenções (encontros consonantais, til e outros). Assim, a recorrência dessas atividades nas aulas dessa alfabetizadora mostra-nos que Gilvânia procurava desenvolver um trabalho sistemático para que os alunos se apropriassem do sistema notacional.

Esse ensino sistemático do SEA também foi constatado em estudos realizados com professores considerados bem-sucedidos, a exemplo da pesquisa de Dourado (2017). Ao investigar as práticas de alfabetização de duas professoras experientes que lecionavam em turmas do 2º ano na rede municipal de Camaragibe - PE e como elas tratavam a heterogeneidade de aprendizagem da leitura e da escrita, a pesquisadora constatou que as alfabetizadoras compreendiam a importância do trabalho diário com a linguagem escrita, desenvolvendo atividades de apropriação do SEA, para que os alunos progredissem em suas hipóteses de escrita e no domínio das relações letra-som.

Em se tratando do fazer cotidiano da professora Gilvânia voltado ao ensino sistema notacional após o estudo de textos, podemos mencionar uma situação vivenciada ao ensinar o conteúdo “Onomatopeias”. Para tanto, Gilvânia explorou o poema “Chico”, escrito por Isabel Cristina Silveira Soares.

Figura 10 - Poema utilizado pela professora Gilvânia


Escola _____
Nome: _____
Data: ____/____/_____

Oba, Poema!

1) Leia e ilustre o poema abaixo.

Chico

Isabel Cristina Silveira Soares

Chico de chinelo
Foi ao chaveiro,
Comprar uma chave
Para o chuveiro.

Chilept, chilept, chilept...
O chinelo de Chico
Arrastava no chão!

Senhor Chiva
Já sabia de antemão.
"Lá vem o Chico
Com seu jeito sabichão!"

Fonte: Soares (2014).

Nesse momento da aula, a professora colou a atividade referente ao poema nos cadernos dos alunos e escreveu-o na lousa. Após explicar o que seriam as onomatopeias e pedir que fizessem alguns sons de animais, batidas e fenômenos da natureza, leu o texto com os discentes, explanou sobre sua estrutura, pediu que identificassem as palavras que rimavam e escreveu algumas palavras referentes ao poema para que eles lessem e, em seguida, associassem-nas às figuras correspondentes. O extrato a seguir faz referência a esse momento da aula.

> Após anotar o poema na lousa, a professora falou:
>
> - Agora nós vamos ler o poema de Chico. Vamos ler aqui, ó! [apontou para as palavras do poema escrito na lousa].
>
> Os alunos começaram a ler silabando e em ritmos diferentes. A professora chamou-lhes a atenção e iniciou a leitura novamente. [...] Em seguida, a mesma falou:
>
> - Ó! Presta atenção nas rimas do poema que tia vai perguntar. [dizendo isso leu mais uma vez o poema e mencionou de quem era a autoria]. [...] Nós temos, no poema aqui, três estrofes. Cada parte do poema é uma estrofe. Nós temos a primeira que tem: um, dois, três, quatro versos. Cada linha dessa a gente diz que é um verso. Tem um,

dois, três, quatro. Na segunda estrofe tem quantos versos? Um, dois, três [contou com os alunos] E na terceira estrofe? Um, dois, três, quatro. Agora, nós vamos ver aqui na primeira, as palavrinhas que rimam. Presta atenção!

A professora leu a primeira estrofe e voltou a questionar:

- Quem sabe dizer a tia? [Os alunos não responderam]. Quais são as palavrinhas que tem o som parecido? A gente já estudou!

ARTHUR: Chilep, chilep, chilep.

PROFESSORA: Não, meu amor! Aqui é o barulho da sandália. Tia tá aqui, ó!

Dizendo isso, apontou para a primeira estrofe e leu mais uma vez.

RALER: Comprar uma chave para o chuveiro.

PROFESSORA: Não. Chaveiro e chuveiro – E sublinhou as duas palavras do poema escrito na lousa. - Chaveiro e chuveiro são as palavras que rimam, são as palavras que tem o som parecido. A gente já estudou.

Quando a professora leu a terceira estrofe, os alunos não conseguiram encontrar as palavras que rimavam e a professora voltou a questionar. Um aluno foi a lousa e disse:

RIAN: Oh, tia! É essa e essa [falou indicando as palavras "antemão" e "sabichão"].

PROFESSORA: Isso. "Antemão" e "sabichão". E o que era o som que o chinelo fazia?

ALUNOS: Chilep, chilep, chilep.

PROFESSORA: Chilep, chilep, chilep. Essa aí é a onomatopeia. [...] agora aqui, nesse quadrinho em branco do lado, vocês vão ilustrar o poema – dizendo isso leu mais uma vez o texto que estava na lousa, parando em cada estrofe para questionar os alunos sobre o que poderiam desenhar.

Depois que os alunos haviam ilustrado, a professora disse:

- Agora vamos prestar atenção aqui nas palavras que tia vai escrever.

ALUNOS: "Chu-vei-ro".

PROFESSORA: Que palavra é essa?

ALUNOS: Chuveiro.

PROFESSORA: "Chuveiro. "C-h-u?"

ALUNOS: "Chu".

PROFESSORA: "V-e-i?"

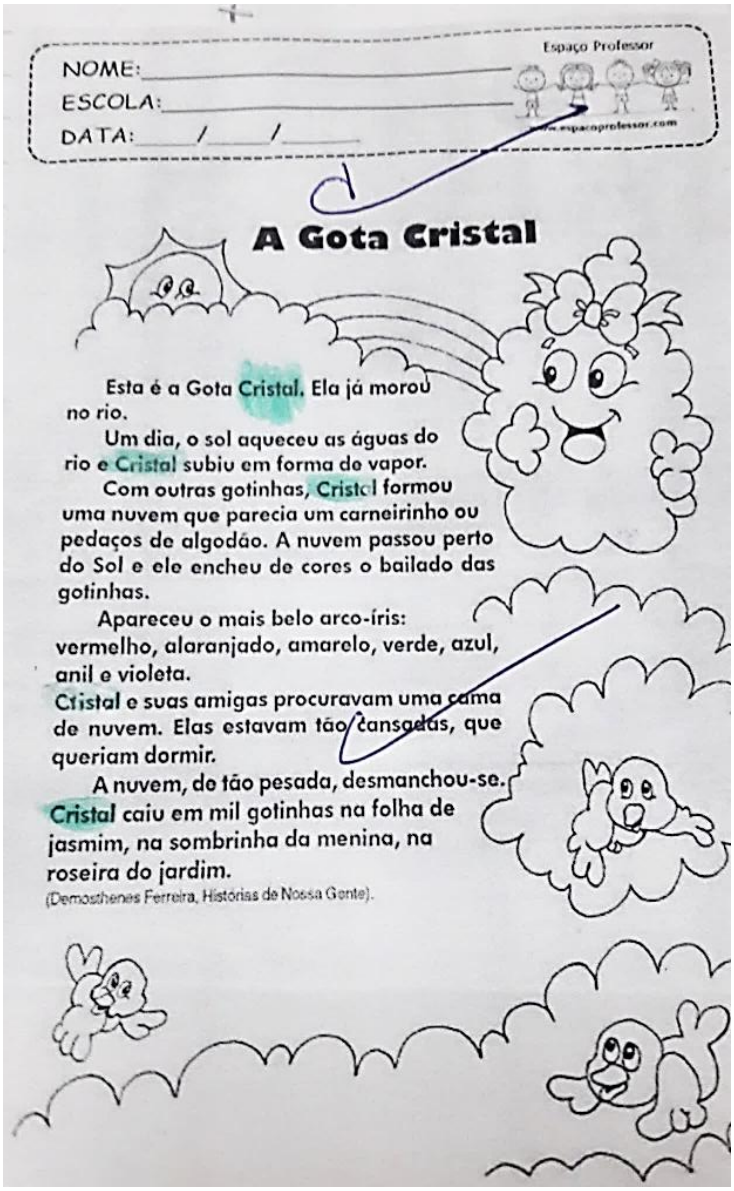
ALUNOS: "Vei".

> PROFESSORA: “Vei-ro”. “Chu-vei-ro”. Tem quantas sílabas?
>
> ALUNOS: Três.
>
> PROFESSORA: Três. Leiam aqui, ó!
>
> ALUNOS: “Cha-ve”. “Chave”.
>
> PROFESSORA: “C-h-a”?
>
> ALUNOS: “Cha”.
>
> PROFESSORA: “V-e”?
>
> ALUNOS: “Ve”.
>
> PROFESSORA: “Cha-ve”. “Chave”.
>
> A professora continuou escrevendo palavras contidas no poema, as quais estavam na atividade fotocopiada que entregou aos alunos, e pedia que eles lessem. Ao finalizar, pediu que ligassem as palavras às figuras correspondentes e depois falou:
>
> PROFESSORA: Vamos ler aqui. “Sa-bi-chão” [leu]. Tem quantas partes?
>
> ALUNOS: Três.
>
> PROFESSORA: Três. O “sa”, o “bi” e o “chão”. “Sa-bi-chão”. [dizendo isso foi segmentando as palavras por sílabas em quadrinhos correspondentes]. “Sa-bi-chão”. “Sa-bi-chão”. Agora aqui. “Chaveiro”. Tem quantas “chaveiro”?
>
> ALUNOS: Duas.
>
> ALUNOS: Três.
>
> PROFESSORA: Três [repetiu]. “Cha-vei-ro”. Tem o “cha”, o “vei” e o “ro” [disse enquanto escrevia as palavras segmentando-as em sílabas]. “Cha-vei-ro”. E “Chico” tem quantas? “Chi-co”.
>
> ALUNOS: Duas.
>
> PROFESSORA: O “chi” e o “co” (EXTRATO DA AULA 04).

Diante disso, é possível perceber que Gilvânia utilizou-se do poema acima para explorar o conteúdo referente às onomatopeias e abordou também as características do gênero textual, bem como palavras que rimam, a separação silábica e a leitura coletiva.

Em se tratando das situações em que ela utilizava textos trabalhados em outros componentes curriculares para o ensino do SEA, podemos mencionar a aula de Ciências em que a alfabetizadora, após conversar com os alunos sobre o abastecimento de água na cidade, leu um texto e depois refletiu com a turma sobre a formação de uma palavra que fazia parte da história.

Figura 11 - Texto utilizado pela professora Gilvânia no componente curricular Ciências para ensinar o SEA



Fonte: Dados da pesquisa (2017)

O extrato de aula a seguir mostra como a professora procedeu após a leitura do texto:

> PROFESSORA: Ó! Presta atenção aqui. Como é nome da gotinha?
>
> ALUNOS: A gota Cristal.
>
> PROFESSORA: O nome dela é Cris...tal. A gotinha Cristal.
>
> Dizendo isso a professora escreveu a palavra Cristal na lousa em letra maiúscula de imprensa e questionou:

> PROFESSORA: Ó! "C-r-i-s"? [disse apontando para as partes da palavra escrita na lousa].
>
> ALUNOS: "Cris".
>
> PROFESSORA: Porque "i-s" é "is". "Cr-is": "cris". "T-al": tal. "Cris-tal". Quantas sílabas tem a palavra cristal?
>
> ALUNOS: Duas.
>
> PROFESSORA: Duas sílabas. Qual é a sílaba travada que tem aqui?
>
> ALUNOS: "C-r".
>
> PROFESSORA: O "c" e o "r", né? É que dá o som travado. E o "cr" a gente pode chamar de quê?
>
> ALUNOS: Consonantal.
>
> PROFESSORA: Encontro consonantal, que é um encontro de consonantes. Vamos contar quantas letrinhas tem nome cristal, ó! [Contaram juntos] Tem sete letrinhas. Ela começa com vogal ou consoante?
>
> ALUNOS: Consoante.
>
> PROFESSORA: E termina com quê?
>
> ALUNOS: Consoante
>
> PROFESSORA: Consoante. Começa com "c" e termina com "l". E Cristal tem duas sílabas: o "Cris" e o "tal". Cris-tal. Ela tem duas sílabas. Agora, quem já tá com o textinho colado no caderno, vai pegar aí o textinho e vai procurar o nome "Cris-tal". Nós vamos procurar o nome "Cristal" e vamos pintar. Todas as palavrinhas cristal você vai pintar. Procura no texto a palavra "Cris-tal" (EXTRATO DA AULA 04).

Mediante os extratos de aulas apresentados, é possível perceber que o ensino do SEA por parte dessa alfabetizadora não ocorria apenas nas aulas de Língua Portuguesa, permeando também atividades de outros componentes curriculares. O exposto também pode ser verificado em sua fala, durante a entrevista de autoconfrontação, quando ela diz: "Porque eu trabalho assim. Eu dou aula de História com Língua Portuguesa! Ciências entra Língua Portuguesa! Tudo eu puxo pela leitura". Esse trabalho interdisciplinar em torno da apropriação do SEA foi constatado, também, em pesquisas como a de Gama (2014), ao evidenciar que uma das professoras por ela investigada "parecia querer tirar proveito de todas as situações em benefício da leitura, quer utilizando-se de possibilidades dos livros didáticos de Língua Portuguesa, quer fossem de outros componentes curriculares (Matemática, História, Geografia, Ciências e Arte)" (GAMA, 2014, p. 164).

Outrossim, diante dos extratos das aulas em destaque - bem como das falas da professora Gilvânia que temos apresentado desde a categoria anterior - é possível perceber que a alfabetizadora parecia **tatear maneiras para alfabetizar letrando,** embora não use, em nenhum momento, essa expressão. O exposto se evidencia, por exemplo, quando ela propunha atividades voltadas à apropriação e consolidação do SEA, como a segmentação e contagem de letras e sílabas das palavras, a partir do estudo de gêneros textuais, ainda que a seleção textual não contemplasse uma qualidade literária mais significativa e que, em alguns desses momentos, os textos fossem utilizados como pretextos para o ensino do sistema notacional e de outros conteúdos.

6.2.3.1 Reconhecimento das especificidades da alfabetização: o ensino do sistema de escrita alfabética

O depoimento da alfabetizadora durante a entrevista de autoconfrontação revela - como já sinalizado em outro momento dessa análise – que, apesar de reconhecer a necessidade de trabalhar com os gêneros textuais no ensino da leitura e da escrita, ela parecia **reconhecer também que a alfabetização tem suas especificidades,** especificidades essas que precisam ser trabalhadas a fim de que os discentes se apropriem do SEA.

Nesse sentido, quando, durante a entrevista de autoconfrontação, apresentamos as cenas correspondentes a esses extratos de aula e perguntamos onde ou como a professora havia aprendido a trabalhar dessa forma. Ela expôs:

> Olha, dessa forma aqui, foi como eu disse, com a minha professora, que ela sempre ensinou assim. E com Dona Beta, que sempre orientava a gente no primeiro ano que a gente começou a trabalhar: "Olha, vocês façam assim, façam assim! E com o texto, foi com Marcilene – disse se referindo à coordenadora do Projeto Alfabetizar com Sucesso -, quando começou a trabalhar, quando foi implantado o Alfabetizar com Sucesso aqui. E também, lá em Jataúba, foi a Escola Rural Ativa. Então, eles traziam: "É para ensinar os alunos a serem alfabetizados por texto". Não vou dizer que eu não aprendi. Eu aprendi. Mas, não creio que seja a melhor forma deles aprenderem, porque primeiro pra eles aprenderem a ler os textos eles têm que aprender a ler as palavras. Eu trabalho das duas formas. Eu tanto trabalho com texto, como trabalho palavra. Mas, o texto, eu coloco mais quando eles já estão conhecendo as sílabas, quando eles estão lendo palavras, porque ninguém venha me dizer - não entra na minha cabeça até hoje - que você chegue para um menino sem conhecer o alfabeto, sem conhecer sílaba e eu dê um texto e ele vai aprender se ele não sabe o som! Não vai! Não lê! Não adianta ninguém dizer que lê, que eu não creio. Pode ser que alguém já tenha conseguido fazer isso, mas eu alfabetizar por um texto?! Não. Eu começo dos dois

> modos, tanto dou o texto, como dou as palavras, pra identificar aquela palavra no texto, pra identificar quantas sílabas tem aquela palavra do texto. “Vamos tirar a palavrinha do texto para começar”. “Como é que começa?” Com tal letra”. Isso aí eu trabalho com texto. Agora dizer assim, que eu peguei e alfabetizei eles com texto?! Jogar um texto pra eles serem alfabetizados?! Não. Tá entendendo? A gente vem aprendendo muita coisa e a gente vai misturando, vai mesclando (PROFESSORA GILVÂNIA, 2017).

Assim, o depoimento da professora, além de revelar que os saberes-fazeres por ela mobilizados foram construídos a partir de diferentes contextos – como já havíamos apontado nas categorias precedentes e como trataremos mais à frente -, revela também que Gilvânia parecia ter **consciência de que para que o aluno se aproprie do SEA, não basta o contato com textos, sendo necessário refletir sobre os segmentos sonoros das palavras**.

Nesse sentido, o depoimento da professora revela, ao mesmo tempo em que desmistifica, a concepção equivocada - que surge em consequência, dentre outros fatores, da notoriedade que as discussões sobre o letramento têm tomado – de que bastaria proporcionar o contato com diferentes gêneros textuais para que os alunos compreendessem as propriedades e o funcionamento do SEA, não sendo necessário um trabalho mais específico e sistemático com esses elementos, contribuindo assim para o que Soares (2004) chama de desinvenção da alfabetização.

Entretanto, como aponta Morais (2005), para nós, adultos que já nos apropriamos do sistema notacional, a aprendizagem da escrita parece ser algo simples, uma vez que já compreendemos o que a escrita nota e como ela está organizada. No entanto, para as crianças que ainda não tomaram conhecimento desses dois aspectos da língua, esta não é uma tarefa tão simples, pois precisam perceber, entre outros elementos, que: se escreve com letras e não com desenhos; que as letras possuem formato próprio; que as palavras são constituídas por unidades menores; que as letras se organizam de modo a se combinar para formar as sílabas e, por conseguinte, as palavras.

Assim, depreendemos que quando a professora afirma “Eu não creio que alfabetizar em texto eles aprendem”, ela não estaria desconsiderando a necessidade de alfabetizar letrando, de ensinar o SEA a partir dos gêneros que circulam socialmente, pois, como exposto anteriormente, percebemos que a alfabetizadora tateava formas de realizar esse trabalho quando explorava os gêneros textuais para em seguida realizar um trabalho mais voltado para a apropriação do sistema notacional. O que a professora

parecia querer chamar a atenção é para o fato de que, para que os alunos compreendam o SEA, é necessário mais que trabalhar o texto de forma global (leitura pelo professor, estrutura, características, etc.), é necessário um trabalho mais voltado para unidades menores que o constituem, isto é, para as palavras e a forma como são compostas. Isso pode ser percebido quando Gilvânia afirma: "pra eles aprenderem a ler os textos, eles têm que aprender a ler as palavras. Eu trabalho das duas formas. Eu tanto trabalho com texto, como trabalho palavra".

Desse modo, Gilvânia chamar a atenção para o fato de que, mesmo o texto sendo uma unidade fundamental de trabalho com a língua, não podemos nos filiar à "ditadura do texto", aderindo a uma suposta proibição do uso de atividades que levem os alunos a refletir sobre as palavras e as unidades menores que as compõem, tais como as sílabas, as rimas e as letras (MORAIS, 2012).

Nessa direção, pesquisas tem mostrado que alfabetizadores que ensinam o SEA de forma sistemática tem alcançado melhores resultados na alfabetização dos discentes, se comparados àqueles que centralizam o ensino na leitura e produção textual de forma coletiva. Nessa perspectiva, Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) desenvolveram um estudo com nove alfabetizadoras da rede municipal de ensino do Recife, que atuavam em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, e constataram que um grupo de professoras desenvolvia "práticas sistemáticas de alfabetização", ou seja, realizavam diariamente atividades de reflexão sobre o SEA, enquanto o outro grupo primava pela leitura e produção coletiva de textos. Após a aplicação de um ditado com os alunos das alfabetizadoras de ambos os grupos - ao final do período de observação -, os referidos pesquisadores evidenciaram que um número maior de crianças que estudaram o sistema notacional de forma sistemática, avançaram mais em suas hipóteses de escrita, chegando à hipótese alfabética, enquanto os discentes que estudavam com as alfabetizadoras do segundo grupo alcançaram hipóteses menos avançadas.

Além disso, como apontamos em nosso estado do conhecimento, pesquisas desenvolvidas com alfabetizadoras consideradas bem-sucedidas, como as de Verzola (2005), Silveira (2002,) e Oja (2011), têm demonstrado que as professoras não fazem uso de metodologias concernentes a uma única perspectiva teórica no ensino da leitura e da escrita no cotidiano de sua sala de aula. Assim, dentre outros, os estudos anteriormente mencionados demonstram que as alfabetizadoras investigadas, além de trabalhar com atividades voltadas para a leitura e a escrita de diferentes gêneros textuais, também trabalhavam com metodologias concernentes aos antigos métodos de

alfabetização, como o trabalho com os padrões silábicos, ditados, treinos de palavras, etc.

Voltando ao depoimento de Gilvânia apresentado anteriormente, quando ela afirma que utilizava mais o texto quando os alunos já estavam conhecendo as sílabas e lendo palavras, porque não acreditava que eles aprenderiam a ler textos sem conhecer os sons, essa alfabetizadora nos revela um micro saber-fazer relacionado ao reconhecimento das especificidades da alfabetização, qual seja **entender que o domínio da relação letra-som é necessário para que os alunos aprendam a ler com autonomia.**

Entretanto, a mobilização desse saber-fazer pela professora não nos pareceu - como apontamos na primeira categoria – um indicativo de que ela compreendia que a leitura limitava-se à habilidade de decodificação, ou que explorasse as sílabas de forma isolada, em uma perspectiva tradicional. A alfabetizadora parecia compreender que, apesar de não ser a única, essa habilidade era necessária para que os alunos aprendessem a ler. Contudo, mesmo que em dado momento do processo de ensino e aprendizagem o foco esteja – e precise estar - no estudo de letras e sílabas – até porque ninguém aprende a ler sem que reflita sobre essas unidades -, é importante que esse estudo seja proposto de modo a propiciar a compreensão do funcionamento do sistema de escrita.

Ademais, o depoimento de Gilvânia, durante a autoconfrontação, bem como os extratos de aula apresentados anteriormente, que demonstram que a alfabetizadora costumava propor que os alunos segmentassem e contassem as sílabas das palavras, evidenciam que ela tinha **consciência de que, para a apropriação do SEA, é necessário refletir sobre os segmentos sonoros das palavras.**

Assim, podemos perceber que esse micro saber-fazer mobilizado pela professora está relacionado à consciência fonológica, isto é, ao conjunto de habilidades que permite que as crianças reflitam sobre os segmentos sonoros das palavras (MORAIS, 2006), sendo a separação e contagem de sílabas, bem como a identificação de palavras que rimam exemplos dessas habilidades. É importante ressaltar, que o desenvolvimento da consciência fonológica tem sido apresentado por autores como Morais (2006), como uma habilidade necessária para que os discentes se apropriem do SEA, pois, para construir uma hipótese silábica, as crianças precisam atentar para a segmentação oral das palavras em sílabas, observando os sons que as compõem, sendo que, para que

alcancem a hipótese alfabética, precisam observar os fonemas que constituem as sílabas orais (SILVA, [2014?]).

As falas da alfabetizadora durante a entrevista de autoconfrontação evidenciam, também, que com vista ao ensino do SEA, ela **valorizava o trabalho com jogos que levassem os alunos a desenvolver a consciência fonológica**, a exemplo dos jogos que envolvem rimas e formação de palavras. O exposto pode ser percebido quando a professora diz:

> Eu gosto muito de trabalhar com jogos. Aqui a gente não tem muito acesso, né? Eu sempre trazia de lá – disse se referindo ao outro município em que atuava. Eu gosto daqueles... É porque eu não lembro o nome... que vem naquela caixa "Trilhas[22]", que vem as rimas, não sei se você já viu, os joguinhos de rimas (PROFESSORA, GILVÂNIA, 2017).

Os depoimentos de Gilvânia durante a entrevista de autoconfrontação revelam, ainda, que, além dos jogos a que "tinha acesso na escola", a professora também utilizava jogos que ela mesma elaborava para levar os alunos a refletir sobre os segmentos sonoros das palavras. A esse respeito, a alfabetizadora afirmou:

> Trabalhei esse semestre também levando as palavrinhas com as figuras. E era feito um quebra-cabeça pra eles montarem as palavras. Olhar as figuras e montar as palavrinhas corretas. Sílabas, sem esquecer nenhuma sílaba, pra contar as sílabas. [...] E outra vez, eu lembro que eu levei um dominó de... com "ç" e eles montaram as palavrinhas. Por exemplo, era o dominó e a figura, e eles iam montando, fazendo o joguinho, montando a palavrinha e brincando com os colegas (PROFESSORA GILVÂNIA, 2017).

A valorização do trabalho com jogos por professoras consideradas bem-sucedidas foi constatada, também, em pesquisas como as de Peles (2002), Monteiro (2006), Antonelli (2009) e Oliveira (1989), sendo esses recursos apresentados como ferramentas importantes no processo de alfabetização das crianças e para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais lúdico e dinâmico.

6.2.3.2 Reconhecimento das especificidades da alfabetização: a necessidade de ensinar a escrever

O depoimento de Gilvânia durante a entrevista de autoconfrontação faz menção à forma como ocorria o ensino da escrita no cotidiano de sua sala de aula. A esse respeito ela diz:

[22] Kit de jogos elaborados pelo Instituto Natura

> Eu alfabetizo assim, como você tá vendo. Com palavrinhas... Eu vou para o texto, depois pras palavrinhas; mando eles procurar, mando eles identificar. Tá entendendo? Aí, quando eles estão bem... Aí, eu começo realmente a trabalhar o texto com eles. Como eu vou começar agora no segundo semestre a produzir com eles. Como eles já estão bem... Aí, eu começo a produzir o texto, colocar frase. Depois eu começo o texto coletivo. Aí, depois eles começam a produzir sozinhos, né? [...] (PROFESSORA GILVÂNIA, 2017)

Nesse sentido, é possível depreender, mediante essa fala da professora, que apesar de utilizar o texto como uma das unidades fundamentais para o ensino do SEA - como apontam os extratos de aulas apresentados no início dessa categoria – o trabalho de produção textual parecia ocorrer com mais frequência quando os alunos já haviam se apropriado de algumas propriedades do sistema notacional. Percebe-se, também, que a professora iniciava o ensino da produção escrita pelas estruturas mais curtas, como a frase, até chegar à produção dos gêneros textuais propriamente ditos (primeiro de forma coletiva e depois individual).

Assim, essa maneira de fazer da professora, expressa em sua fala, chama a atenção para o fato de que, para produzir textos escritos, é necessário, dentre outros elementos, que o aluno tenha se apropriado do funcionamento e das principais propriedades do SEA e saiba escrever palavras, mesmo que ainda não escrevam convencionalmente. Contudo, não se pode desconsiderar que, mesmo antes que isso aconteça, o professor pode proporcionar situações em que a produção escrita ocorra de forma coletiva, sendo ele o escriba das ideias das crianças.

Além disso, o depoimento apresentado anteriormente parece ser revelador de que a professora tinha o **entendimento de que o contato com textos escritos não é suficiente para que o aluno se aproprie da escrita**, **sendo necessário ensinar a escrever**. Esse saber-fazer mobilizado por Gilvânia parece ser "representativo" do contexto da reinvenção da alfabetização. Isso porque, não se pode negar que, esperar que de uma hora para outra os alunos escrevam textos de forma convencional sem que ocorra um ensino sistemático do SEA e sem que o professor ensine-os a como produzi-los, parece, no mínimo, ser algo paradoxo.

Como dito anteriormente, a alfabetizadora remete a construção de seus saberes-fazeres a diferentes contextos. Assim, na primeira fala que apresentamos, ela diz ter aprendido a tomar o texto como unidade de ensino da língua, com sua supervisora do PAS e a partir da implantação da Escola Ativa, e remete a aprendizagem de tomar a palavra como unidade de ensino às suas experiências escolares e às orientações da

coordenadora com quem trabalhou no início de sua atuação na docência, como pode ser notado em depoimento já apresentado. A princípio, a fala da professora parecia revelar que os Programas Alfabetizar com Sucesso e Escola Ativa não haviam incidido a forma como ela alfabetizava seus alunos, porque enfatizavam o trabalho com textos. Entretanto, a leitura das orientações curriculares do PAS, bem como dos Cadernos do educador: Alfabetização e Letramento 2 e 3, da Escola Ativa, permite-nos perceber que ambos os Programas, apesar de defenderem que o texto é a unidade básica de ensino da língua (LOPES, ABREU & MATTOS, 2010a, 2010b; PERNAMBUCO, 2015) e de enfatizarem o trabalho com gêneros textuais, não desconsideram as especificidades da alfabetização. A esse respeito, encontramos, nos referidos cadernos da Escola Ativa, que, apesar da importância do letramento, "não podemos perder o foco e desconsiderar a especificidade da aquisição do sistema de escrita (ensinar a técnica), sem perder de vista as práticas sociais" (LOPES, ABREU & MATTOS, 2010a, 2010b, p. 10). Na mesma direção, o currículo do PAS aponta que "alfabetizar letrando implica proporcionar as crianças situações em que elas possam ler, escrever e pensar sobre o funcionamento do sistema de escrita" (PERNAMBUCO, 2015, p. 437).

Diante disso, compreendemos que a alfabetizadora pode não ter apontado que os referidos Programas contribuíram para construção dos saberes-fazeres que ela mobilizava para ensinar o SEA - no sentido da exploração acerca das palavras -, em virtude da ênfase da Escola Ativa e do PAS na utilização dos gêneros textuais no cotidiano escolar, o que pode ter gerado nela, ou mesmo nos responsáveis pelas formações continuadas e pela coordenação dos Programas, a ideia de uma suposta proibição, por parte desses Programas, no que diz respeito ao ensino a partir da palavra e de seus segmentos sonoros.

A representatividade que o contexto em que a professora foi alfabetizada teve sobre seus saberes-fazeres pode ser percebida quando, referindo-se às situações em que refletia com os alunos sobre as palavras, ela afirma:

> Mas, esse método assim, foi como a gente foi alfabetizado, né? Foi com método assim, cartilhas... E quando eu comecei a trabalhar que foi o choque da realidade, que tinha que alfabetizar por texto! Então, pra gente é um choque, mas que a gente vai tentando e consegue - não dizer que consegui alfabetizar, né? Se eu chegar para você e dizer que esse aluno meu foi alfabetizado com esse método só com um texto, eu tô mentindo, porque eu nunca consegui alfabetizar só com texto. [...] Agora, dizer que a gente alfabetiza ele com o texto... eu não consegui. Pode ter alguém que tenha conseguido, mas eu não consigo. Então, eu vou pegando uma coisa dali, outra daqui, e vou misturando. [...] Eu sempre trabalhei assim. Os anos vão passando e a gente continua. A

> gente vai inovando, né? Claro! Quando tem esses projetos, essas coisas, a gente vai aprendendo a ensinar diferente. Porque eu não fui trabalhada quando eu estudei a trabalhar alfabetizando com o texto. A gente aprendeu a ler, mas a gente começou a ler no "b-a: ba", né? Então, é difícil para a gente ensinar assim (PROFESSORA GILVÂNIA, 2017).

Diante dessa fala de Gilvânia, podemos perceber – como já havíamos apontado em outra categoria dessa análise - que a forma como os professores foram alfabetizados pode se constituir como uma das primeiras referências para a construção dos saberes-fazeres que mobilizam para alfabetizar seus alunos, principalmente em seus primeiros anos de atuação.

Além disso, a primeira parte do depoimento de Gilvânia – quando fala do choque de realidade que sofreu ao ser apresentada à proposta de trabalhar com textos – nos faz pensar, como aponta Chartier (2017, p. 08), que "inovar é sempre cansativo" e que:

> No lugar de melhorar imediatamente o funcionamento das salas de aula e os "resultados" dos alunos, elas [as inovações] começam por alterar hábitos, desfazer o que existe, desestabilizar os professores e, assim, num primeiro momento, elas não resolvem as dificuldades, mas correm mesmo o risco de aumentá-las (CHARTIER, 2017, p. 07).

Portanto, a construção de saberes-fazeres "inovadores" – ou não - nem sempre ocorre de forma tranquila e livre de conflitos, seja com as novas propostas, com seus defensores ou representantes, ou mesmo, e principalmente, com os saberes-fazeres que vinha mobilizando. Nesse sentido, depreendemos que, na tessitura dos saberes-fazeres do professor, saberes-fazeres "novos" desestabilizam, ao menos em certa medida, saberes-fazeres "antigos" e, a depender das brechas que possam fazer ou encontrar, acomodam-se entre eles, seja para conviver juntos, transformando-os, seja para tomar cada vez mais espaço até que "pouco ou nada" se encontre daquilo que antes se sabia-fazia.

Por outro lado, quando a professora diz: "Eu sempre trabalhei assim. Os anos vão passando e a gente continua", "porque o que é bom a gente nunca muda, né? O que vai dando certo", ela faz-nos inferir que existem saberes-fazeres que, apesar de não serem estáticos e estarem sujeitos a mudanças em dado momento da vida profissional, são, em certa medida, estáveis na prática do professor. Ou seja, parece existir saberes-fazeres que mantém sua essência, apesar das ressignificações pelas quais possam passar, e são mobilizados de forma recorrente ao longo de sua trajetória na docência, mesmo que saberes-fazeres fundamentados em perspectiva outras possam coexistir com eles,

inclusive dando conta de possíveis lacunas que possam deixar. Em outras palavras, parece-nos que existem saberes-fazeres que se constituem como esquemas profissionais (GOIGOUX, 2002) que configuram o estilo do professor.

Além disso, quando Gilvânia afirma que nunca conseguiu alfabetizar nenhum de seus alunos apenas utilizando textos, é possível afirmar que os saberes veiculados em diferentes contextos, a exemplo do contexto curricular, não raras vezes, são validados ou negados pelo professor em seu cotidiano ao passarem pelo crivo dos resultados que ele consegue obter quando de sua mobilização.

Assim, os depoimentos da professora durante a entrevista de autoconfrontação revelavam que os saberes-fazeres por ela mobilizados, além de curriculares, eram também experienciais, isto é, foram sendo tecidos ao longo de sua experiência na docência, em sentido amplo, e em turma de alfabetização, de maneira mais específica, como evidencia a fala a seguir:

> Assim... "20 anos em sala de aula", né? Muitas reuniões, seminários... Então, quando eu comecei eu comecei alfabetizando... Quando comecei aqui no Brejo foi em turma de alfabetização. Então, a gente vinha vendo métodos de outros colegas nas reuniões, como fazia... Tendo orientação. Esse programa "Alfabetizar" é bom entre aspas, mas a gente aprendeu muito, principalmente, a Língua Portuguesa, né? A trabalhar. [...] Aprendi muito com Soledade lá em Jataúba, na época que eu fazia do Ensino Infantil lá em Jataúba. E ela foi quem fez uma capacitação para ensinar Língua Portuguesa: jogos, músicas... [...] Assim... fui adquirindo ao longo dos anos. "20 anos de sala de aula" é bastante tempo! (PROFESSORA GILVÂNIA, 2017).

Como pode se pode perceber, a fala da professora demonstra que, quando ela remete seus saberes-fazeres aos "20 anos de experiência que tinha na docência", ela não estava se referindo apenas as experiências vivenciadas no cotidiano da sala de aula com turmas de alfabetização, mas às aprendizagens adquiridas em diferentes contextos ao longo dessa trajetória profissional. Isso nos mostra, como aponta Guimarães (2004, p. 86), que os saberes experienciais "articulam os elementos teóricos e estruturais e se configuram como síntese dos saberes profissionais, pedagógicos, disciplinares e curriculares, na relação com a realidade, visando convergir as funções do trabalho docente".

Dentre as principais experiências destacadas por Gilvânia na construção de seus saberes-fazeres, estavam – como já havíamos apontado – as trocas de conhecimentos entre os pares e as formações continuadas das quais participou, a exemplo das formações do PAS e da Escola Ativa, como explicitam os depoimentos precedentes, e

as formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)[23], como mostra o depoimento a seguir.

> Eu acho que com a experiência que a gente vai adquirindo, né, ao longo dos anos, com os cursos que a gente participa; esses jogos que vem também pras escolas, que faz também com que a gente, né? Veja outros meios de trabalhar. E mais assim... O tempo. Quando a gente participa dessas formações. Como tem esse PNAIC, né? Que a gente aprendeu muito a trabalhar com jogos, essas coisas. [...] Agora, eu aprendi muito com o PNAIC (PROFESSORA GILVÂNIA, 2017).

Em se tratando do PNAIC, vemos que a professora relacionava a ele, de modo mais especifico, a aprendizagem do trabalho com jogos no processo de alfabetização dos alunos. Essa associação entre os saberes-fazeres mobilizados pela professora e o Pacto pode estar relacionada ao fato dela ter participado das formações continuadas do Programa no ano de 2013, as quais tinham como foco o ensino da Língua Portuguesa e apresentavam experiências bem-sucedidas de alfabetizadores que exploravam jogos como os do CEEL[24] e outros semelhantes a eles, incentivando os professores a utilizá-los. Nesse sentido, nos encontros do Pacto e nos cadernos da formação, os jogos são apontados como um importante recurso didático para a aprendizagem do sistema notacional, considerando que eles são "poderosos aliados para que os alunos possam refletir sobre o SEA, sem, necessariamente, serem obrigados a realizar treinos enfadonhos e sem sentido" (BRASIL, 2012, p. 36).

Nessa direção, estudos realizados acerca das contribuições do PNAIC para as práticas de ensino da leitura e da escrita de professores que participaram de suas formações, como a pesquisa de Silva, Melo e Mendes (2016), têm demonstrado que as discussões acerca do lúdico, destacadas no curso, são enfatizadas pelas professoras como uma temática importante para suas práticas no sentido de despertar o interesse das crianças e contribuir significativamente para a construção de conhecimentos. Nessa perspectiva, estudos como os de Silva e Souza (2017) e Souza e Silva (2016), desenvolvidos no município em que a presente pesquisa foi realizada, evidenciaram que a aprendizagem acerca da importância dos jogos e de como utilizá-los no ensino da leitura e da escrita foi uma das principais contribuições mencionada pelas alfabetizadoras que participaram do curso de formação do Pacto.

---

[23] Compromisso formal adotado pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, no ano de 2012, com vista a assegurar que todas as crianças encontrem-se alfabetizadas até os oito anos de idade, isto é, ao final do 3º ano, do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

[24] Caixa composta por 10 jogos de alfabetização distribuída a todas as escolas da rede pública de ensino em todo o país.

Além disso, sendo uma proposta do PNAIC que os professores realizassem em sala de aula situações vivenciadas nas formações e nos encontros seguintes as socializassem com os colegas, é provável que essas formações tenham se constituído, também, em um campo fértil as troca de experiências com os pares a que a professora se refere quando diz que "vinha vendo métodos de outros colegas nas reuniões".

Por fim, ao afirmar "eu vou pegando uma coisa dali, outra daqui, e vou misturando", a professora nos mostra que os saberes-fazeres que mobilizava não eram homogêneos, antes, constituindo-se em um mosaico formado pelas vivências em diferentes contextos, o que aponta, mais uma vez, para o ecletismo de sua prática e o hibridismo dos saberes-fazeres que mobilizava.

6.3 Aproximações e distanciamentos entre os saberes-fazeres mobilizados pelas professoras Vera Lúcia e Gilvânia

Mediante os resultados obtidos com a análise dos dados, foi possível perceber que Vera Lúcia e Gilvânia mobilizavam saberes-fazeres específicos em seus cotidianos. Por outro lado, evidenciamos também que existam saberes-fazeres que eram comuns a ambas alfabetizadoras.

No que diz respeito ao ensino da leitura, constatamos que a compreensão de que só se aprende a ler lendo foi um saber-fazer comum às duas professoras protagonistas de nossa pesquisa. Nesse sentido, percebemos que Vera Lúcia e Gilvânia reservavam momentos para o ensino coletivo e individualizado da leitura, a fim de que os alunos aprendessem a ler ou lessem com mais fluência. Além disso, notamos que, nas situações de ensino individual, a leitura também era realizada com o objetivo de explorar a compreensão leitora das crianças. Entretanto, apesar de o reconhecimento da necessidade do ensino individual da leitura ter sido constatado nas aulas das duas professoras, esse foi um saber-fazer mobilizado com mais frequência pela professora Gilvânia.

Ainda no que diz respeito aos saberes-fazeres mobilizados para o ensino da leitura pelas professoras, notamos que elas compreendiam a leitura não apenas como decodificação de grafemas em fonemas, mas como um processo mais amplo que envolve a compreensão e a produção de sentidos. Ambas as alfabetizadoras também pareciam entender que, para alunos com diferentes níveis de apropriação da leitura, é

necessário realizar intervenções também diferentes, o que fazia com que não proporcionassem as mesmas leituras para todos os discentes.

No que diz respeito aos saberes-fazeres mobilizados por Vera Lúcia no ensino da leitura, notamos que eles estavam mais voltados para a faceta interativa da língua escrita (SOARES, 2016). Isso pôde ser evidenciado quando a alfabetizadora reconhecia a necessidade de incluir todos os alunos em práticas leitoras e tinha consciência da importância da leitura deleite - em que ela lia em voz alta para os alunos em ou em que os próprios discentes eram os leitores. Nesse sentido, o cantinho da leitura tinha lugar destaque em sua sala de aula, pois ela compreendia as potencialidades desse recurso e estimulava os alunos a utilizá-lo.

Notamos, também, que quando lia para a turma, essa alfabetizadora enfatizava um conceito positivo em relação aos textos a serem lidos, instigava a curiosidade pelo conteúdo do livro através do levantamento de hipóteses, explorava os elementos que compunham as capas e trazia as crianças para o universo da leitura, fazendo suspense, instigando, estimulando, levantando e verificando hipóteses sobre a história junto aos alunos. Ademais, ela também reconhecia as contribuições que a mediação por um aluno que lê com autonomia poderia oferecer para a aprendizagem e o desenvolvimento do gosto pela leitura.

Em se tratando da professora Gilvânia, percebemos que essas práticas de leitura foram menos recorrentes em suas aulas, não sendo muito frequentes as situações em que proporcionava leituras deleite, sendo ela ou os alunos os leitores. Gilvânia parecia estar mais preocupada em desenvolver práticas de ensino da leitura de forma sistemática, levando as crianças a compreender as relações grafofônicas, a fim de que se apropriassem do SEA. Ou seja, Gilvânia parecia estar mais preocupada com a faceta linguística da língua escrita (SOARES, 2016), o que pode estar relacionado ao fato de, no momento da pesquisa, essa professora estar atuando em uma turma de 2º, sendo necessário consolidar as aprendizagens dos discentes acerca do sistema notacional.

Nessa perspectiva, é possível depreender que as professoras não se apropriaram da mesma maneira daquilo que lhes foi apresentado, mesmo tendo partilhado do mesmo contexto formativo e seguido as mesmas orientações curriculares – as do PAS. Compreendemos, assim, que os professores apresentam especificidades no consumo dos produtos que lhes são “impostos” por determinada ordem dominante (CERTEAU, 1994), o que ocasiona a mobilização de saberes-fazeres distintos. Além disso, como

afirma Albuquerque (2002, p.21) “as mudanças didáticas e/ou pedagógicas não se dão por apropriação direta de algo que se transmite por diferentes meios”.

Nossos dados apontaram, também, que as alfabetizadoras protagonistas de nossa pesquisa reconheciam a necessidade de trabalhar com diferentes gêneros textuais no ensino da leitura e da escrita e tinham consciência da importância de que os alunos soubessem identificar o gênero textual que lhes era apresentado. Assim, percebemos que Vera Lúcia, por exemplo, compreendia que o ensino pautado nessa perspectiva trazia melhores resultados para aprendizagem das crianças e entendia que ensinar o sistema notacional a partir de diferentes gêneros textuais era mais significativo para elas.

Notamos, ainda, que as duas professoras pareciam ter clareza de que os gêneros permitem o trabalho interdisciplinar e com diferentes conteúdos em Língua Portuguesa. Entretanto, percebemos também que a preocupação que elas tinham de que seus alunos soubessem identificar e caracterizar os gêneros estudados demonstrava certa escolarização dos textos, em que o texto era abordado, muitas vezes, como um novo conteúdo a ser ensinado (ALBUQUERQUE, 2002), não contemplando de modo mais evidente os propósitos para os quais foram pensados no meio social.

Vislumbramos, ainda, que Gilvânia e Vera Lúcia pareciam compreender a importância de que as crianças tivessem conhecimento dos gêneros textuais mesmo antes de estarem alfabetizadas. Contudo, percebemos que, na turma de Vera Lúcia, o foco do trabalho com os textos residia na interpretação oral e escrita dos mesmos, “objetivando” estimular a compreensão leitora. Notamos também a pouca incidência de atividades de produção textual nas aulas de ambas as professoras, que, em sua maioria, ocorriam de forma coletiva, provavelmente em virtude do fato de nas duas turmas existirem alunos que ainda não dominava o SEA e apresentavam dificuldade na produção de textos.

No caso de Gilvânia, percebemos que ela parecia ter consciência da necessidade de que, na escola as produções textuais fossem realizadas em conformidade com as funções que elas têm no meio social. Nesse sentido, percebemos que, de acordo com a docente, em algumas situações, as produções realizadas tinham um destinatário real, enquanto em outras eram realizadas com base em uma situação imaginária, não havendo, assim, um propósito social. No caso, da professora Vera Lúcia todas as produções textuais que presenciamos foram realizadas sem que se tivesse finalidade e destinatários reais.

Entretanto, percebemos, também, que as professoras reconheciam que, além de explorar o gênero textual, era necessário também alfabetizar. Apesar desse ter sido um saber-fazer mobilizado pelas duas alfabetizadoras, percebemos que o reconhecimento das especificidades da alfabetização era evidente nas práticas de Gilvânia, o que se explica, em partes, devido ao fato dessa professora, como dito anteriormente, estar atuando em uma turma de 2º ano. Nesse sentido, Gilvânia realizava com mais frequência atividades que tinham por objetivo fazer com que os alunos se apropriassem do SEA, como a segmentação e contagem das letras e sílabas das palavras, a identificação de palavras que rimam, entre outras. Nessa direção, essa professora parecia ter consciência de que para que o aluno se aproprie do SEA não basta o contato com textos, sendo necessário refletir sobre os segmentos sonoros das palavras.

Assim, percebemos que os saberes-fazeres mobilizados pelas alfabetizadoras apresentavam especificidades que podem estar relacionadas, entre outros fatores, à maior ou menor influência/contribuição que os contextos dos quais aqueles saberes-fazeres fizeram parte tiveram sobre elas. A esse respeito, evidenciamos, assim como Dourado (2017), que ambas as alfabetizadoras declararam que, no início de sua atuação na docência, adotavam práticas "tradicionais" de ensino para alfabetizar as crianças, e que as formações - inicial e continuada - das quais participaram influenciaram e, em certa medida, modificaram determinados saberes-fazeres que costumavam mobilizar. Nesse sentido, as professoras destacaram principalmente as contribuições da graduação em Pedagogia, da especialização (no caso de Vera Lúcia) e das formações continuadas do PAS, da Escola Ativa e do PNAIC - sendo essa última mencionada apenas por Gilvânia -, principalmente no sentido de apresentarem a necessidade de desenvolver um trabalho mais voltado para as práticas sociais da leitura e da escrita.

As alfabetizadoras, assim como as docentes investigadas por Coutinho (2004), também estabeleceram relações entre os saberes-fazeres mobilizados no ensino da leitura e da escrita e as trocas que estabeleciam com os pares em diferentes épocas e contextos. Nessa direção, Gilvânia destaca também o papel marcante da professora que a alfabetizou e das orientações de sua coordenadora pedagógica para que ela compreendesse que para que os alunos lessem, era necessário ensinar a ler.

Por fim, mas não menos importante, as alfabetizadoras remeteram a construção de certos saberes-fazeres aos anos de experiência na docência, tanto em sentido amplo, no que se refere às diversas vivências que tiveram com diferentes sujeitos em diferentes

contextos, quanto no sentido das experiências vivenciadas nos cotidianos das turmas de alfabetização em que atuaram.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos “ao final” desse trabalho, que teve por objetivo compreender os saberes-fazeres mobilizados por professores cujas práticas de ensino da leitura e da escrita são consideradas bem-sucedidas, com a sensação de que ele ainda poderia estar “iniciando” e com a certeza de que muitas outras considerações ainda poderiam ser feitas até que chegássemos às finais. Contudo, sabendo das próprias limitações da pesquisa, de um modo geral, e das limitações de tempo inerentes aos diferentes contextos em que vivemos, que implicam, por vezes, a exigência de que ciclos sejam “encerrados”, apresentaremos algumas considerações acerca do que evidenciamos com esse estudo.

Inicialmente, importa retomar que, como temos afirmado desde o início dessa pesquisa, não tivemos a intenção de validar ou invalidar as práticas das professoras protagonistas de nossas pesquisas como bem-sucedidas ou não. Entretanto, reafirmamos também nossa concepção de que é importante que, enquanto pesquisadores, nos voltemos para os saberes-fazeres dos professores sujeitos de nossas pesquisas com a intenção de compreendê-los e não de criticá-los e normatizá-los, o que não significa que nossos estudos tenham que limitar-se ao senso comum ou que não possamos refletir sobre esses saberes-fazeres a partir de nossas lentes teóricas. Significa que precisamos colocar nossas certezas entre parentes, por alguns momentos, para melhor compreender os saberes-fazeres que esses profissionais mobilizam cotidianamente. Significa, ainda, que é importante lembrar, que a lógica de ação dos professores nem sempre está fundamenta em uma coerência teórica, mas em uma coerência pragmática (CHARTIER, 2007).

Assim, percebemos, mediante as observações de aulas e das entrevistas de autoconfrontação que realizamos, que as professoras cujas práticas de ensino da leitura e da escrita são consideradas bem-sucedidas - pelos gestores de escola, coordenadores pedagógicos, orientadores de estudo do PNAIC, pares e pais de alunos – apresentam saberes-fazeres híbridos que foram sendo tecidos por elas ao logo de toda sua trajetória profissional, nos diversos contextos dos quais fizeram parte, a exemplo do contexto da vida pessoal e familiar, da formação escolar anterior, da formação inicial e continuada, das trocas entre os pares, das experiências vivenciadas no cotidiano de suas salas de aula e do contexto curricular. Nesse sentido, depreendemos que esses saberes-fazeres construídos em diferentes contextos podem dar diferentes contornos às práticas de

ensino da leitura e da escrita das alfabetizadoras ao longo do tempo, em conformidade com suas vivências, urgências e exigências oficiais, de modo que essas práticas não são estáticas, mas foram sendo ressignificadas dia após dia.

Com a realização da presente pesquisa percebemos que as professoras tateavam maneira para alfabetizar letrando, isto é, buscavam, em meio às urgências de seus cotidianos, dar conta da necessidade de que os alunos se apropriassem do SEA ao mesmo tempo em que ampliassem sua participação na cultura do escrito (SOARES, 2016).

Compreendemos que os tateamentos que as alfabetizadoras faziam podem ser percebidos à medida que seus saberes-fazeres demonstram que elas reconheciam as necessidades e as potencialidades do trabalho com os gêneros textuais em sala, explorando textos como poemas, convites, bilhetes, biografias, fábulas e outros. Nessa direção, percebemos, por exemplo, que as professoras - cada uma à sua maneira e, em alguns momentos de forma mais enfática que a outra - realizavam atividades com vista ao desenvolvimento da capacidade leitora, proporcionavam momentos de leitura deleite, questionavam os alunos sobre as características dos gêneros apresentados e, a partir dos textos, proporcionavam situações/atividades voltadas para o ensino do sistema notacional e de outros conteúdos. Além disso, apesar de em número restrito, percebemos que as professoras pareciam reconhecer a importância de proporcionar momentos de produção textual dos gêneros estudados em sala de aula, que em sua maioria ocorreram coletivamente.

Depreendemos, assim, que as professoras pareciam querer desenvolver suas práticas de modo a ensinar de maneira integrada o SEA, a gramática, a ortografia e outros conteúdos de Língua Portuguesa e de outros componentes curriculares, tendo o texto como eixo articulador. Entretanto, percebemos também, que em meio a esses tateamentos, elas faziam uso de metodologias consideradas tradicionais e, em algumas situações, utilizavam os textos como pretexto (LAJOLO, 1982) para o ensino dos referidos conteúdos e não com os propósitos que eles têm no meio social.

Nesse sentido, compreendemos que, o que aparentemente poderia ser considerado como contraditório, parece revelar tentativas de mudanças didáticas e pedagógicas (ALBUQUERQUE, 2002), que, como dito anteriormente, revelam uma coerência pragmática (CHARTIER, 2007). Além disso, depreendemos que as professora procuravam adequar suas práticas de ensino da leitura e da escrita às “novas discussões teóricas” que permeavam as prescrições oficiais e os discursos acadêmicos, os quais

chegavam até elas por diferentes meios, como o currículo que orientava o ensino nas instituições em que atuavam, as orientações dos supervisores, as trocas entre os pares e, principalmente, por meio das formações inicial e continuadas a que tiveram acesso.

Assim, parece que, na tentativa de dar conta das novas exigências que perpassam a escola e o ensino da leitura e da escrita, Gilvânia e Vera Lúcia inovaram ou construíram saberes-fazeres outros, enquanto alguns pareciam ter permanecido "os mesmos" ou estar em processo de (re)construção. Contudo, como aponta Lerner (2001, p. 03), "não é justo sentar os professores no banco dos réus, porque eles também são vítimas de um sistema de ensino". Além disso, como aponta Chartier (2000, p. 164):

> "Uma transformação bem-sucedida paga o preço de numerosas tentativas, abortadas, fracassadas ou abandonadas. Antes mesmo de toda inovação designada como tal, o ordinário da classe implica os tateamentos incessantes, as adaptações locais, as modificações provisórias sem as quais não se faz a classe".

Ou seja, as inovações propostas em dado contexto histórico-cultural em relação às práticas de ensino da leitura e da escrita não têm uma relação de causa-efeito sobre os professores e não são apropriadas por esses profissionais de uma hora para outra ou sem que lhes ofereça as condições necessárias para isso.

Nesse sentido, não nos parece que o fato de, em algumas situações, Gilvânia e Vera Lúcia terem feito uso de metodologias consideradas tradicionais signifique aversão às inovações. Tivemos a impressão de que as participantes de nossa pesquisa intencionavam justamente o contrário, mas, por ainda não terem construídos saberes-fazeres mais consistentemente voltados para esse fim, lançavam mão daquilo que sabiam-fazer para alcançar seus objetivos, isto é, para dar conta do "novo", utilizavam-se do "antigo". Como lembra Chartier (2017), a ideia de inovação não implica em mudanças absolutas, implementadas apenas em virtude de modismos ou de slogans do consumismo pedagógico, que apresentam soluções, por vezes, ilusórias e exigências impossíveis de serem implementadas. Além disso, como afirma essa autora, "só se pode inventar o novo conservando o antigo" e "o problema não é saber aquilo que se quer mudar, mas sim saber do que não se quer abrir mão", de modo que "a prioridade é fazer o melhor, com os meios disponíveis" (CHARTIER, 2017, p. 09).

Nesse sentido, não se trata responsabilizar os professores pelos saberes-fazeres que não construíram ou considerá-los como tradicionais ou refratários às inovações. Ao contrário, implica em refletirmos sobre o que já construíram e em buscarmos, junto a

eles e com eles, caminhos que os possibilite continuar construindo saberes-fazeres cada vez mais consistente e condizentes com a realidade em que estão inseridos.

Finalizamos esse estudo reconhecendo suas limitações e com a expectativa de que outros ciclos se iniciem com pesquisas que se debrucem sobre os saberes-fazeres mobilizados por professores considerados bem-sucedidos a fim de melhor compreendê-los. Assim, consideramos essencial também o desenvolvimento de investigações que busquem analisar as contribuições dos saberes-fazeres mobilizados por professores cujas práticas de ensino são consideradas bem-sucedidas para aprendizagem da leitura e da escrita por parte dos alunos. Além disso, consideramos relevante a realização de estudos em que se investigue as relações entre os saberes-fazeres mobilizados por esses professores e as formações continuadas das quais participam ou participaram. Por fim, nosso estudo suscita ainda investigações que objetivem analisar as estratégias e as táticas de que os professores reconhecidos como bem-sucedidos fazem uso no ensino da leitura e da escrita em seus cotidianos.

Assim, nosso desafio encontra-se em que nossas pesquisas assumam uma postura menos impositiva e mais reflexiva sobre o professor. Implica que ele não seja tratado como o "vilão" ou único responsável pelos reiterados índices de fracasso que tem assolado o cenário educacional e, mais especificamente, a aprendizagem da leitura e da escrita. Nosso desafio é o de assumir uma nova postura em relação aos saberes-fazeres mobilizados pelos professores, indo além do apontamento de suas limitações e enxergando seu dinamismo e potencial. É, ainda, o de produzir conhecimentos cada vez mais sólidos, que, de fato, alcancem os anseios desses profissionais, contribuindo, assim, para a construção de uma educação de qualidade com base no compartilhamento de experiências bem-sucedidas, desenvolvidas por quem de fato vive a vida da escola.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Apropriações de propostas oficiais de ensino de leitura por professores (o caso do Recife).** 2002. 344 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/IOMS-5JXGR3/documento1.pdf?sequence=1. Acesso em: 18 jul. 2018.

_____, Eliana Borges Correia de. Conceituando alfabetização e letramento. *In*: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em: http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/24.pdf. Acesso em 19 dez. 2016.

_____, Eliana Borges Correa; MORAIS, Artur Gomes; FERREIRA, Andréa Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? Rio de Janeiro**: Revista Brasileira de Educação**. ANPEd. vol. 13 n. 38.maio/agosto 2008.Disponível em: http://www.redalyc.org/pdf/275/27503805.pdf. Acesso em: 15 dez. 2017.

ALMEIDA Lenita Carmello de**. Saberes e práticas de uma professora alfabetizadora bem sucedida. 2013, 140 f.** Dissertação (Mestrado Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara. 2013. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90119. Acesso em: 01 jul. 2016.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de**. Cotidiano escolar e praticas pedagógicas.** Em Aberto, Brasilia, ano 11, n. 53, jan./mar. 1992. Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=.+Cotidiano+escolar+e+praticas+pedagogicas.+Em+Aberto%2C&oq=.+Cotidiano+escolar+e+praticas+pedagogicas.+Em+Aberto%2C&aqs=chrome.69i57.617j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8. Acesso em: 04 mar. 2017.

_____. **Etnografia da pratica escolar.** São Paulo: Papirus, 1998. Disponível em: https://bloglinguagenseeducacao.files.wordpress.com/2014/10/etnografia-da-pratica-escolar-marli-eliza-d-a-de-andre.pdf. Acesso em: 05 mar. 2017.

ANTONELLI, Maria Matilde**. Saberes das professoras alfabetizadoras bem-sucedidas**. 2009. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2009. Disponível em: http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/jspui/2382/1/Maria%20Matilde%20Antonelli.pdf. Acesso em: 01 jul. 2016.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. *In:* PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: 70. ed., 2004.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos da metodologia científica.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BECALLI, Fernanda Zanetti. Alfabetização: conceito em transformação. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES.** Vitória, ES. a. 12, v. 19, n. 41, p. 40-52, jan./jun. 2015. Disponível em: http://www.dicionarioinformal.com.br/lectoescrita/. Acesso em: 19 de dez.2016.

BÍBLIA. Português. Bíblia de Estudo Pentecostal. São Paulo: CPAD, 1995.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): documento básico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf. Acesso em: 09 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3. Brasília, DF, 2012.
Bruxelles: De Boeck, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Projeto Base: Escola Ativa. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. (Programa Escola Ativa).

BRASLAVSKY, Berta. O método: panacéia, negação ou pedagogia? **Cadernos de Pesquisa**, 66: 41:48, 1988. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/703.pdf. Acesso em: 15 set. 2016.

BRITO, A. E. Formação do docente alfabetizador: revelando as exigencias e desafios. *In:* **IV Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI,** 2006, Teresina/PI. A pesquisa mediaqao de praticas socioeducativas - livro de resumos. Teresina: EDUFPI, p. 01-10, 2006.

CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. Dos saberes docentes à alfabetização de crianças: um contributo à formação de professores. *In:* 25ª Reunião da ANPEd**. Anais.** Caxambu, 2002. Disponível em: http://25reuniao.anped.org.br/mariaestelacampelot10.doc.. Acesso em: 05 fev. 2017.

CASTEDO, Mirta; TORRES, Mirta. **Panorama das teorias de alfabetização na América Latina nas últimas décadas (1980-2010). Cadernoscenpec**. São Paulo, v.1, n.1, p. 87-126, dez. 2011. Disponível em: http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/40/43. Acesso em: 23 nov. 2016.

CASTRO, Janaina de Fatima Zambone. **A prática de uma professora bem sucedida**: uma leitura comportamental. 2009. 104 F. Dissertação (Mestrado). Universidade

Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras –UNESP, 2009. Disponível em: http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90284/castro_jfz_me_arafcl.pdf?sequence=1. Acesso em: 10 jul. 2016.

CERTEAU, Michael de. **A invenção do cotidiano**, 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: Elementos de uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARTIER, Anne-Marie**.** Ensinar a ler e escrever, entre teoria e prática. *In*: **Palestra apresentada na V Semana da Educação, da Fundação Victor Civita**. São Paulo, 20 de outubro de 2010. Disponível em: http://acervo.novaescola.org.br/pdf/texto-anne-marie-chartier.pdf. Acesso em 02 fev. 2017.

_____, Anne-Marie. Ditado. *In:* **Glossário Ceale**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, Faculdade de Educação da UFMG, 2014, ISBN: 978-85-8007-079-8. Disponível em: http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/ditado. Acesso: 05 jun. 2017.

_____, Anne-Marie. Escola, cultura e saberes. *In:* Congresso Brasileiro de História da Educação, 2 2002, Natal. **Anais**... [S.l.: s.n.], 2002.

_____. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022000000200011. Acesso em: 01 fevereiro 2017.

_____. **Práticas de leitura e escrita:** história e atualidade. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

_____. **Sucesso, fracasso e ambivalência da inovação pedagógica:** o caso do ensino da leitura. Texto apresentado em conferência no CEALE/FAE/UFMG, 2000.

_____. **Jornal Letra A.** Belo Horizonte. Ano 2, nº 8, outubro/novembro de 2006.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. Método silábico e método global: alguns esclarecimentos históricos. **História da Educação.** ASPHE/FaE/Pelotas (10):141-154, Out. 01, 1990. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30528/pdf. Acesso em: 02 dez. 2016.

CLOT, Yves. O Dicionário: Géneros e estilos profissionais. **Laboreal.** v. 5, n. 1, p. 94-95, 2014.

_____. **Trabalho e poder de agir.** Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

_____. FAÏTA, Daniel. Gêneros e estilos em análise do trabalho: conceitos e métodos. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 33-60, mai-ago, 2016. Disponível em:

http://www.portal.fae.ufmg.br/revistas/index.php/trabedu/article/view/2482/1664. Acesso em: 28 abr. 2017.

_____. FAÏTA, Daniel. Genre et style en analyse du travail, concepts et méthodes. *In:* **Travailler, Revue internationale de Psychopathologie et Psychodynamique du Travail**, n.4. [*S. l.*: *s. n.*], 2000.

_____. PROT, Bernard; WERTHE, Christiane. Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. **Éducation permanente** nº 146, 2001.

_____. **Clínica da Atividade e Repetição**. Cliniques Méditerranéennes 66, 2002. Disponível em: http://www.pqv.unifesp.br/ClinicadaAtividadeeRepeticaoYvesClot.pdf. Acesso em: 02 maio 2017.

COELHO, Maria Isaura Lara de Souza. **Alfabetização:** um estudo de caso, experiências bem sucedidas de professoras da região de Campinas. 1989. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas. Campinas: SP, 1989. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000036031&fd=y. Acesso em: 10 jul. 2016.

COOK-GUMPERZ, Jenny. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável? *In:* _____ (org.). **A construção social da alfabetização**. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

COLOMINA, Rosa; ONRUBIA, Javier. Interação educacional e aprendizagem escolar: a interação entre alunos. *In:* COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. et al. **Desenvolvimento psicológico e educação.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CORRÊA, Néa Monteiro; SANTOS, Andreza Paladino. Em Busca da maturidade: o fracasso escolar e suas bases psicológicas. **Educação em Revista**, n.3, p. 4-7, jun. 1986.

COSTA, Sharlene Marins; ANTUNES, Helenise Sangoi**. Um olhar reflexivo sobre o histórico dos métodos de alfabetização**. Associação de Leitura do Brasil, 2016. Disponível em**:** http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem10pdf/sm10ss20_07.pdf**.** Acesso em: 19 dez. 2016.

COUTINHO, Marília de Lucena. **Práticas de leitura na alfabetização de crianças**: o que dizem os livros didáticos? O que fazem os professores? 2004. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Recife, 2004. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4636. Acesso em: 10 de jan. 2018.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. **Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada**: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças. 2012, 341 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade

Federal de Pernambuco, CE, Recife, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13009. Acesso em: 10 de jan. 2018.

CRUZ, Magna do Carmo Silva; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. A relação entre as práticas de alfabetização e as aprendizagens das crianças nos três anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas organizadas em série e em ciclos. *In*: 37ª Reunião Nacional da ANPEd. **Anais.** Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt10-2015_int.pdf. Acesso em: 10 fev. 2017.

CUNHA, Maria. Isabel. **O bom professor e sua pratica.** 19. ed. Campinas: Papirus, 2005.

DESLANDES, Suely Ferreira. Et. al. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

DOURADO, Viviane Carmem De Arruda. **Ensino ajustado à heterogeneidade de aprendizagens no "ciclo" de alfabetização: práticas de professoras experientes do 2º ano.** 2017, 279f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, CE, Recife, 2017.

DURAN, Marília Claret Geraes. **Ensaio sobre a contribuição de Michel de Certeau à pesquisa em formação de professores e o trabalho docente**. **Educação & linguagem.** ano 10, n. 15, 117-137, jan./jul. 2007. Disponível em: http://www.bibliotekevirtual.org/index.php/2013-02-07-03-02-35/2013-02-07-03-03-11/2014-07-19-06-15-59/472-el/v10n15/3719-ensaio-sobre-a-contribuicao-de-michel-de-certeau-a-pesquisa-em-formacao-de-professores-e-o-trabalho-docente.html. Acesso em: 03 fev. 2017.

_____. O cotidiano escolar e as pesquisas em Educação. **Pesquiseduca,** Santos, v. 1, n. 1, p. 31-44, jan./jun. 2009. Disponível em: http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/42/pdf. Acesso em: 03 fev. 2017.

ESTEBAN, Maria Tereza. Currículo e conhecimentos escolares. *In:* Ferraço, Carlos Eduardo.; Carvalho, Janete. **Currículo, pesquisas, conhecimentos e produções de subjetividade**. Petrópolis, RJ: DP etAliii, Vitória, ES: Nupec/UFES, 2012.

FAZION, Flavia; LOUSADA, Eliane Gouvêa .A entrevista em autoconfrontação como motor para o desenvolvimento: diálogo de uma professora com sua prática. **D.E.L.T.A**., 32.1, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/delta/v32n1/0102-4450-delta-32-01-00215.pdf. Acesso em: 15 de mar. 2017.

FERREIRA, Sandra Giovina Ponzio. **É possível promover o sucesso escolar?:** um estudo a partir do pensamento das educadoras de series iniciais. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: https://www.google.com/search?q=%C3%89+poss%C3%ADvel+promover+o+sucesso+escolar%3F%3A+um+estudo+a+partir+do+pensamento+das+educadoras+de+series+iniciais.&oq=%C3%89+poss%C3%ADvel+promover+o+sucesso+escolar%3F%3A+um+estudo+a+partir+do+pensamento+das+educador

as+de+series+iniciais.&aqs=chrome..69i57.613j0j9&sourceid=chrome&ie=UTF-8. Acesso em: 01 jul. 2016.

FERREIRO, E. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**. 1985. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/679.pdf. Acesso em: 10 jul. 2016.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva**.** Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. Santa Maria, v. 32, n. 01, p. 21-40, 2007. **Educação**. Disponível em: http://www.ufsm.br/ce/revista. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. **Métodos e didáticas de alfabetização**: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. Disponível em: http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2008%20Metodos_didaticas_alfabetizacao.pdf. Acesso em: 19 dez. 2016.

_____. Métodos e Metodologias de Alfabetização. *In*: **Glossário Ceale**: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Faculdade de Educação da UFMG, 2014, ISBN: 978-85-8007-079-8. Disponível em: http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/home?busca=M%C3%A9todos+e+Metodologias+de+Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 25 set. 2015.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Leitura em voz alta. *In:* **Glossário Ceale**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, Faculdade de Educação da UFMG, 2014, ISBN: 978-85-8007-079-8. Disponível em: http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-em-voz-alta. Acesso em: 03 jul. 2018.

GALVÃO, Andréa; LEAL, Telma Ferraz. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). *In*: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (org.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Disponível em: http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/20.pdf. Acesso em ago. 2014.

GAMA, Ywanoska Maria Santos da. **Construção das práticas de alfabetização**: elementos da formação continuada mobilizados no cotidiano da sala de aula. 2014, 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, CE, Recife, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/13033/TESE%20Ywanoska%20Maria%20Santos%20da%20Gama.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 jan. 2018.

GARCIA, Regina Leite Para quem investigamos- para quem escrevemos: Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. *In*: GARCIA, Regina Leite [et. al.].

Para quem pesquisamos: para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Liber livro Editora, 2007.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOIGOUX, Ronald. Analyser l´activité d´enseignement de la lecture: une monografhie. **Revue Française de Pédagogie**, nº138, p. 125-134, janvier-février-mars, 2002. Disponível em: http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF138_13.pdf. Acesso em: 26 abr. 2017.

_____. **Une pédagogie éclectique au service des élèves qui ont le plus besoin de l'école**. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, Éd. de l'INS HEA, 2011. Disponível em: https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00595003/document. Acesso em: 12 abr. 2018.

GRAÇA, Luciana; PEREIRA, Luísa Álvares. O contributo da entrevista de autoconfrontação (didática) no conhecimento do trabalho do professor. **Indagatio Didactica**, vol. 6(2), julho 2014. Disponível em: http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/2918/2732. Acesso em: 10 mar. 2017.

GUARNIERI, Maria Regina. **O trabalho docente nas series iniciais do 1° grau:** Elementos para a compreensão da competência no cotidiano escolar, 1990. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1990.

GUIMARÃES, Orquídea Maria de Souza. **Saberes docentes mobilizados na dinâmica do trabalho docente: um olhar a partir do ensino fundamental.** 2004, 168f**.** Recife, 2004. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, 2004.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Indicador de alfabetismo funcional - INAF estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho. São Paulo: Ação educativa, 2016. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/09/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.pdf. Acesso em: 01 jul. 2016.

LAGE, Allene. **Educação e Movimentos Sociais:** caminhos para uma pedagogia de luta. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2013.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. *In*: ZILBERMAN, Regina. (org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 52-62.

_____. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? *In*: ZILBERMAN, Regina; RÕSING, Tania (org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 99-112. Disponível em: http://nead.uesc.br/arquivos/Letras/formacao_leitor/texto_nao_pretexto.pdf. Acesso em: 18 jul. 2018.

LAVILLE, Cristian; DIONNE, Jean**. A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora da UFMG, pp. 214-230, 1999.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. SILVA, Leila Nascimento da Tensões sobre o ensino da língua portuguesa**:** interfaces entre gênero e análise linguística. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 42, n. 2, p. 427-442, abr./jun. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v42n2/1517-9702-ep-42-2-0427.pdf. Acesso em: 18 jul. 2018.

LERNER, Delia. **É possível ler na escola?** *In*: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/col_2.pdf. Acesso em: 17 jun. 2018.

_____. **Ler e Escrever na Escola:** o real, o possível e o necessário. Porto Alegre, Artmed, 2005.

LOPES, Janine Ramos; ABREU, Maria Celeste Matos de; MATTOS; Maria Célia Elias**. Caderno de ensino e aprendizagem: alfabetização e letramento 2**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010a. (Programa Escola Ativa). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5708-escola-ativa-alfabetizacao2-educador&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 jun. 2018.

LOPES, Janine Ramos; ABREU, Maria Celeste Matos de; MATTOS; Maria Célia Elias. **Caderno de ensino e aprendizagem: alfabetização e letramento 3.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010b. (Programa Escola Ativa).Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5709-escola-ativa-alfabetizacao3-educador&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 jun. 2018.

MACHADO, Laêda Bezerra; SILVA, Marcella Thaiane de Lima. Representações sociais e práticas: um olhar sobre o trabalho de professoras bem sucedidas. **Quaestio.** Sorocaba, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 177-193, maio 2016. Disponível em: http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/2572. Acesso em: 25 abr. 2017.

MAGALHÃES**,** Luciane Manera**;** MULLER, Analina Alves de Oliveira. O ensino da língua portuguesa na alfabetização inicial: tempos e contratempos. *In*: 37ª Reunião Nacional da ANPEd. **Anais.** Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível: http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt10-4301.pdf. Acesso em: 10 fev.

2017.

MCMILLAN, James. H; SCHUMACHER, Sally. **Research in Education**: a conceptual introduction. 5 ed. New York: Longman, 2001.

MELO, Maria Julia Carvalho de. **Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente.** Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea), UFPE-CAA, Caruaru: 2014.

MELO, Terezinha Toledo Melquíades de; MAGALHÃES, Luciane Manera. O desafio do "alfabetizar letrando" em sala de aula: um estudo de caso**.** *In*:36ª Reunião Nacional da ANPEd. **Anais**. Goiânia: UFG, 2013. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt10_3426_resumo.pdf. Acesso em: 10 fev. 2018.

MERCADO, Ruth. **Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. Departamento de Investigaciones Educativas**. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México, 1991. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48375. Acesso em: 03 fev. 2017.

MIRANDA, Aécio Paulo Pereira de. **Práticas de ensino de leitura e escrita no 2º e 3º anos do ciclo de alfabetização**. 2016. 171 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Pernambuco, CAA, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/21133. Acesso em: 19 jul. 2018.

MONTEIRO, Maria Iolanda. **Histórias de vida: saberes e práticas de alfabetizadoras bem sucedidas**. 2006. 282 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04122007-155302/pt-br.php. Acesso em: 01 jul. 2016.

MONTEIRO, Ivone Rodrigues Diniz. **As práticas exitosas de leitura no ensino fundamental**: vozes sociais de professores e de estudantes. 2013. 150 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/16391. Acesso em: 01 jul. 2016.

MORAIS, Artur Gomes. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? *In*: _____. ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (org.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (Capítulo II). Disponível em: http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/20.pdf . Acesso em ago. 2014.

_____. A teoria da psicogênese da escrita: a escrita alfabética como sistema notacional e seu aprendizado como processo evolutivo. *In*: MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MOROZ, Melania. Planejamento: previsão de análise e plano de coleta de dados. *In*: _____. **O processo de pesquisa**: iniciação. Brasília. 2. ed. Liber Livro Editora, 2006. (Pág. 70-84).

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A "querela dos métodos" de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista ACOALFAplp:** Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008. Disponível em:
http://www.acoalfaplp.net. Publicado em: setembro 2008.

_____. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação** v. 15, n. 44 maio/ago. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a09.pdf. Acesso em: 19 dez. 2016.

_____. **Os sentidos da alfabetização**: (São Paulo 1876-194) São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. História dos métodos de alfabetização no Brasil. *In*:
Seminário "Alfabetização e letramento em debate". Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Funda mental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, Brasília, 2006. Disponível em:
http://smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-escrita/artigos/historia%20dos%20metodos%20de%20alfabetizacao%20no%20brasil.pdf. Acesso em: 19 dez. 2016.

O INGRESSO na escrita e nas culturas do escrito. Produção: Nova Escola. [*s. l.*]. Nova Escola, *Online,* 2014. Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=w193aHXmmiw. Acesso em: 20 fev. 2017.

OJA, Aline Juliana. **Desenvolvimento profissional de uma professora alfabetizadora**: a construção de práticas bem-sucedidas. 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2576?show=full. Acesso em: 10 jul. 2016.

OLIVEIRA, Zenaide Ferreira Fernandes de. **Apesar de tudo, bem sucedidas:** um estudo sobre alfabetizadoras de escolas públicas de periferia. 1989. 159 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Mestrado Em Educação. Minas Gerais, 1989. Disponível em:
http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-873KFC?show=full%3E.%20Acesso%20em:%2001%20de%20jul.%202016. Acesso em: 10 jul. 2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Currículos e pesquisa com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos pensadospraticados pelos praticantespensantes dos cotidianos das escolas. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Rio de Janeiro: De Petrus, 2013.

ONRUBIA, Javier. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. Em: C. Coll et al. (ed.). **O Construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2009.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PELES, Patricia Regina Henrique**. A alfabetizadora bem-sucedida**: meta-analise de pesquisas sobre práticas de alfabetização no Brasil, entre os anos de 1980 e 1990. 2004. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Federal de Minas Gerais, 2004. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/IOMS-67FH5C/disserta__o_mestrado.pdf?sequence=1. Acesso em: 10 jul. 2016.

PEREZ, Deivi; MESSIAS, Carla. O dispositivo metodológico e interventivo autoconfrontação e seus usos em pesquisas de educação. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 24, n. 3, p. 81-100, set./dez. 2013. Disponível em: http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2699/2363. Acesso em: 15 jul. 2016.

_____; MESSIAS, Carla. A autoconfrontação como dispositivo para a produção de saberes sobre o trabalho docente. **Revista (Con) Textos Linguísticos**. v. 9, n. 14. 2015. Disponível em: http://www.periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/10270/8281. Acesso em: 15 jul. 2016.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. Currículo com orientações para o Ensino Fundamental anos iniciais: Programa Alfabetizar com Sucesso. [*S. l.*: *s. n.*], 2015.

_____. Secretaria executiva de desenvolvimento da educação. Gerência geral de educação infantil, anos iniciais e correção do fluxo escolar programa alfabetizar com sucesso. Orientações para a categorização dos estudantes no instrumento de avaliação da aprendizagem de língua portuguesa. Recife, PE: Secretaria executiva de desenvolvimento da educação: [*s. n.*], [2015?].

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças:** fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001. pp 15-111.

_____, Philippe. **Ensinar**: Agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa. Porto Alegre: Artmed Editora 1991.

PNAD. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2014. IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94935.pdf. Acesso em: 28 mar. 2017.

REUTER, Yves. et al**. Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques** Bruxelles: De Boeck, 2007.

REY, Fernando Gonzáles. **Pesquisa Qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. Fernando Gonzáles Rey; [tradução Marcel Aristides Ferrada Silva]. – São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

RIOS, Terezinha Azerêdo; **Compreender e ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES , Daniella Lopes Dias Ignácio. A situação de produção da autoconfrontação simples. **Estudos Linguísticos/Linguistic Studies**. 3. Ed. Colibri/CLUNL, Lisboa, 2009. Disponível em: http://www.clunl.edu.pt/resources/docs/revista/n3_fulltexts/3z2%20daniella%20rodrigues.pdf. Acesso em: 10 jul. 2016.

SALES, Rebeca de Oliveira. **Saberes-fazeres da prática docente universitária considerada exitosa a partir do olhar do estudante.** 2012, 156 f. Dissertação (Mestrado),Universidade Federal de Pernambuco. Recife: O autor, 2012. Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=Saberes-fazeres+da+pr%C3%A1tica+docente+universit%C3%A1ria+considerada+exitosa+a+partir+do+olhar+do+estudante&oq=Saberes-fazeres+da+pr%C3%A1tica+docente+universit%C3%A1ria+considerada+exitosa+a+partir+do+olhar+do+estudante&aqs=chrome..69i57j69i61.466j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8. Acesso em: 21 fev. 2017.

SARTI, Flavia Medeiros. O Professor e as Mil Maneiras de Fazer no Cotidiano Escolar. **Educação:** Teoria e Prática. v. 18, n.30, jan.-jun. 2008. p.47-65. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/106942/ISSN1981-8106-2008-18-30-47-65.pdf?sequence=1. Acesso em: 06 nov. 2013.

_____. BUENO Belmira Oliveira**.** Leituras profissionais docentes e apropriação de saberes acadêmico-educacionais**. Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, maio/ago. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a1137131.pdf. Acesso em: 05 fev. 2016.

_____. Parceria intergeracional e a formação docente. **Educação em Revista**. v. 25, n.2, pp.133-152. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n2/06.pdf. Acesso em: 23 jun. 2014.

SCHÖN, Donald A. "Formar professores como profissionais reflexivos". *In*: NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SILVA Alexsandro da; MELO, July Rianna; MENDES, Estephane Priscilla dos Santos Práticas de ensino de leitura e escrita de professoras alfabetizadoras em processo de formação **Interfaces Científicas** – Educação. Aracaju, v. 4, n. 2, Fev. 2016. p. 11 – 22. Disponível: https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/3022/1633. Acesso em: 20 jul. 2018.

SILVA, Alexsandro da SOUZA, Aline Gomes de. Formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC: contribuições para as práticas de ensino da leitura

e da escrita. **Revista Interritórios.** Caruaru, v. 3, n. 4. 2017.

SILVA, Alexsandro. Práticas de ensino de leitura e escrita no Programa Alfa e Beto: entre estratégias e táticas. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 49, n. 35, p. 99-126, maio/ago. 2014a. Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=SILVA%2C+A.+S.%3B+PINTO%2C+J.+M&oq=SILVA%2C+A.+S.%3B+PINTO%2C+J.+M&aqs=chrome..69i57.544j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8#q=Pr%C3%A1ticas+de+ensino+de+leitura+e+escrita+no+Programa+Alfa+e+Beto:+entre+estrat%C3%A9gias+e+t%C3%A1ticas1. Acesso em: 01 jun. 2017.

SILVA, Aline Rafaela Lima e. **Avaliação nacional da alfabetização – ANA**: relações entre práticas de ensino e política de avaliação da alfabetização. 2016. 132f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Pernambuco, CAA, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/24427. Acesso em: 18 jul. 2018.

SILVA, Maria Angélica; ALMEIDA, Lucinalva. Andrade. Ataide de. Currículo pensado-vivido da formação de professores: um olhar para as práticas curriculares. *In*: **III Seminário Internacional do Observatório dos Movimentos Sociais**. Caruaru, 2017. v. 4. p. 342-354.

SILVA, Nayanne Nayara Torres da. **O tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos alunos sobre a leitura e a escrita**: saberes e práticas de professoras alfabetizadoras. 2014b, p. 134. Caruaru: O Autor, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/11293/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Nayanne%20Nayara%20da%20Silva.pdf. Acesso em: 31 maio 2018.

SILVA, Thaïs Cristófaro Alves da **.** Consciência fonológica. *In*: **Glossário Ceale**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, Faculdade de Educação da UFMG, [2014?], ISBN: 978-85-8007-079-8. Disponível em: http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/consciencia-fonologica. Acesso: 05 jul. 2018.

SILVEIRA, Maria De Fatima Lopes da. **Trabalhando pelo sucesso escolar**: as vivencias de uma professora em seu primeiro ano de atuação na escola pública. 2002. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2552/DissMFLS.pdf?sequence=1&isAllowed=y . Acesso em: 01 jul. 2016.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. **Alfabetização**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000. (Série Estado do Conhecimento). Disponível em: http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484330/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o/f9ddff4f-1708-41fa-82e5-4f2aa7c6c581?version=1.3. Acesso em: 15 jul. 2016.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e Letramento**. 6. ed. 7ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. Alfabetização: o saber, o fazer, o querer. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves Da Silva (org.). **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Editora Unesp, 2014. p. 27-35. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/alfabetizacao_ebook.pdf. Acesso em: 03 maio 2014.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25, Jan /Fev /Mar /Abr 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf . Acesso em: 3 set. 2016.

SOUTO, Alice; LIMA, Karla; OSÓRIO, Cláudia. Reflexões sobre a metodologia da clínica da atividade: diálogo e criação no meio de trabalho. **Labor real**. Revisiones Críticas. v. 11, n. 1. 2015. p. 11-22. Disponível em: http://laboreal.up.pt/files/articles/11_22_1.pdf. Acesso em: 25 jul. 2018.

SOUZA, Ivânia Pereira Midon de; CARDOSO, Cancionila Janzkovski. Práticas de alfabetização e letramento: o fazer pedagógico de uma alfabetizadora bem sucedida**.** *In*: 35ª Reunião da ANPEd. **Anais.** Porto de Galinhas: Centro de Convenções1, 2012. Disponível:http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT10%20Trabalhos/GT10-1637_int.pdf. Acesso em: 23 junho 2015.

SOUZA, Maria Geiziane Bezerra; SILVA, Alexsandro da. Atividades e Intervenções Didáticas Desenvolvidas por Professores Alfabetizadores: uma análise a partir das contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Anais**: VI Encontro Educacional em Pernambuco, FUNDAJ, Juazeiro, 2016.

SOUZA, Maria Geiziane Bezerra; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataide de. As contribuições do currículo do curso de Pedagogia para as práticas curriculares do professor em exercício no ensino fundamental: um estudo a partir das Metodologias do Ensino. *In*: Congresso de Iniciação da UFPE, 22., 2014, Recife. **Anais**. Recife, 2014. Disponível em: https://www3.ufpe.br/conic/images/stories/anais/2014/conic/pibic/70/14074023PO.pdf. Acesso em: 04 maio 2018.

SOUZA, Maria Geiziane Bezerra; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataide de. As práticas curriculares de estudantes do curso de Pedagogia em exercício no ensino fundamental na área de Língua Portuguesa: um estudo sobre o movimento entre os conteúdos da formação e a prática docente. Congresso de Iniciação da UFPE, 23., 2015, Recife. **Anais**. Recife, 2015. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/616030/881126/As_praticas_curriculares_de_estudantes_do_curso_de_pedagogia.pdf/25f93cb9-b8f6-4d93-9fb3-b4e29f216bc6. Acesso em: 04 maio 2018.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. *In*: CANDAU, Vera Maria. (org**.) Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DPeua, 2000.

_____. RAYMOND Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, Dez. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf. Acesso em: 27 de abr. 2017.

_____. Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 9. ed**.** Petrópolis: Vozes, 2008.

TEBEROSKY, A. **Psicopedagogia da Língua Escrita**. São Paulo: Editora Vozes, 1993.

UBARANA, Adélia Dieb. **Em que contextos aprenderam a ensinar os professores que propiciam aprendizagens pertinentes à alfabetização?** 2011. 215 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011. Disponível em: http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/14476/1/AdeliaDU_TESE.pdf. Acesso em: 01 jul. 2016.

UTSUMI, Luciana Miyuki Sado. **Professoras bem-sucedidas são professoras reflexivas?!** A prática da reflexividade nas ações pedagógicas de professoras nos anos iniciais de escolaridade. 2004. 231 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação e Letras, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2004. Disponível em: http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/1079/1/Luciana%20Utsumi.pdf. Acesso em: 01 jul. 2016.

VERZOLA, Zelita. **Alfabetização em escolas públicas**: fatores de sucesso. 2005. 143 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de História, Direito e Serviço Social, 2005. Disponível em: http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/98530/verzola_z_me_fran.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 30 jul. 2016.

VIANNA, Heraldo. Marelim. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Pesquisa qualitativa em educação**: origens e desenvolvimentos. *In*: Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis, 2010.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANITI, Claudia Moreno. **O professor alfabetizador bem sucedido:** uma análise da relação com os saberes da prática do "Programa Ler e Escrever" - SEE-SP. 2012. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2012. Disponível em: http://biblioteca.unisantos.br:8181/bitstream/tede/199/1/professor.pdf. Acesso em: 10 jul. 2016.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa e autor, 1993.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica:** contribuição para a formação de professores. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 33, n.2, p. 247-262, maio/ago. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a05v33n2.pdf . Acesso em: 04 fev. 2017.

APÊNDICE A - Questionário para indicação de bom/boas professores/as alfabetizadores/as

Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste
Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
Orientador: Alexsandro da Silva
Mestranda: Maria Geiziane Bezerra Souza

QUESTIONÁRIO PARA INDICAÇÃO DE BOM/BOAS PROFESSORES/AS ALFABETIZADORES/AS

Perfil Sócio Profissional

Nome:_____ Sexo: ( ) M ( ) F

Função que exerce na rede municipal de ensino de Brejo da Madre de Deus:_____

Tempo de atuação: _____

Formação profissional

Normal Médio: ( ) Ensino Médio Regular: ( ) Ens. Superior Comp.: ( )Área:_____

Ens. Super. Incom.: ( ) Área: _____ Especialização: ( ) Área: _____

Mestrado: ( ) Área: _____ Doutorado ( ) Área: _____

Sobre professores/as alfabetizadores/as do município de Brejo da Madre de Deus responda:

1. Quais professores/as você considera bons/boas alfabetizadoes/as?

Professor 1_____

Professor 2 _____

Professor 3 _____

2. O que esses/as professores/as fazem em sala de aula para que você os/as considere bons/boas alfabetizadores/as?

Professor 1_____

Professor 2 _____

Professor 3 _____

APÊNDICE B - Perfil profissional dos respondentes dos questionários para indicação de professores bem-sucedidos

FORMAÇÃO PROFISSIONAL MÁXIMA DOS PROFESSORES QUE FIZERAM INDICAÇÕES		
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	**MODALIDADE/ÁREA**	**QUANTIDADE**
Ensino médio	Normal médio	01
Ensino superior incompleto	Pedagogia Física	06
Ensino superior completo	Pedagogia Biologia Matemática Letras	14
Especialização	Letras Alfabetização e Letramento Psicopedagogia Psicomotricidade História Metodologia Matemática Língua Portuguesa Ciências Biológicas Saúde Pública Gestão Coordenação Pedagógica	36
Mestrado	Ciências da Educação Educação em Ciências e Matemática	04
Doutorado		00

PERFIL DOS DIRETORES, GESTORES, COORDENADORES PEDAGÓGICOS E ORIENTADORES DE ESTUDO DO PNAIC			
FUNÇÃO	**QUANTIDADE DE SUJEITOS QUE FIZERAM INDICAÇÕES**	**TEMPO DE ATUAÇÃO NA FUNÇÃO**	**FORMAÇÃO PROFISSIONAL**
Diretora de ensino	01	Menos de1 ano	**Graduação** Pedagogia **Especialização** Educação infantil
Gestoras	04	Entre 4 e 8 anos	**Graduação** Pedagogia Biologia **Especialização** Gestão
Coordenadores Pedagógicos	24	Entre 2 e 11 anos	**Graduação** Pedagogia História Geografia Letras Ciências Biológicas Matemática Serviço Social **Especialização** Metodologia do Ensino Superior Geografia Matemática Psicopedagogia Psicopedagogia clínica Ciências Biológicas Matemática e suas tecnologias Gestão e Coordenação Pedagógica
Orientadores de estudo do PNAIC	03	Entre 2 e 3 anos	**Graduação** Pedagogia Matemática **Especialização** Gestão e coordenação Psicologia institucional clínica

APÊNDICE C - Professores com dez os mais indicações: motivações do reconhecimento como bem-sucedidos

Alfabetizadoras indicada	Ano/série em que atuam	Quantidade de indicações	Grupos pelos quais foram indicadas	Quantidade de indicações por grupo	Motivação das indicações Obs. Em negrito as características mais recorrentes
Alfabetizadora 1	2º ano	20	Gestores	2	**Características da professora** Experiente, **dinâmica**, criativa, responsável, carinhosa, profissional, **organizada,** compromissada. **Características da prática de ensino** Renova seus **métodos**. Excelente alfabetizadora. Novas **metodologias** (jogos, brincadeiras, etc.) **Metodologias** diversificadas. Tradicional, mas sempre procura atender às necessidades dos alunos. Aulas participativas, **motivadoras** Consegue fazer com que os alunos progridam na alfabetização
			Coordenadores	2	
			Orientadores PNAIC	1	
			Professores	4	
			Pais de alunos	11	
Alfabetizadora 2	3º ano	19	Gestores	2	**Características da professora** Paciente, dinâmica, adaptou-se às turmas de 3º ano, escolhe sempre essa turma, tem muitas habilidades **Características da prática de ensino** Utiliza **diversas atividades** lúdicas e textos contextualizados, levando os alunos a refletir sobre sua realidade. Metodologia diversificada Detecta a dificuldade do aluno, insiste e busca novos caminhos. Consegue fazer com que os alunos progridam na alfabetização
			Coordenadores	3	
			Professores	2	
			Pais de alunos	12	
Alfabetizadora 3	1º ano	13	Coordenadores	3	**Características da professora** **Características da prática de ensino**
			Professores	1	
			Pais de alunos	9	

					Utiliza métodos que facilitam a aprendizagem dos alunos Trabalha as disciplinas de forma contextualizada e adequada, atendendo às necessidades dos alunos. Gosta de trabalhar com cartazes, rodas de leitura e dinâmicas motivadoras. Consegue fazer com que os alunos progridam na alfabetização
Alfabetizadora 4	2 º e 3º ano	12	Coordenadores	2	**Características da professora** Dinâmica, atenciosa, inovadora, organizada em tudo que faz. **Características da prática de ensino** Contextualiza a prática com a realidade e as necessidades dos alunos; Manejo em sala de aula e o tratamento dispensado aos alunos. Alfabetiza bem, fazendo com que os alunos cheguem a bons resultados no final do ano.
			Professores	3	
			Pais de alunos	7	
Alfabetizadora 5	1º ano	12	Gestores	2	**Características da professora** Dinâmica, muito elogiada (reconhecimento enquanto boa alfabetizadora) **Características da prática de ensino** Aulas dinâmicas, **participativas** e com a utilização de novas metodologias, como **jogo**, brincadeiras, etc. Destaque no projeto Alfabetizar com Sucesso. Realiza várias atividades de leitura. Trabalha na perspectiva do construtivismo, inovando cotidianamente; Consegue fazer com que os alunos progridam na alfabetização.
			Coordenadores	2	
			Professores	2	
			Pais de alunos	6	
Alfabetizadora 6	3º ano	12	Gestores	3	**Características da professora** **Dinâmica** **Características da prática de ensino** **Consegue fazer com que os alunos progridam** na alfabetização. Aulas dinâmicas e motivad oras Boa organização no processo de alfabetização e letramento Atividades diversificadas e atividades de produção de texto
			Coordenadores	2	
			Orientadores PNAIC	1	
			Professores	1	
			Pais de alunos	5	
Alfabetizadora 7	2º ano	10	Coordenadores	1	**Características da professora** Dedicada, dinâmica, criativa, responsável, carinhosa, profissional
			Professores	2	

			Pais de alunos	7	**Características da prática de ensino** “A maneira de ensinar” “Atividades” Consegue fazer com que os alunos progridam na alfabetização.
			Coordenadores	1	
			Pais de alunos	6	

APÊNDICE D - Atividade diagnóstica: escrita de palavras

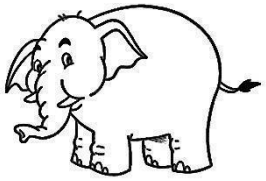
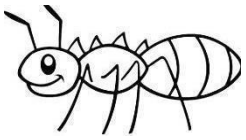
ESCOLA: _____

ANO/SÉRIE: _____ IDADE: _____

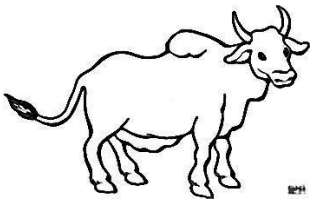
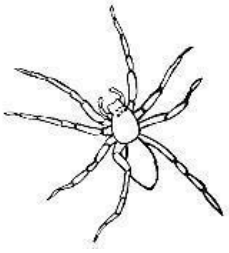
ALUNO (A): _____

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA: ESCRITA DE PALAVRAS

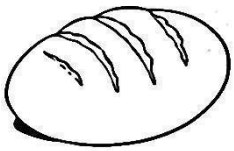
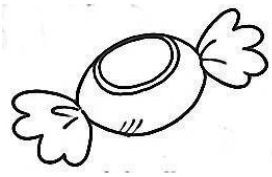
ESCREVA O NOME DAS FIGURAS NAS LINHAS ABAIXO .

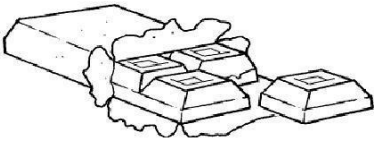
_____ _____ _____

_____ _____

_____ _____ _____



_____ _____

APÊNDICE E - Atividade diagnóstica: leitura de palavras

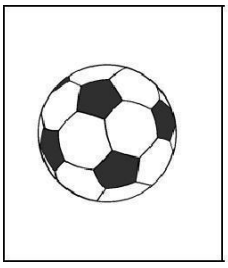
ESCOLA: _____

ANO/SÉRIE: _____ IDADE: _____

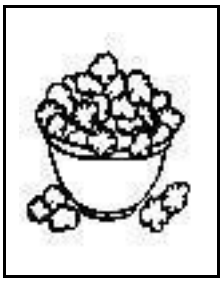
ALUNO (A): _____

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA: LEITURA DE PALAVRAS

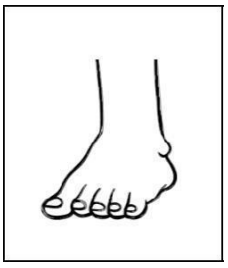
MARQUE X NO QUADRINHO EM QUE ESTÁ ESCRITO O NOME DA FIGURA



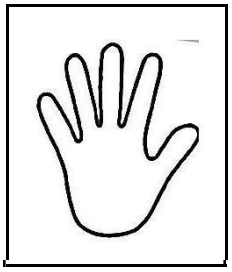
- ☐ BALA
- ☐ BOCA
- ☐ BOLA
- ☐ BONECA



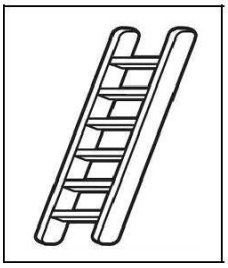
- ☐ PIPA
- ☐ PICADA
- ☐ PIPOCO
- ☐ PIPOCA



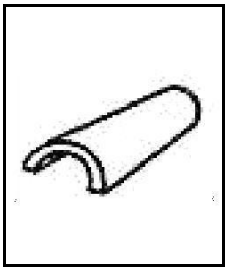
- ☐ PÉ
- ☐ PÁ
- ☐ PÃO
- ☐ PELÉ



- ☐ MAMÃO
- ☐ MÃO
- ☐ MÃE
- ☐ MELÃO

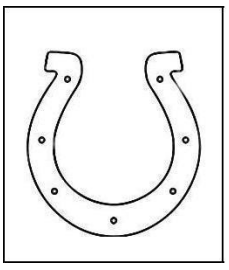


- ☐ ESCALA
- ☐ ESCOLA
- ☐ ESCOVA
- ☐ ESCADA



- ☐ TELHADO
- ☐ TELA
- ☐ TELHA
- ☐ TRILHA

- ☐ FECHADURA
- ☐ FERRADURA
- ☐ FECHADO
- ☐ FECHAMENTO



- ☐ FERROLHO
- ☐ FERRO
- ☐ FERRUGEM
- ☐ FERRADURA

APÊNDICE F- Atividade diagnóstica de produção textual – 2º ano

ESCOLA: _____

ANO/SÉRIE: _____ IDADE: _____

ALUNO (A): _____

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL – 2º ANO

Você já sentiu medo? Consegue se lembrar de alguma situação em que ficou com muit o medo de alguma coisa?

Ana é uma menina mais ou menos da sua idade, que morria de medo do escuro. Ela não gostava de dormir com a luz apagada e chorava toda vez que sonhava que estava sozinha no meio da escuridão. Mas um dia, Ana percebeu que tudo o que existe no escuro é aquilo que vemos quando as luzes estão acesas, e que não há motivos para ter medo se as lâmpadas estiverem apagadas ou se sonhar que está no escuro. Depois desse dia, ela nunca mais chorou quando sua mãe dizia que iria pagar a luz na hora de dormir.

Agora é como você! Escreva do seu jeito um texto sobre as coisas de que você tem medo, ou sobre alguma situação que fez você ficar muito assustado. Não se esqueça de nos contar porque você tem medo dessas coisas ou porque ficou assustado? Capr iche! As pessoas da faculdade em que estudo e eu estamos ansiosos para ler o seu texto e saber se assim como Ana você também tem medo de alguma coisa.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

APÊNDICE G - Atividade diagnóstica de produção textual – 3º ano

ESCOLA: _____

ANO/SÉRIE: _____ IDADE: _____

ALUNO (A): _____

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL – 3º ANO

Toda criança é diferente, tem um rosto diferente, um corpo diferente, vai a lugares diferentes gosta de coisas diferentes. Assim, cada pessoa vive coisas diferentes em seu dia a dia.

O dia de Pedro não é igual ao dia de Raul. Depois que chega da escola, Pedro gosta de brincar com os amigos na pracinha que tenha em frente à sua casa e de andar de bicicleta com o pai no final da tarde. Já Raul, gosta de descansar um pouco, fazer a lição de casa, ajudar a mãe e assistir televisão. Quando vai chegando à noite Pedro faz as atividades da escola, e logo após o jantar vai para a cama e logo adormece. A noite de Raul é diferente, após o jantar ele gosta de sentar na varanda de casa para ver as estrelas junto com seus pais ou ficar brincando de pega-pega com os seus irmãos. Mais tarde, Raul passa um tempão brincando no computador e só vai dormir quando a mãe diz que já está ficando tarde e lembra que terá aula no dia seguinte.

Sua rotina se parece com a de Pedro e Raul? O que você gosta de fazer quando não está na escola? Faça como souber um texto contando como é o seu dia a dia para que algumas pessoas da faculdade em que estudo e eu possamos te conhecer melhor. Não se esqueça de contar com detalhes quais são as suas atividades, os lugares aonde você vai, as pessoas com quem gosta de passar seu tempo e outras informações que você considere importante.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

APÊNDICE H - Atividade diagnóstica: leitura – 2º ano

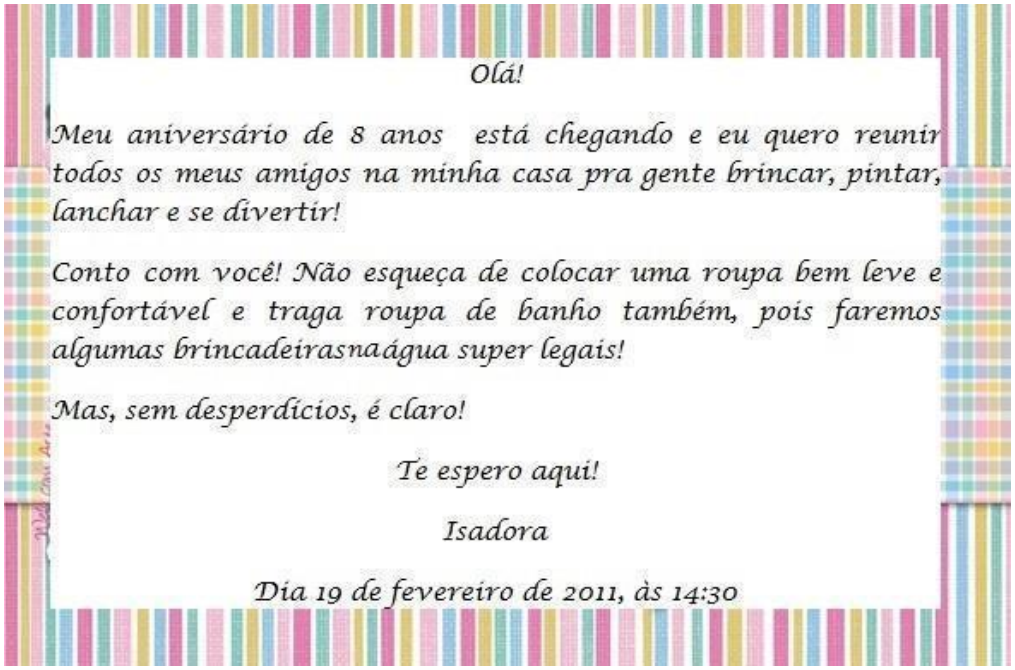
ESCOLA: _____

ANO/SÉRIE: _____ IDADE: _____

ALUNO (A): _____

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA: LEITURA – 2º

ANO LEIA O TEXTO.



Fonte:http://margaretss. com. br/aniversario-de-dorinha/

1. ESSE TEXTO É UM:

A ☐ ANÚNCIO

B ☐ AVISO

C ☐ BILHETE

D ☐ CONVITE

2. ESSE TEXTO SERVE PARA:

A ☐ CONVIDAR PARA UM BANHO DE PISCINA

B ☐ AVISAR SOBRE A ROUPA QUE AS CRIANÇAS USAM PARA BRINCAR

C ☐ COMUNICAR SOBRE O DESPERDÍCIO DE ÁGUA

D ☐ CONVIDAR PARA UMA FESTA DE ANIVERSÁRIO

3. DE QUEM É A FESTA QUE FALA O TEXTO QUE VOCÊ LEU ANTERIORMENTE?

A ☐ ISAURA
B ☐ ISADORA
C ☐ ISAELMA
D ☐ ISMAELA

4. QUANTOS ANOS DE IDADE A CRIANÇA ESTÁ COMEMORANDO?

A ☐ 8 ANOS
B ☐ 19 ANOS
C ☐ 11 ANOS
D ☐ 14 ANOS

5. QUAL A DATA DA FESTA?

A ☐ 19 DE DEZEMBRO DE 2011
B ☐ 19 DE SETEMBRO DE 2011
C ☐ 19 DE FEVEREIRO DE 2011
D ☐ 19 DE NOVEMBRO DE 2011

6. ONDE SERÁ A FESTA?

A ☐ NA BRINQUEDOTECA
B ☐ EM UMA LANCHONETE
C ☐ NA PISCINA
D ☐ NA CASA DA ANIVERSARIANTE

APÊNDICE I - Atividade diagnóstica: leitura – 3º ano

ESCOLA: _____

ANO/SÉRIE: _____ IDADE: _____

ALUNO (A): _____

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA: LEITURA – 3º ANO

LEIA O TEXTO ABAIXO E RESPONDA AS QUESTÕES

A RAPOSA E A CEGONHA

A raposa e a cegonha mantinham boas relações e pareciam ser amigas sinceras. Certo dia, a raposa convidou a cegonha para jantar e, por brincadeira, botou na mesa apenas um prato raso contendo um pouco de sopa. Para ela foi tudo muito fácil, mas a cegonha pode apenas molhar a ponta do bico e saiu dali com muita fome.

-Sinto muito disse a raposa, parece que você não gostou da sopa.

-Não pense nisso, respondeu a cegonha. Espero que, em retribuição a esta visita, você venha em breve jantar comigo.

No dia seguinte, a raposa foi pagar a visita. Quando sentaram à mesa, o que havia para jantar estava contido num jarro alto, de pescoço comprido e boca estreita, no qual a raposa não podia introduzir o focinho. Tudo o que ela conseguiu foi lamber a parte externa do jarro.

-Não pedirei desculpas pelo jantar, disse a cegonha, assim você sente no próprio estomago o que senti ontem.

Moral da história- Quem com ferro fere, com ferro será ferido.

Fonte: http://asfabulasdeesopo.blogspot.com.br/2009/04/raposa-e-cegonha.html

1. O TEXTO QUE VOCÊ LEU É:

A ☐ UM CONTO DE FADAS

B ☐ UM CONVITE

C ☐ UMA FÁBULA

D ☐ UMA RECEITA

2. QUEM SÃO OS PERSONAGENS DO TEXTO QUE VOCÊ LEU ANTERIORMENTE?

_____

3. A RAPOSA CONVIDOU A CEGONHA PARA FAZER O QUÊ EM SUA CASA?

_____

4. QUAL O ALIMENTO QUE A RAPOSA SERVIU A CEGONHA?

_____

5. POR QUE A CEGONHA NÃO CONSEGUIU TOMAR A SOPA?

_____

6. POR QUE A RAPOSA SERVIU O JANTAR EM UM PRATO RASO?

_____

7. EM QUÊ A CEGONHA SERVIU O JANTAR PARA A RAPOSA?

_____

8. POR QUE A RAPOSA NÃO CONSEGUIU COMER O JANTAR?

_____

9. POR QUE A CEGONHA CONVIDOU A RAPOSA PARA JANTAR EM SUA CASA?

_____

10. O QUE A MORAL DA HISTÓRIA QUER ENSINAR QUANDO DIZ: "QUEM COM FERRO FERE, COM FERRO SERÁ FERIDO"?

A QUE DEVEMOS FERIR AS PESSOAS COM FERRO

B QUE AS AÇÕES MÁS DAS OUTRAS PESSOAS SEMPRE IRÃO VOLTAR PARA ELAS

C QUE SE UMA PESSOA NOS FERIR DEVEMOS FERIR ELA TAMBÉM

D QUE NÃO DEVEMOS FERIR AS PESSOAS

APÊNDICE J - Questionário para traçar o perfil socio-profissional dos sujeitos da pesquisa

Instituição: Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste Programa de Pós -graduação em Educação Contemporânea
Orientador: Dr. Alexsandro da Silva
Mestranda: Maria Geiziane Bezerra Souza

QUESTIONÁRIO PARA TRAÇAR O PERFIL SOCIO-PROFISSIONAL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

INFORMAÇÕES PESSOAIS

Nome:_____ Sexo: ( ) M ( ) F

Data de Nascimento:_____

Cidade em que reside: _____

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Normal Médio: ( ) Ano de conclusão:_____

Ensino Médio Regular: ( )Ano de conclusão:_____

Ensino Superior completo: ( ) Curso: _____ Ano de conclusão:_____

Ensino Superior incompleto: ( ) Curso: _____ _____ Ano de conclusão:_____

Pós-graduação: Especialização: ( ) Área: _ _____ Ano de conclusão:_____

Mestrado: ( ) Área: _____ Ano de conclusão:_____

Doutorado ( ) Área: _____ Ano de conclusão:_____

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

1. Tempo de Atuação na docência: _____
2. Tempo de Atuação nos anos iniciais do ensino fundamental: _____
3. Tempo de atuação como alfabetizadora? _____ Ano/serie em que atua:_____
4. Tempo de Atuação na rede municipal de ensino de Brejo da Madre de Deus: _____
5. Tempo de Atuação na rede municipal de ensino de Brejo da Madre de Deus como alfabetizadora_____

Vinculo empregatício: Efetivo ( ) Contrato ( )

Turnos de atuação: Manhã: ( ) Tarde: ( ) Noite: ( )

Carga horária Semanal:_____

6. Atua em outro município? Sim: ( ) _____
   Não: ( )
7. Atua em outros níveis ou modalidade de ensino? Sim: ( )_____
   Não: ( )
8. Outras redes de ensino em que atua: Pública () Privada ( )
9. Desempenha outras experiências extras a função do magistério? Sim: ( )
10. Há quanto tempo desenvolve a mesma?_____ Não: ()

CONTATOS:

Telefones:_____
E-mail:_____
Telefone da escola:_____

DÚVIDAS/OBSERVAÇÕES/INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES:

_____
_____
_____

APÊNDICE K - Roteiro de entrevista de autoconfrontação

1- Fale um pouco sobre esse momento da aula.

2- O que você está fazendo nesse momento/situação?

3- Você faz isso sempre dessa maneira?

4- Onde ou como você aprendeu a fazer dessa maneira?

5- Você costuma chamar os alunos para ler em sua mesa? Com que objetivo?

6- Você propõe que todos os alunos leiam a mesma coisa?

7- Essas leituras realizadas na aula atingiram o objetivo pretendido por você?

8- Você chama todas as crianças para ler no mesmo dia?

9 - Onde ou como você aprendeu a trabalhar dessa maneira?