



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO**



MARIA GEIZIANE BEZERRA SOUZA

**SABERES-FAZERES MOBILIZADOS POR PROFESSORAS CONSIDERADAS
BOAS ALFABETIZADORAS: contribuições para a aprendizagem da leitura e da
escrita por estudantes do Ensino Fundamental e as razões para seu reconhecimento
social pela comunidade escolar**

RECIFE

2025

MARIA GEIZIANE BEZERRA SOUZA

**SABERES-FAZERES MOBILIZADOS POR PROFESSORAS CONSIDERADAS
BOAS ALFABETIZADORAS: contribuições para a aprendizagem da leitura e da
escrita por estudantes do Ensino Fundamental e as razões para seu reconhecimento
social pela comunidade escolar**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, na linha de pesquisa Educação e Linguagem, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Artur Gomes de Morais

RECIFE

2025

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Souza, Maria Geiziane Bezerra.

Saberes-fazeres mobilizados por professoras consideradas boas alfabetizadoras: contribuições para a aprendizagem da leitura e da escrita por estudantes do Ensino Fundamental e as razões para seu reconhecimento social pela comunidade escolar / Maria Geiziane Bezerra Souza. - Recife, 2025.

486f.: il.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

Orientação: Artur Gomes de Moraes.

Inclui referências e apêndices.

1. Professores alfabetizadores; 2. Saberes-fazeres; 3. Ensino e aprendizagem da leitura e da escrita; 4. Reconhecimento social pela comunidade escolar; 5. Boas alfabetizadoras. I. Moraes, Artur Gomes de. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

MARIA GEIZIANE BEZERRA SOUZA

**SABERES-FAZERES MOBILIZADOS POR PROFESSORAS CONSIDERADAS
BOAS ALFABETIZADORAS: contribuições para a aprendizagem da leitura e da
escrita por estudantes do ensino fundamental e as razões para seu reconhecimento
social, pela comunidade escolar**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação

Aprovada por *videoconferência* em: 10/03/202

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Artur Gomes de Moraes (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Eliana Borges Correia de Albuquerque (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Alexsandro da Silva (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Sara Mourão Monteiro (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Minas Gerais
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Leila Nascimento da Silva (Examinadora Externa)
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

À minha mãe, Marluce, dedico esta pesquisa
por ter valorizado a Educação a que não teve
acesso, me ensinado a amá-la desde muito
cedo, e por ter criado as condições necessárias
para que eu pudesse estudar, mesmo quando
tudo era difícil.

Ao meu Pai, Gonçalo,
às minhas irmãs, Juciane e Jakiciane,
e ao meu sobrinho, Tomaz,
pelo apoio e torcida incondicional.

Por serem, para mim, a melhor expressão de família.

AGRADECIMENTOS

A Deus, “dono de toda ciência, sabedoria e poder¹”, que sempre esteve lá, quando tudo parecia impossível. Sem Ele nada do que foi feito se faria², e eu bem sei... eu bem sei. Sei que foi d’Ele a mão que segurou a minha, reconheço o colo em que pude descansar, reconheço o autor da obra, porque nunca estive só.

À minha mãe, Marluce, por reconhecer a importância da educação escolar, contribuindo para que eu também comesse a compreendê-la, ainda na infância. Agradeço por ter vislumbrado oportunidades em percursos que lhe foram negados e onde muitos enxergaram “perda de tempo”; por sempre acreditar que suas filhas poderiam ir além do que o contexto em que estavam inseridas podia oferecer, mesmo que certeza nenhuma lhe fosse dada. Agradeço por continuar sonhando comigo e por impulsionar voos cada vez mais altos.

Ao meu pai, Gonçalo, que sempre desejou para “suas meninas” (como ainda costuma nos chamar) experiências melhores do que as que teve, renunciando às próprias necessidades. Sou grata por nunca ter me apresentado a lógica misógina e patriarcal, e por ter embarcado, primeiro nos sonhos da nossa mãe para nós, quanto à educação escolar e, depois, nos nossos! Não tenho como expressar toda a gratidão que sinto por saber que sempre terei com quem contar para viver os dias felizes e as “intempéries” de todas as jornadas.

Às minhas irmãs, Juciane e Jakiciane, por acreditarem tanto em mim, que me fazem acreditar também, e por se alegrarem genuinamente por minhas conquistas. O sentimento e a admiração são mútuos. Quando uma de nós não puder voar, haverá, sempre, “duas asas extras”.

Ao meu sobrinho, Tomaz, por trazer calma e felicidade com seu sorriso doce, suas primeiras palavras, seu andar cambaleante, suas descobertas e nossas “leiturinhas para o deleite”, que tornaram meus dias mais bonitos e a escrita desta tese mais leve e feliz.

Ao meu orientador, Artur Gomes de Moraes, por caminhar comigo em tantos momentos e de diferentes maneiras, desde quando a oportunidade de realizar esta tese sob sua orientação ainda era inimaginável, lá no início do curso de Pedagogia, através de seus textos. Obrigada por ser, desde sempre, minha maior inspiração teórica. Sou grata por ter me orientado não apenas acadêmica, mas também, profissionalmente, e por ser a “voz” que ressoa quando penso em alfabetização. Nunca poderei expressar totalmente minha gratidão por não desistir diante das minhas muitas limitações, e por sua paciência e compreensão em tantos momentos difíceis que

¹ Verso da música “Ninguém explica Deus”, de autoria de Clovis Encarnação de Pinho.

² Bíblia Sagrada, João 1.3.

se interpuseram à realização deste trabalho. Agradeço o rigor, seriedade, comprometimento e competência que lhe são tão característicos e que foram valiosos para a realização deste trabalho. Ouvi-lo é sempre uma oportunidade de aprendizagem, que nunca quero perder.

Aos meus avós, Rosa e Tomaz, e às minhas tias Célia, Aparecida, Lázara e Fabrícia, pela preocupação, afeto e reconhecimento de sempre; e pela torcida constante pela conclusão deste ciclo. Agradeço especialmente à minha avó, pelo apoio em todos os percursos, pelas palavras de incentivo ao dizer àquela criança que ela poderia mais e por todas as vezes em que encontrou maneiras, mesmo sob protesto, de me proporcionar mais tempo para estudar.

À minha avó, Inês (*in memoriam*) pelo legado inestimável, sobretudo, de coragem e determinação, que tanto influenciou minha trajetória e a realização deste trabalho.

À Rochelly Ramos e Leonardo Santos. Se não fossem vocês, naquele fim de tarde chuvoso de Recife, em que precisávamos fazer as inscrições para a seleção do curso de doutorado, e tudo parecia dar errado, eu certamente não estaria escrevendo os agradecimentos desta tese. Gratidão infinita! Somente pessoas muito humanas fazem o que poucos fariam.

Ao professor Alexsandro da Silva, a quem tenho uma lista grande de motivos para agradecer. Foram muitas aprendizagens e muitas oportunidades. Agradeço sobretudo por ter acreditado que eu poderia aprender a fazer pesquisa, ainda na graduação. Serei sempre grata (nunca o suficiente) pela oportunidade de iniciação científica que me mostrou tantos caminhos e mudou o percurso da minha história. Foram muitas as oportunidades de identificação com o campo da alfabetização, desde o curso de Pedagogia, o contato com referenciais teóricos essenciais e diversificados, muitos dos quais sustentam esta tese. O trabalho de conclusão de curso na formação inicial... os inúmeros conhecimentos durante o mestrado... E como se não bastasse, pude “começar” a aprender sobre como ser professora no ensino superior, através do “Estágio de docência I e II”, em suas aulas. São, de fato, muitos motivos para agradecer!

À Lucinalva Almeida, a primeira orientadora que tive (lá na iniciação científica), por me introduzir no universo investigativo, por me ensinar tanto sobre como fazer pesquisa e sobre a vida acadêmica. Serei sempre grata por todas as aprendizagens que pude construir e que ainda caminham comigo, e por todas as experiências que elas promoveram. Agradeço o afeto, atenção e encorajamento que sempre foram sua “marca” e não ficaram restritas ao momento.

Às professoras participantes desta pesquisa, que tão gentilmente me receberam, por todos os saberes-fazeres compartilhados, pelas oportunidades constantes de aprendizagem.

À comunidade escolar da rede municipal de ensino de Brejo da Madre de Deus, pelas indicações de bons/boas alfabetizadores/as, e por nos receberem em seus espaços de trabalho.

Às crianças que participaram dos dois estudos que constituem esta tese, pela acolhida calorosa e por contribuírem prontamente para a geração dos nossos dados.

À minha amiga Jamyla Juvino, por ouvir minha imensa lista de infindáveis áudios, nos momentos em que, por motivos de quaisquer naturezas, estive, como diria Anne Shirley³, “nas profundezas do desespero” ou quando estava animada demais para falar só por alguns segundos. Agradeço, principalmente, pela amizade que reciprocamente já não nos faz pensar que isso pode soar inconveniência, que entende quando a outra demora para responder... Mas agradeço principalmente por estar longe, mas nunca parecer que não está perto.

À Priscila Magalhães, pela amizade que construímos ao longo dos anos. Ter uma amiga com quem se pode vivenciar os percalços e as conquistas da formação, desde a graduação até o doutorado tem um valor inestimável e torna a vida e a trajetória acadêmica mais felizes. Como agradeço por estarmos juntas neste ciclo também!

À Rafaella Sales e Albaneide Campos, amigas que a vida acadêmica tão bondosamente me trouxe, e que têm em comum a serenidade, o acolhimento e a compreensão que tantas vezes me passaram tranquilidade, a segurança e a escuta atenta em momentos difíceis.

À Crislainy Gonçalves, amiga que a Universidade trouxe, e que caminhou comigo em diferentes momentos, mesmo à distância, sendo solícita a minhas dúvidas, ao longo do processo seletivo. Agradeço principalmente por sua preocupação sincera e pela torcida constante.

À Camila Silva, pelas palavras de incentivo.

A João Pedro e à Alena Karine, à época, Diretor de Ensino e formadora do município em que realizamos a investigação, pela abertura e empatia que possibilitaram este trabalho.

Às/os professoras/es do Programa de Pós-graduação em Educação, da UFPE, Centro de Educação e Centro Acadêmico do Agreste, em especial, a Telma Ferraz Leal, Ana Carolina Perrusi Brandão e Eliana Borges Correia de Albuquerque, pelas aprendizagens construídas a partir de suas aulas e por serem referências indispensáveis para minha construção acadêmica.

À banca examinadora deste trabalho, pela leitura cuidadosa e por todas as contribuições desde o exame de qualificação.

À FACEPE, pelo apoio financeiro a esta pesquisa.

À UFPE, pela seriedade, comprometimento com a justiça social e pelas oportunidades de aprendizagem tão singulares, amplas e consistentes, que me oportunizou desde o curso pré-acadêmico; pela possibilidade de formação profissional e pela oportunidade de aprender a produzir conhecimento... Enfim, por transformar tantas vidas, em especial, a minha. Gratidão!

³ Personagem do livro “Anne de Green Gables”, de Lucy Maud Montgomery, publicado em 1908.

RESUMO

Neste trabalho, nosso objetivo foi o de compreender os saberes-fazeres mobilizados por professoras consideradas boas alfabetizadoras, com vista ao ensino da leitura e da escrita, suas contribuições para a aprendizagem de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental e as razões para o reconhecimento social de professores/as como profissionais eficientes, pela comunidade escolar. Dialogamos com estudiosos como Moraes (2012; 2019), Soares (2016; 2020) e Mortatti (2000), ao discutir sobre os percursos históricos da alfabetização; e com autores como Tardif (2000), Certeau (2014), Chartier (2007) e Sales (2012), para refletir sobre os saberes-fazeres docentes. Trata-se de uma pesquisa composta por dois estudos, que emergiram em torno dos nossos objetivos específicos. No primeiro estudo, objetivamos: a) Identificar professores/as considerados/as bons/boas alfabetizadores/as pela comunidade escolar; b) Analisar as razões para o reconhecimento social das professoras mais indicadas; c) Mapear os perfis socioprofissionais das docentes que se sobressaíram nas indicações; d) Analisar, ao fim do ano letivo, os desempenhos em leitura e escrita dos/as alunos/as das professoras mais apontadas como boas alfabetizadoras. Para tanto, aplicamos questionários com diferentes segmentos da comunidade escolar, de uma rede municipal de ensino, do interior de Pernambuco, e realizamos, ao fim do ano letivo de 2019, atividades diagnósticas de leitura e escrita, para analisar os desempenhos apresentados pelos/as alunos/as de sete turmas, do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, cujas professoras foram mais recorrentemente apontadas como eficientes pela comunidade escolar. Os dados foram tratados a partir da análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (2004), e nos mostraram que as motivações para as indicações de boas alfabetizadoras pela comunidade escolar eram híbridas e remetiam aos saberes-fazeres que pareciam ser mobilizados pelas docentes, mas também ao saber-fazer (ter competência para alfabetizar) e ao saber-ser. Constatamos que havia considerável diferença entre os resultados das crianças dos mesmos anos/séries nas atividades de leitura e escrita aplicadas, embora todas as docentes tivessem sido indicadas como eficientes. Contudo, apenas duas professoras obtiveram resultados pouco satisfatórios com suas turmas, na apropriação do SEA. As performances das crianças evidenciaram, ainda, que as profissionais com mais indicações em relação às demais, de fato foram mais bem-sucedidas. Não obstante, ressaltamos que é preciso considerar que a relação entre número de indicações e o sucesso no ensino não parece ser uma relação sempre verificável. O estudo II contou com o protagonismo das duas alfabetizadoras cujas turmas alcançaram os melhores desempenhos nas atividades aplicadas em

2019, e teve como objetivos específicos: 1) identificar e analisar os saberes-fazeres mobilizados pelas professoras para o ensino: a) da consciência fonológica; b) das letras do alfabeto; c) da leitura e da escrita de palavras; d) da leitura e da compreensão e da produção de textos escritos; 2) mensurar e analisar os percursos de aprendizagens dos/as alunos/as em relação às letras do alfabeto, à consciência fonológica, à leitura e à escrita de palavras e à leitura e compreensão de textos escritos, frente aos saberes-fazeres mobilizados pelas professoras; e 3) analisar e comparar: a) os perfis de entrada de estudantes no 2º ano do ensino fundamental, nos contextos pré e pós-pandemia de Covid-19, quanto à aprendizagem da escrita de palavras; b) os perfis de saída de estudantes do mesmo ano/série, nos contextos pré e pós-pandemia de Covid-19, quanto à aprendizagem da leitura e da escrita de palavras e da leitura e compreensão de textos escritos. A propósito, realizamos entrevistas semiestruturadas e observação das aulas das professoras, em três períodos do ano letivo de 2022, aplicando, ainda, atividades diagnósticas de consciência fonológica, nomeação das letras do alfabeto, leitura e escrita de palavras, e leitura e compreensão de textos escritos, com as duas turmas. Os resultados do estudo II revelaram uma série de saberes-fazeres mobilizados pelas alfabetizadoras, em meio às escassas oportunidades de formação continuada, evidenciando que elas: Tateavam maneiras de alfabetizar letrando, ainda que investissem mais na “faceta linguística” da língua escrita; compreendiam a necessidade de ensino sistemático do sistema alfabético; e entendiam que é necessário que, na escola, os/as estudantes tenham a oportunidade de ler e compreender textos de diferentes gêneros. Distanciamentos entre os saberes-fazeres também foram evidenciados, principalmente quanto aos eixos de ensino que tendiam a priorizar. Os desempenhos das turmas de 2022 corroboraram o reconhecimento das professoras, pela comunidade escolar, enquanto boas alfabetizadoras, em consequência da competência para alfabetizar. Os perfis de entrada no 2º ano, no contexto pós-pandemia, revelaram diferença alarmante quanto aos percentuais reduzidos de escritas alfabéticas, demonstrando que o ensino remoto pouco contribuiu para a superação de hipóteses mais iniciais. Os efeitos disso, ainda refletiam certas lacunas nos perfis de saída do 2º ano, quanto à apropriação do SEA e à aprendizagem da leitura e compreensão de textos escritos, em comparação aos perfis dos pares no contexto pré-pandemia, embora a maioria dos/as alunos/as tivesse avançado significativamente, frente às oportunidades de aprendizagem.

Palavras-chave: Boas alfabetizadoras. Saberes-fazeres. Ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Reconhecimento social pela comunidade escolar.

ABSTRACT

In this work, our objective was to understand the know-how mobilized by teachers considered good literacy teachers, with a view to teaching reading and writing, their contributions to the learning of students in the early years of elementary school, and the reasons for the social recognition of teachers as efficient professionals, by the school community. We dialogued with scholars such as Morais (2012; 2019), Soares (2016; 2020) and Mortatti (2000), when discussing the historical paths of literacy; and with authors such as Tardif (2000), Certeau (2014), Chartier (2007) and Sales (2012), to reflect on teaching know-how. This research is composed of two studies, which emerged around our specific objectives. In the first study, we aimed to: a) Identify teachers considered good literacy teachers by the school community; b) Analyze the reasons for the social recognition of the most nominated teachers; c) Map the socio-professional profiles of the teachers who stood out in the nominations; d) Analyze, at the end of the school year, the reading and writing performances of the students of the teachers most often indicated as good literacy teachers. To this end, we applied questionnaires to different segments of the school community, from a municipal education network, in the interior of Pernambuco, and we carried out, at the end of the 2019 school year, diagnostic reading and writing activities, to analyze the performances presented by the students of seven classes, from the 1st to the 3rd year of elementary school, whose teachers were most frequently indicated as efficient by the school community. The data were processed using content analysis, from the perspective of Bardin (2004), and showed us that the motivations for the nominations of good literacy teachers by the school community were hybrid and referred to the know-how that seemed to be mobilized by the teachers, but also to the know-how (having the ability to teach literacy) and to the know-how. We found that there was a considerable difference between the results of children in the same years/grades in the reading and writing activities applied, although all the teachers had been indicated as efficient. However, only two teachers obtained unsatisfactory results with their classes, in the appropriation of the SEA. The children's performances also showed that the professionals with more nominations in relation to the others were in fact more successful. Nevertheless, we emphasize that it is necessary to consider that the relationship between the number of nominations and success in teaching does not seem to be a relationship that is always verifiable. Study II was led by the two literacy teachers whose classes achieved the best performances in the activities applied in 2019, and had the following specific objectives: 1) to identify and analyze the know-how mobilized by the teachers for

teaching: a) phonological awareness; b) the letters of the alphabet; c) reading and writing words; d) reading and understanding and producing written texts; 2) to measure and analyze the students' learning paths in relation to the letters of the alphabet, phonological awareness, reading and writing words and reading and understanding written texts, in view of the know-how mobilized by the teachers; and 3) to analyze and compare: a) the profiles of students entering the 2nd year of elementary school, in the pre- and post-Covid-19 pandemic contexts, regarding learning to write words; b) the exit profiles of students in the same year/grade, in the pre- and post-COVID-19 pandemic contexts, regarding learning to read and write words and to read and understand written texts. In this regard, we conducted semi-structured interviews and observed the teachers' classes, in three periods of the 2022 school year, also applying diagnostic activities of phonological awareness, naming the letters of the alphabet, reading and writing words, and reading and understanding written texts, with both classes. The results of study II revealed a series of know-hows mobilized by the literacy teachers, amid the scarce opportunities for continuing education, showing that they: felt for ways to teach literacy through literacy, even though they invested more in the “linguistic facet” of the written language; understood the need for systematic teaching of the alphabetic system; and understood that it is necessary for students to have the opportunity to read and understand texts of different genres at school. Differences between know-how were also evident, especially regarding the teaching axes that tended to be prioritized. The performances of the 2022 classes corroborated the recognition of teachers by the school community as good literacy teachers, as a result of their literacy skills. The entry profiles in the 2nd year, in the post-pandemic context, revealed an alarming difference in terms of the reduced percentages of alphabetic writing, demonstrating that remote teaching contributed little to overcoming more initial hypotheses. The effects of this still reflected certain gaps in the exit profiles of the 2nd year, in terms of the appropriation of SEA and the learning of reading and understanding written texts, compared to the profiles of peers in the pre-pandemic context, although the majority of students had made significant progress in the face of learning opportunities.

Keywords: Good literacy teachers. Know-how. Teaching and learning of reading and writing. Social recognition by the school community.

RESUMEN

En este trabajo, nuestro objetivo fue comprender el saber movilizado por profesores considerados buenos alfabetizadores, con vistas a la enseñanza de la lectura y la escritura, sus contribuciones al aprendizaje de los alumnos en los años iniciales de la enseñanza fundamental y las razones del reconocimiento social de los profesores como profesionales eficientes, por parte de la comunidad escolar. Dialogamos con estudiosos como Morais (2012; 2019), Soares (2016; 2020) y Mortatti (2000), al discutir los recorridos históricos de la alfabetización; y con autores como Tardif (2000), Certeau (2014), Chartier (2007) y Sales (2012), para reflexionar sobre el saber enseñar. Se trata de un proyecto de investigación compuesto por dos estudios, que surgieron en torno a nuestros objetivos específicos. En el primer estudio nos propusimos:

- a) Identificar a los docentes considerados buenos profesores de alfabetización por la comunidad escolar;
- b) Analizar las razones del reconocimiento social de los docentes más idóneos;
- c) Mapear los perfiles socioprofesionales de los docentes que se destacaron en las nominaciones;
- d) Analizar, al final del año escolar, el desempeño en lectura y escritura de los estudiantes de los docentes más considerados como buenos alfabetizadores.

Para ello, aplicamos cuestionarios a diferentes segmentos de la comunidad escolar, de una red municipal de educación, del interior de Pernambuco, y realizamos, al final del año escolar 2019, actividades diagnósticas de lectura y escritura, para analizar los desempeños presentados por estudiantes de siete clases, del 1º al 3º año de la enseñanza fundamental, cuyos profesores fueron señalados con mayor frecuencia como eficientes por la comunidad escolar. Los datos fueron procesados mediante análisis de contenido, desde la perspectiva de Bardin (2004), y nos mostraron que las motivaciones para las nominaciones de buenos profesores de alfabetización por parte de la comunidad escolar eran híbridas y se referían al saber hacer que parecía ser movilizado por los profesores, pero también al saber hacer (tener la competencia para enseñar alfabetización) y al saber hacer. Encontramos que hubo una diferencia considerable entre los resultados de los niños de los mismos años/grados en las actividades de lectura y escritura aplicadas, aunque todos los docentes habían sido señalados como eficientes. Sin embargo, sólo dos docentes obtuvieron resultados insatisfactorios con sus clases, en la apropiación del SEA. Las actuaciones de los niños también mostraron que los profesionales con más nominaciones que el resto tuvieron de hecho más éxito. Sin embargo, destacamos que es necesario considerar que la relación entre el número de derivaciones y el éxito docente no parece ser una relación que siempre pueda verificarse. El estudio II fue liderado por los dos profesores de alfabetización cuyas clases alcanzaron los mejores desempeños en las actividades aplicadas en 2019, y tuvo los siguientes objetivos

específicos: 1) identificar y analizar los conocimientos movilizados por los profesores para la enseñanza de: a) conciencia fonológica; b) letras del alfabeto; c) leer y escribir palabras; d) lectura, comprensión y producción de textos escritos; 2) medir y analizar las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes en relación con las letras del alfabeto, la conciencia fonológica, la lectura y escritura de palabras y la lectura y comprensión de textos escritos, a la luz de los conocimientos movilizados por los docentes; y 3) analizar y comparar: a) los perfiles de ingreso de los estudiantes de 2º año de primaria, en los contextos pre y post pandemia Covid-19, respecto del aprendizaje de la escritura de palabras; b) los perfiles de egreso de los estudiantes de un mismo año/serie, en los contextos pre y post pandemia de Covid-19, respecto del aprendizaje de la lectura y escritura de palabras y de la lectura y comprensión de textos escritos. En este sentido, realizamos entrevistas semiestructuradas y observamos las clases de los docentes, en tres periodos del año escolar 2022, aplicando además actividades diagnósticas de conciencia fonológica, denominación de letras del alfabeto, lectura y escritura de palabras, y lectura y comprensión de textos escritos, con ambas clases. Los resultados del estudio II revelaron una serie de conocimientos movilizados por los alfabetizadores, en medio de las escasas oportunidades de formación continua, mostrando que ellos: sintieron su manera de alfabetizar a través de la alfabetización, aunque invirtieron más en la “cara lingüística” de la lengua escrita; comprendió la necesidad de una enseñanza sistemática del sistema alfabético; y comprendió que es necesario que, en la escuela, los estudiantes tengan la oportunidad de leer y comprender textos de diferentes géneros. También se destacaron distancias entre saberes, principalmente en cuanto a los ejes de enseñanza que tendieron a ser priorizados. Los desempeños de las clases 2022 corroboraron el reconocimiento de los docentes, por parte de la comunidad escolar, como buenos profesores de alfabetización, producto de sus competencias lectoescritoras. Los perfiles de ingreso al 2º año, en el contexto pospandemia, revelaron una diferencia alarmante en cuanto a los reducidos porcentajes de escritura alfabética, demostrando que la docencia remota contribuyó poco a superar las hipótesis más iniciales. Los efectos de esto aún reflejaban ciertas brechas en los perfiles de egreso del 2º año, en términos de la apropiación del AEE y del aprendizaje de la lectura y comprensión de textos escritos, en comparación con los perfiles de sus pares en el contexto prepandemia, aunque la mayoría de los estudiantes habían logrado avances significativos frente a las oportunidades de aprendizaje.

Palabras clave: Buenos profesores de alfabetización. Saber cómo. Enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura. Reconocimiento social por parte de la comunidad escolar.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 –	A sala de aula da alfabetizadora 1	234
Imagem 2 –	A sala de aula da alfabetizadora 2	235
Imagem 3 –	Cartaz produzido pelos/as alunos/as da professora 1 com vista à estruturação de cantiga	267
Imagem 4 –	Exemplo de ficha de leitura de palavras utilizada pela professora 1 durante as observações - 2022	269
Imagem 5 –	Contos utilizados para leitura individual, em voz alta, na turma da professora 1	289
Imagem 6 –	Atividade de compreensão de textos escritos, realizada pela professora 1	299
Imagem 7 –	Carta escrita ao Papai Noel pelos/as alunos da professora 1, em 2022	309
Imagem 8 –	Produção de texto coletiva realizada na turma da professora 1, em 2022	311
Imagem 9 –	Exemplos de atividades que costumavam ser realizadas pela professora 2	340
Imagem 10 –	Poema utilizado pela professora 2	374
Imagem 11 –	Exemplos de textos trabalhados, na turma da professora 2, com a finalidade de ler para se informar/aprender	383
Imagem 12 –	Produção de gênero textual lista na turma da professora 2	390

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Produções científicas encontradas nos bancos de dados do estado do conhecimento acerca dos saberes-fazeres mobilizados por bons/boas alfabetizadores/as	108
Quadro 2 –	Perfil socioprofissional das professoras indicadas como boas alfabetizadoras	195
Quadro 3 –	Perfil socioprofissional das protagonistas da pesquisa	231
Quadro 4 –	Gêneros literários lidos pela professora 2 durante as leituras para deleite	375

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Nível máximo de formação dos/as respondentes do questionário e tempo de atuação na função exercida	153
Tabela 2 –	Recorrência das indicações das 15 professoras mais reconhecidas como boas alfabetizadoras pela comunidade escolar	155
Tabela 3 –	Professoras consideradas boas alfabetizadoras e a recorrência de suas indicações pela comunidade escolar	157
Tabela 4 –	Motivações para as indicações, de acordo com a recorrência dos descritores utilizados pela comunidade escolar	160
Tabela 5 –	Razões para o reconhecimento de professores/as como bons/boas alfabetizadores/as, relacionadas aos saberes-fazer	162
Tabela 6 –	Razões para o reconhecimento de professores/as como bons/boas alfabetizadores/as, relacionadas ao saber-ser	168
Tabela 7 –	Razões para o reconhecimento de professores/as como bons/boas alfabetizadores/as, relacionadas ao saber-fazer	172
Tabela 8 –	Motivações para indicações de sete professoras reconhecidas como boas alfabetizadoras pela comunidade escolar, de acordo com a recorrência dos descritores	175
Tabela 9 –	Descritores utilizados para expressar as motivações das indicações das sete professoras que estavam entre as professoras mais reconhecidas como boas alfabetizadoras pela comunidade escolar	178
Tabela 10 –	Recorrência das motivações para indicações de cada uma das sete professoras reconhecidas como boas alfabetizadoras pela comunidade escolar	188
Tabela 11 –	Motivações para as indicações feitas por 6 professoras consideradas eficientes pela comunidade escolar para o reconhecimento de colegas de profissão enquanto boas alfabetizadoras	191
Tabela 12 –	Desempenhos das turmas das 7 professoras consideradas boas alfabetizadoras na atividade de escrita de palavras ao fim do ano letivo de 2019	204
Tabela 13 –	Desempenhos das turmas das sete professoras consideradas boas alfabetizadoras quanto à aprendizagem de leitura de palavras	206
Tabela 14 –	Desempenhos das turmas das sete professoras consideradas boas alfabetizadoras, em leitura e escrita de palavras	208
Tabela 15 –	Desempenhos das turmas das professoras do 2º e 3º anos consideradas boas alfabetizadoras quanto à leitura e compreensão de texto escrito ao fim do ano letivo de 2019	209
Tabela 16 –	Desempenhos (percentuais médios) das turmas das professoras do 2º e 3º anos consideradas boas alfabetizadoras quanto à produção de texto escrito ao fim do ano letivo de 2019	212
Tabela 17 –	Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as da professora 1 na comparação de palavras quanto ao tamanho ao longo do ano letivo de 2022	243

Tabela 18 – Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as da professora 1 quanto à identificação de palavras com a mesma sílaba inicial ao longo do ano letivo – 2022	243
Tabela 19 – Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as da professora 1 quanto à identificação de palavras com o mesmo som inicial ao longo do ano letivo – 2022	244
Tabela 20 – Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as da professora 1 quanto à nomeação das letras do alfabeto ao longo do ano letivo – 2022	245
Tabela 21 – Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as da professora 1 quanto à menção a uma palavra iniciada por cada letra do alfabeto, longo do ano letivo de 2022	246
Tabela 22 – Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as da professora 1 na escrita de palavras ao longo do ano letivo – 2022	247
Tabela 23 – Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as da professora 1 quanto à leitura de palavras ao longo do ano letivo – 2022	249
Tabela 24 – Atividades de consciência fonológica propostas pela professora 1 ao longo dos três períodos de observação – 2022	251
Tabela 25 – Atividades e situações de ensino das letras do alfabeto propostas pela professora 1 ao longo dos três períodos de observação – 2022	253
Tabela 26 – Atividades e situações para o ensino da escrita de palavras mobilizadas pela professora 1 ao longo dos três períodos de observação – 2022	257
Tabela 27 – Modalidades de atividades e situações de ensino de escrita de palavras promovidas pela professora 1 ao longo dos três períodos de observação – 2022	264
Tabela 28 – Atividades e situações para o ensino de leitura de palavras na turma professora 1 ao longo dos três períodos de observação – 2022	266
Tabela 29 – Modalidades de leitura de palavras propostas pela professora 1 ao longo dos três períodos de observação – 2022	270
Tabela 30 – Atividades e situações para o ensino de escrita e leitura de frases propostas pela professora 1 ao longo dos três períodos de observação – 2022	276
Tabela 31 – Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as da professora 1 em leitura e compreensão de texto escrito ao longo do ano letivo de 2022	287
Tabela 32 – Gêneros textuais lidos na turma da professora 1 ao longo dos três períodos de observação – 2022	288
Tabela 33 – Finalidades das leituras realizadas na turma de P1 ao longo dos três períodos de observação – 2022	291
Tabela 34 – Modalidades de compreensão de textos contempladas pela professora 1 ao longo dos três períodos de observação – 2022	295
Tabela 35 – Estratégias de leitura mobilizadas pela professora 1 ao longo dos três períodos de observação – 2022	297
Tabela 36 – Modalidades de leitura de textos propostas na turma da professora 1 ao longo dos três períodos de observação – 2022	302
Tabela 37 – Gêneros textuais produzidos e frequência geral das produções na turma da professora 1 ao longo dos três períodos de observação – 2022	303

Tabela 38 – Finalidades das produções de textos escritos na turma da professora 1 ao longo dos três períodos de observação – 2022	304
Tabela 39 – Reescrita/revisão das produções de textos escritos na turma da professora 1 ao longo dos três períodos de observação – 2022	311
Tabela 40 – Modalidades das produções de textos realizadas na turma da professora 1 ao longo dos três períodos de observação – 2022	313
Tabela 41 – Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as da professora 2 na comparação de palavras quanto ao tamanho ao longo do ano letivo de 2022	317
Tabela 42 – Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as da professora 2 quanto à identificação de palavras com a mesma sílaba inicial ao longo do ano letivo de 2022	318
Tabela 43 – Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as da professora 2 quanto à identificação de palavras com o mesmo som inicial ao longo do ano letivo de 2022	319
Tabela 44 – Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as da professora 2 quanto à nomeação das letras do alfabeto, ao longo do ano letivo de 2022	320
Tabela 45 – Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as da professora 2 quanto à menção a uma palavra iniciada por cada letra do alfabeto ao longo do ano letivo de 2022	321
Tabela 46 – Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as da professora 2 na escrita de palavras ao longo do ano letivo de 2022	322
Tabela 47 – Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as da professora 2 quanto à leitura de palavras ao longo do ano letivo de 2022	324
Tabela 48 – Atividades de consciência fonológica propostas pela professora 2 ao longo dos três períodos de observação – 2022	326
Tabela 49 – Atividades e situações de ensino das letras do alfabeto propostas pela professora 2 ao longo dos três períodos de observação – 2022	329
Tabela 50 – Atividades e situações para o ensino de escrita de palavras mobilizadas pela professora 2 ao longo dos três períodos de observação	333
Tabela 51 – Modalidades de atividades e situações de ensino de escrita de palavras promovidas pela professora 2 ao longo dos três períodos de observação – 2022	343
Tabela 52 – Atividades e situações para o ensino de leitura de palavras na turma da professora 2 ao longo dos três períodos de observação – 2022	348
Tabela 53 – Modalidades de leitura de palavras, propostas pela professora 2 ao longo dos três períodos de observação – 2022	352
Tabela 54 – Atividades e situações para o ensino da escrita e da leitura de frases propostas pela professora 2 ao longo dos três períodos de observação – 2022	354
Tabela 55 – Modalidades de atividades de escrita e leitura de frases propostas pela professora 2, ao longo dos três períodos de observação - 2022	357
Tabela 56 – Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as da professora 2 em leitura e compreensão de texto escrito ao longo do ano letivo de 2022	368
Tabela 57 – Gêneros textuais lidos na turma da professora 2, ao longo dos três períodos de observação – 2022	369

Tabela 58 – Estratégias de compreensão leitora mobilizadas pela professora 2, ao longo dos três períodos de observação – 2022	374
Tabela 59 – Finalidades das leituras de textos realizadas na turma da professora 2, ao longo dos três períodos de observação – 2022	3
Tabela 60 – Modalidades de atividades de compreensão de textos mobilizadas na turma da professora 2, ao longo dos três períodos de observação – 2022	381
Tabela 61 – Modalidades de leitura de textos contempladas pela professora 2, ao longo dos três períodos de observação – 2022	383
Tabela 62 – Ensino de produção de textos escritos na turma da alfabetizadora 2, ao longo dos três períodos de observação – 2022	388
Tabela 63 – Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as das professoras 1 e 2 na comparação de palavras quanto ao tamanho, ao longo do ano letivo – 2022	396
Tabela 64 – Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as das professoras 1 e 2 quanto à identificação de palavras com sílaba inicial igual, ao longo do ano letivo – 2022	397
Tabela 65 – Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as das professoras 1 e 2 quanto à identificação de palavras com som inicial igual, ao longo do ano letivo – 2022	394
Tabela 66 – Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as das professoras 1 e 2, quanto à nomeação das letras do alfabeto, ao longo do ano letivo de 2022	395
Tabela 67 – Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as das professoras 1 e 2 quanto à menção a uma palavra iniciada por cada letra do alfabeto, ao longo do ano letivo de 2022	395
Tabela 68 – Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as das professoras 1 e 2 na escrita de palavras, ao longo do ano letivo – 2022	396
Tabela 69 – Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as das professoras 1 e 2 em leitura de palavras ao fim do ano letivo de 2022	397
Tabela 70 – Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as das professoras 1 e 2 em leitura e compreensão de textos escritos ao fim do ano letivo de 2022	398
Tabela 71 – Níveis de escrita dos/as alunos/as das professoras de 1º ano, ao fim do ano letivo de 2019, e dos/as alunos/as das professoras de 2º ano, no início do ano letivo de 2022	411
Tabela 72 – Níveis de escrita dos/as alunos/as das professoras de 2º ano, ao fim do ano letivo de 2019, e dos/as alunos/as das alfabetizadoras de 2º ano, no contexto pós-pandêmico, em dezembro de 2022	416
Tabela 73 – Desempenhos dos/as alunos/as das turmas de 2º anos, em leitura de palavras, ao fim dos anos letivos de 2019 e 2022	414
Tabela 74 – Desempenhos dos/as alunos/as das turmas de 2º anos, na atividade de compreensão de textos escritos, ao fim dos anos letivos de 2019 e 2022	415

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABAlf	Associação Brasileira de Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CNE	Conselho Nacional de Educação
GEEMPA	Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação
NÍV. ALF	Nível Alfabético
NÍV. PS	Nível Pré-silábico
NÍV. SA	Nível Silábico
NÍV. SIL	Nível Silábico
PCA	Programa Criança Alfabetizada
PAS	Programa Alfabetizar com Sucesso.
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFA	Programa de Formação de Professores
PROGRAPE	Programa Especial de Graduação em Pedagogia
SA	Silábico-alfabética
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	27
1.1	ANTES DE CONTINUAR... INQUIETAÇÕES PARA A ESCRITA DA TESE	36
2	DE TÉCNICOS EXECUTORES A PENSANTES-PRATICANTES: OS SABERES-FAZERES DOCENTES QUE TECEM AS PRÁTICAS DE ENSINO NOS COTIDIANOS	52
2.1	AS TRAMAS LOCAIS, SUBJETIVAS E TRANSPESSOAIS DA FABRICAÇÃO DOS SABERES-FAZERES DOCENTES	62
2.2	OS/AS PROTAGONISTAS DOS COTIDIANOS ESCOLARES EM SUAS RELAÇÕES COM OS SABERES PRÁTICOS E TEÓRICOS	67
2.3	OS/AS “INVENTORES/AS DE TRILHAS” EM SUA RELAÇÃO COM AS TAREFAS PRESCRITAS: OS SABERES-FAZERES ESTRATÉGICOS E TÁTICOS NA CONSTRUÇÃO DA ATIVIDADE PROFISSIONAL	69
3	PERCURSO HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: TENSÕES, CONSENSOS, DISSENSOS E DISPUTAS POR HEGEMONIA E PODER DE INFLUÊNCIA	73
3.1	MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO: EMBATES, DISPUTAS E UMA SÓ CONCEPÇÃO	73
3.2	O APARECIMENTO DE NOVAS CONCEPÇÕES EM TORNO DA ALFABETIZAÇÃO: IMPLICAÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS	77
3.3	IMPLICAÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A ALFABETIZAÇÃO	87
3.4	A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E SEUS RETROCESSOS: VOLTAMOS À DÉCADA DE 70 DO SÉCULO PASSADO?	93
3.5	APÓS O CAOS: A NOVA POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO FUNDAMENTADA EM EVIDÊNCIAS	101
4	ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE SABERES-FAZERES MOBILIZADOS POR PROFESSORES/AS CONSIDERADOS/AS BONS/BOAS ALFABETIZADORES/AS, COM VISTA AO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA	106
4.1	SABERES-FAZERES MOBILIZADOS POR PROFESSORES/AS CONSIDERADOS BONS/BOAS ALFABETIZADORES/AS: O QUE REVELAM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DESENVOLVIDAS NOS ÚLTIMOS 10 ANOS NO BRASIL	112
4.1.1	Os saberes teóricos revelados pelos/as professores/as considerados/as bons/boas alfabetizadores/as nas produções científicas	112
4.1.2	Alfabetização e letramento como fios condutores para a mobilização de saberes-fazer didáticos e pedagógicos nas práticas de ensino cotidianas veiculadas nas produções científicas	114
4.1.2.1	<i>Além de trabalhar o gênero textual é necessário “alfabetizar”: saberes-fazer mobilizados pelos/as professores/as considerados/as bons/boas alfabetizadores/as com vista ao ensino do sistema de escrita alfabética</i>	119
4.1.2.2	<i>O reconhecimento da necessidade de formar leitores e escritores: saberes-fazer mobilizados pelos/as professores/as considerados bons/boas alfabetizadores/as para o ensino da leitura, compreensão e produção de textos escritos</i>	126

5	ESTUDO I - PROFESSORAS CONSIDERADAS BOAS ALFABETIZADORAS PELA COMUNIDADE ESCOLAR: QUAIS AS RAZÕES PARA SEU RECONHECIMENTO SOCIAL? O QUE SEUS/SUAS ALUNOS/AS SABIAM?	132
5.1	PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA E O PERCURSO DO ESTUDO I	133
5.1.1	O campo empírico da pesquisa	135
5.1.2	Os critérios para a identificação de professores/as considerados/as bons/boas alfabetizadores/as	141
5.1.3	Os questionários para indicação de bons/boas alfabetizadores/as	145
5.1.4	As conversas com pais de estudantes para indicação de bons/boas alfabetizadores/as	146
5.1.5	As atividades diagnósticas para a avaliação dos desempenhos das turmas das professoras entre as mais reconhecidas boas alfabetizadoras pela comunidade escolar em 2019	148
5.1.6	Os questionários para traçar os perfis socioprofissionais das professoras consideradas bem-sucedidas pela comunidade escolar	150
5.1.7	A técnica de análise dos dados do Estudo I	150
5.2	RESULTADOS DO ESTUDO I: O QUE DIZEM OS PERFIS DOS INDICANTES? QUEM ERAM AS PROFESSORAS MAIS RECONHECIDAS COMO BOAS ALFABETIZADORAS? QUAIS AS RAZÕES PARA O SEU RECONHECIMENTO SOCIAL? O QUE REVELAM OS DESEMPENHOS DE SEUS/SUAS ALUNOS/AS EM LEITURA E ESCRITA?	152
5.2.1	Perfis dos/as profissionais da comunidade escolar que indicaram bons/boas alfabetizadores/as	152
5.2.2	As indicações de professores/as considerados bons/boas alfabetizadores/as pela comunidade escolar	154
5.2.3	O que fazia com que professores/as fossem reconhecidos/as como alfabetizadores/as eficientes pela comunidade escolar?	159
5.2.3.1	<i>As razões que levaram 7 professoras, entre as mais indicadas, pela comunidade escolar, a serem reconhecidas como boas alfabetizadoras</i>	175
5.2.3.2	<i>O que fazia com que profissionais fossem consideradas boas alfabetizadoras, por professoras que estavam entre as mais indicadas como eficientes, pela comunidade escolar?</i>	190
5.2.4	Os perfis socioprofissionais das professoras indicadas como boas alfabetizadoras pela comunidade escolar	194
5.2.5	Sobre os loci de mobilização dos saberes-fazer das professoras consideradas boas alfabetizadoras pela comunidade escolar	199
5.2.6	Desempenhos dos/as alunos/as das professoras mais indicadas como boas alfabetizadoras pela comunidade escolar nas atividades diagnósticas ao fim do ano letivo de 2019	202
5.2.6.1	<i>Os desempenhos dos/as alunos/as das professoras mais indicadas como boas alfabetizadoras nas atividades de escrita de palavras</i>	202
5.2.6.2	<i>Os desempenhos dos/as alunos/as das professoras mais indicadas como boas alfabetizadoras nas atividades de leitura de palavras</i>	206
5.2.6.3	<i>Os desempenhos dos/as alunos/as das professoras mais indicadas como boas alfabetizadoras na atividade de leitura e compreensão de textos escritos</i>	209

5.2.6.4	<i>Os desempenhos dos/as alunos/as das professoras mais indicadas como boas alfabetizadoras na atividade de produção de textos escritos</i>	210
5.3	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A TÍTULO DE FECHAMENTO DO ESTUDO I	214
6	ESTUDO II – SABERES-FAZERES MOBILIZADOS POR PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA POR ALUNOS/AS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	218
6.1	CAMINHO METODOLÓGICO PARA OS SABERES-FAZERES MOBILIZADOS POR DUAS PROFESSORAS CONSIDERADAS BOAS ALFABETIZADORAS E PARA ANÁLISE DOS PERCURSOS DE APRENDIZAGEM DE SEUS/SUAS ALUNOS/AS	219
6.1.1	A seleção das protagonistas do Estudo II	220
6.1.2	As observações participantes das práticas de professoras reconhecidas como boas alfabetizadoras	221
6.1.3	As entrevistas semiestruturadas com professoras consideradas boas alfabetizadoras para o acesso aos saberes-fazeress que mobilizavam no ensino da leitura e da escrita	224
6.1.4	As atividades diagnósticas para analisar os percursos de aprendizagem da leitura e da escrita trilhados pelos/as alunos/as de professoras consideradas boas alfabetizadoras	226
6.1.5	As atividades diagnósticas para comparar os perfis de entrada e saída dos/as estudantes no 2º ano do ensino fundamental, quanto à aprendizagem da leitura e da escrita nos contextos pré-pandemia e pós-pandemia de Covid-19	229
6.1.6	A técnica de análise dos dados do Estudo II	230
6.2	OS PERFIS SOCIOPROFISSIONAIS DE DUAS ALFABETIZADORAS RECONHECIDAS COMO BOAS ALFABETIZADORAS	231
6.3	OS <i>LOC</i> I DE MOBILIZAÇÃO DOS SABERES-FAZERES DE PROFESSORAS RECONHECIDAS COMO BOAS ALFABETIZADORAS	232
6.3.1	As turmas de duas professoras reconhecidas como boas alfabetizadoras	236
6.3.1.1	<i>A turma da alfabetizadora 1</i>	236
6.3.1.2	<i>A turma da alfabetizadora 2</i>	238
6.4	AS ARTES DE SABER-FAZER DE PROFESSORAS RECONHECIDAS COMO BOAS ALFABETIZADORAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA PELOS/AS ESTUDANTES	240
6.4.1	Saberes-fazeress mobilizados pela professora 1 e suas contribuições para a aprendizagem da leitura e da escrita por parte dos/as estudantes	242
6.4.1.1	<i>Percursos de aprendizagem dos/as alunos da professora 1 quanto à apropriação e consolidação do sistema de escrita alfabética ao longo do ano letivo de 2022</i>	242
6.4.1.1.1	<i>Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as da professora 1 quanto ao desenvolvimento da consciência fonológica ao longo do ano letivo</i>	242
6.4.1.1.2	<i>Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as da professora 1 quanto à nomeação das letras do alfabeto e à menção de palavra iniciada por cada letra ao longo do ano letivo de 2022</i>	245
6.4.1.1.3	<i>Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as da professora 1 na escrita de palavras ao longo do ano letivo de 2022</i>	247

6.4.1.1.4	<i>Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as da professora 1, quanto à leitura de palavras, ao longo do ano letivo de 2022</i>	248
6.4.1.2	<i>Saberes-fazeres mobilizados pela professora 1 e suas contribuições para apropriação e consolidação do sistema de escrita alfabética por parte dos/as estudantes</i>	249
6.4.1.2.1	<i>Saberes-fazeres fabricados pela professora 1 com vista ao desenvolvimento da consciência fonológica</i>	254
6.4.1.2.2	<i>Saberes-fazeres fabricados pela professora 1 com vista ao ensino das letras do alfabeto</i>	253
6.4.1.2.3	<i>Saberes-fazeres fabricados pela professora 1 com vista ao ensino da escrita de palavras</i>	257
6.4.1.2.4	<i>Saberes-fazeres fabricados pela professora 1 com vista ao ensino da leitura de palavras</i>	266
6.4.1.2.5	<i>Saberes-fazeres fabricados pela professora 1 com vista ao ensino da leitura e da escrita de frases</i>	272
6.4.1.3	<i>O dizer da professora 1 sobre os saberes-fazeres que mobilizava com vista ao ensino do sistema de escrita alfabética</i>	274
6.4.1.4	<i>Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as da professora 1 em leitura e compreensão de texto escrito ao longo do ano letivo de 2022</i>	287
6.4.1.5	<i>Saberes-fazeres mobilizados pela professora 1 com vista ao ensino de leitura e compreensão de textos escritos</i>	288
6.4.1.6	<i>O dizer da professora 1 sobre os saberes-fazeres que mobilizava com vista ao ensino de leitura e compreensão de textos</i>	299
6.4.1.7	<i>Saberes-fazeres mobilizados por P1 com vista ao ensino de produção de textos escritos</i>	303
6.4.1.8	<i>O dizer da professora 1 sobre os saberes-fazeres que mobilizava com vista ao ensino de produção de textos escritos</i>	313
6.4.2	<i>Saberes-fazeres mobilizados pela professora 2 e suas contribuições para a aprendizagem da leitura e da escrita por parte dos/as estudantes</i>	316
6.4.2.1	<i>Percursos de aprendizagem dos/as alunos da professora 2 quanto à apropriação e consolidação do sistema de escrita alfabética ao longo do ano letivo de 2022</i>	316
6.4.2.1.1	<i>Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as da professora 2 quanto ao desenvolvimento da consciência fonológica</i>	316
6.4.2.1.2	<i>Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as da professora 2 quanto à nomeação das letras do alfabeto e à menção de palavra iniciada por cada letra, ao longo do ano letivo de 2022</i>	320
6.4.2.1.3	<i>Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as da professora 2 quanto à nomeação das letras do alfabeto e à menção de palavra iniciada por cada letra, ao longo do ano letivo de 2022</i>	322
6.4.2.1.4	<i>Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as da professora 2 quanto à leitura de palavras ao longo do ano letivo de 2022</i>	324
6.4.2.2	<i>Saberes-fazeres mobilizados pela professora 2 e suas contribuições para apropriação e consolidação do sistema de escrita alfabética por parte dos/as estudantes</i>	324
6.4.2.2.1	<i>Saberes-fazeres fabricados pela professora 2 com vista ao desenvolvimento da consciência fonológica, ao longo dos três períodos de observação de 2022</i>	326
6.4.2.2.2	<i>Saberes-fazeres fabricados pela professora 2 com vista ao ensino das letras do alfabeto, ao longo dos três períodos de observação de 2022</i>	329

6.4.2.2.3	<i>Saberes-fazeres fabricados pela professora 2 com vista ao ensino da escrita de palavras</i>	333
6.4.2.2.4	<i>Saberes-fazeres fabricados pela professora 2 com vista ao ensino da leitura de palavras, ao longo dos três períodos de observação de 2022</i>	347
6.4.2.2.5	<i>Saberes-fazeres fabricados pela professora 2 com vista ao ensino da leitura e da escrita de frases</i>	354
6.4.2.3	<i>O dizer da professora 2 sobre os saberes-fazeres que mobilizava com vista ao ensino do sistema de escrita alfabética</i>	357
6.4.2.4	<i>Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as da professora 2 em leitura e compreensão de texto escrito, ao longo do ano letivo de 2022</i>	367
6.4.2.5	<i>Saberes-fazeres mobilizados pela professora 2 com vista ao ensino de leitura e compreensão de textos escritos</i>	368
6.4.2.6	<i>O dizer da professora 2 sobre os saberes-fazeres que mobilizava com vista ao ensino de leitura e compreensão de textos</i>	384
6.4.2.7	<i>Saberes-fazeres mobilizados por P2 com vista ao ensino de produção de textos escritos</i>	386
6.4.2.8	<i>O dizer da professora 2 sobre os saberes-fazeres que mobilizava com vista ao ensino de produção de textos escritos</i>	390
6.4.3	O comum e o singular: sínteses retrospectivas das evidências de aprendizagens e das práticas alfabetizadoras consideradas bem-sucedidas	392
6.4.3.1	<i>Aproximações e distanciamentos entre os desempenhos dos/as alunos/as das duas professoras consideradas boas alfabetizadoras, ao longo do ano letivo</i>	393
6.4.3.2	<i>Pontos de intersecção e afastamento entre as artes de saber-fazer fabricadas pelas duas professoras consideradas boas alfabetizadoras com vista ao ensino da leitura e da escrita</i>	398
6.4.3.2.1	<i>Aproximações e distanciamentos entre os saberes-fazeres fabricados pelas duas alfabetizadoras com vista ao ensino do sistema de escrita alfabética</i>	398
6.4.3.2.2	<i>Aproximações e distanciamentos entre os saberes-fazeres fabricados pelas duas alfabetizadoras com vista ao ensino de leitura e compreensão de textos escritos</i>	404
6.4.3.2.3	<i>Aproximações e distanciamentos entre os saberes-fazeres fabricados pelas duas alfabetizadoras com vista ao ensino de produção de textos escritos</i>	407
6.4.4	O que revelam os desempenhos em leitura e escrita de estudantes de escolas públicas brasileiras nos contextos pré-pandemia e pós-pandemia de Covid-19? – Análise comparativa entre os perfis de aprendizagem de entrada e saída de crianças no 2º ano do ensino fundamental antes e depois do ensino remoto	410
6.4.4.1	<i>Perfis de entrada de estudantes no 2º ano do ensino fundamental, nos contextos pré-pandemia e pós-pandemia de Covid-19, quanto à aprendizagem da escrita de palavras: o que revelam as atividades diagnósticas?</i>	410
6.4.4.2	<i>Perfis de saída de estudantes do 2º ano do ensino fundamental, nos contextos pré e pós-pandemia, quanto à aprendizagem da leitura e da escrita de palavras e da leitura e compreensão de textos escritos: o que revelam as atividades diagnósticas?</i>	412
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	418
	REFERÊNCIAS	435
	APÊNDICES	451

1 INTRODUÇÃO

A história recente do Brasil tem apontado para um contexto de mudanças, permanências e crises políticas, econômicas, sociais e, por conseguinte, educacionais. Do ponto de vista da Educação, a despeito dos avanços que temos experienciado nos últimos 20 anos, em termos de aprendizagem da leitura e da escrita, os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), divulgados no ano de 2022, revelaram que 9,6 milhões de brasileiros/as com mais de 15 anos de idade (5,6%, da população) ainda não estavam alfabetizados/as (IBGE, 2022). Esses dados são ainda mais alarmantes, se considerarmos que o não alfabetismo é estrutural, apresentando, entre outras características, região e raça “bem delimitadas”. Nesse sentido, a região Nordeste concentra mais da metade (55,3%) das pessoas não alfabetizadas de todo o país, e um imenso contraste pode ser notado, se considerarmos que 7,4% dos jovens pretos ou pardos não sabem ler nem escrever, percentual duas vezes maior que entre as pessoas brancas (3,4%) (IBGE, 2022). Embora esse cenário seja multifatorial, congregando a influência de causas históricas e sociais, que datam do período colonial, suas causas, nem tão distantes assim, apontam para que a não permanência de determinados grupos na escola “na idade certa” pode se dar, não apenas em virtude de questões de ordem pessoal, social e econômica, mas também das dificuldades enfrentadas na alfabetização, ainda na infância. Assim, tais dados evidenciam que é necessário continuar avançando na superação do não alfabetismo e acendem o alerta de que é preciso investir, em todos os sentidos e por diferentes frentes, na qualidade do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, nos anos iniciais do ensino fundamental, nas escolas públicas brasileiras, a fim de que a história “não se repita”.

Do ponto de vista político mais amplo, vivemos, ao final da segunda década do novo milênio, a ascensão de um governo “autoritário e antidemocrático” ao poder. Vimos a “economia de mercado” ser priorizada, em detrimento das questões de ordem sanitária, social e educacional, como se um país pudesse ser próspero a despeito da extrema pobreza e dos altos índices de analfabetismo e fracasso escolar que possa enfrentar.

Nessa perspectiva, temos visto a educação, de modo geral, e o campo da alfabetização, de maneira específica, serem “bombardeados” pela iniciativa privada, que, desde 2003⁴,

⁴ A partir desse marco temporal, assistimos à intensificação das investidas da iniciativa privada sobre o setor público, especialmente no campo da alfabetização, com o relatório do “Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos: relatório final”, apresentado no seminário “O Poder Legislativo e a Alfabetização Infantil: os Novos Caminhos”. Em síntese, esse “documento” diz apresentar os resultados de um estudo, realizado no Brasil e em outros países, sobre a alfabetização infantil, a qual seria analisada, falaciosamente, “com base no que

intensificava suas investidas sobre o setor público, para vender seus produtos e influenciar as decisões tomadas na área educacional. Assim, um “sem número” de apostilados, programas e materiais didáticos foram criados e disseminados nos últimos anos, por diferentes empresas e institutos privados, com essa finalidade, inicialmente sob o “pretexto” de estarem alinhados a documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e, logo em seguida, encabeçando a elaboração e implementação de políticas em nível nacional, com a Política Nacional de Alfabetização (PNA⁵).

Em decorrência dessa ampliação do campo de domínio e poder desses grupos — mesmo no contexto de atuação de governos democráticos — temos assistido às suas investidas, no sentido de padronizar o ensino e propagar um único método para alfabetizar as crianças de todo o país, em uma clara tentativa de homogeneizar a aprendizagem, usurpar a autoria de diversas práticas bem-sucedidas, que, há muito, vêm sendo desenvolvidas pelos/as alfabetizadores/as, nas escolas públicas brasileiras, e de enfraquecer o protagonismo e a autonomia docente. Tomando por base “evidências científicas” produzidas em laboratórios não há, por parte desses agentes, qualquer interesse em compreender quais saberes-fazeres mobilizados pelos/as professores/as têm surtido efeitos positivos no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, ou quais dificuldades são enfrentadas por eles/as e pelos/as aprendizes, ao utilizarem os materiais e o método proposto, em contextos reais, já que “os únicos culpados pelos problemas envolvendo a alfabetização são os/as docentes e as metodologias que empregam”.

Estamos, assim, diante da propagação dos discursos de culpabilização do/a professor/a pelos casos de insucesso dos/as estudantes, os quais têm sido, historicamente, veiculados em diferentes tempos-espacos, por esses e outros grupos. Dito de outro modo, a profissão docente tem sido atacada, de forma velada ou escancarada, por diferentes agentes, inclusive aqueles que, oficialmente, teriam a função de nutrir um olhar mais positivo em relação a ela, ante a sociedade, e de prover os meios necessários para seu fortalecimento. Assim, além de conviver com essa realidade, com as escassas condições de trabalho nas escolas e com os desafios que se materializam nos cotidianos das salas de aula, com vistas ao processo de ensino, reiteradamente, o/a professor/a tem ocupado o “banco dos réus” e recebido sentenças condenatórias, quando se trata de apontar culpados pelos problemas educacionais, mais

há de mais atual, no campo científico”. Com base nisso, o relatório, encomendado pela “Comissão de Educação e Cultura”, da Câmara de Deputados do Brasil, aponta e impõe o método fônico como “a solução milagrosa” para os problemas relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita, com o nítido, e nada despretensioso, objetivo de vender programas, pacotes e produtos para sua efetivação nas escolas públicas brasileiras.

⁵ Política instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, com o objetivo de “elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo o território brasileiro” (Brasil, 2019b).

especificamente, os que envolvem o fracasso dos/as estudantes na aprendizagem da língua escrita. Em tais julgamentos, esse/a profissional acaba sendo indiciado/a e condenado como o único culpado pelos déficits educacionais, mesmo que as provas sejam suficientes para responsabilizar também, ou, sobretudo, vários outros agentes, que, longe de assumirem sua parcela de culpa ou de serem apontados, ao menos como suspeitos, ocupam a posição da testemunha de acusação, quando não são eles próprios os acusadores (Souza; Silva, 2022).

Soma-se a isso o fato de que, embora não compactue com os interesses e finalidades desses grupos, por vezes, o meio acadêmico tem se constituído enquanto uma das vias de alimentação desses discursos, quando a maioria das pesquisas, realizadas com a participação de professores/as alfabetizadores/as, tem tomado como objeto de reflexão, muitas vezes, as situações de insucesso das práticas desses profissionais, apontando lacunas, para acabar “ditando o que deve” ser feito, a fim de que se construam práticas, de fato eficientes. Em investigações como essas, o que se sobressai, enquanto constatações da pesquisa, é a fragilidade identificada nas artes de fazer dos/as professores/as, e pouco ou nada se fala do que fazem de maneira competente para alfabetizar. Dito de outro modo, a criticidade indispensável à investigação científica concentra-se nas inadequações e toma partido pelas idealizações teóricas, de modo tão rígido, que reduz as práticas aos aspectos negativos que possam apresentar. Ou seja, acusados de serem resistentes à inovação e à construção de práticas idealizadas teoricamente (*Cf.* Chartier, 2000), pouco se considera e se investiga o que esses/as docentes sabem-pensam, havendo uma concentração apenas na dimensão do fazer e, ainda assim, o foco recai sobre os aspectos a serem melhorados, naquilo que eles/as fazem “mal” ou deixam de fazer.

Nessa direção, embora a tradição de pesquisas envolvendo a prática docente não seja recente, na História do Brasil, **os saberes-fazeres ordinários (Chartier, 2000) têm sido ignorados em grande parte das investigações que vêm sendo desenvolvidas na área da educação, e** ainda são poucas as que tomam as artes de saber-fazer (Certeau, 2014) de bons/boas alfabetizadores, como objeto de estudo, sendo que um quantitativo ainda menor busca compreender as contribuições dessas práticas para a aprendizagem dos/as estudantes.

Tal cenário fica mais evidente se considerarmos o conjunto das produções científicas publicadas de 2011 a 2021, em bancos de dados com grande representatividade em nível nacional como a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), o acervo do Ceale-UFMG (Centro de Alfabetização Leitura e Escrita — Universidade Federal de Minas Gerais) e o Google Acadêmico, em que (conforme veremos mais adiante) foram encontrados somente 15 trabalhos que tratam das práticas bem-sucedidas na alfabetização,

sendo que, entre estes, apenas 4 (Almeida, 2013; Fontes, 2013; Brito, 2016; Souza, 2018) abordavam, de forma articulada, os “saberes e fazeres” mobilizados pelos/as professores/as alfabetizadores/as.

Dentre os vários motivos que contribuem para o estabelecimento e manutenção dessa realidade, no meio científico, podemos mencionar, pelo menos, quatro razões de ordem histórica, que consideramos serem as principais.

A primeira delas, como apontado anteriormente, diz respeito à extensa memória científica que evidencia os “erros” cometidos pelo/a professor/a, os aspectos negativos de sua prática, aquilo que ele/a não faz em conformidade com o que é pensado no âmbito acadêmico. Nesse sentido, sob a influência dessa tradição, critica-se aquilo que o alfabetizador faz e que não está ancorado às diferentes teorias e metodologias de ensino apresentadas pela academia, frequentemente consideradas as únicas eficientes e dignas de credibilidade. O segundo motivo está diretamente relacionado ao primeiro e consiste no fato de que, historicamente, não se atribui *status* de legitimidade e eficiência ao que emerge do chão da escola, do cotidiano das salas de aulas, em detrimento do que é produzido em âmbito acadêmico. A terceira razão para que as investigações em torno das práticas bem-sucedidas caminhem tão lentamente está, ao nosso ver, relacionada ao fato de que as perspectivas de investigação que desconsideram as experiências pouco exitosas vivenciadas em sala de aula se configuram, verdadeiramente, enquanto uma “tradição” que continua sendo reproduzida pelos/as pesquisadores/as nas diferentes regiões do país. O quarto motivo corresponde ao receio do/a pesquisador/a quanto à afirmação do que seriam práticas bem-sucedidas ou de saberes-fazeres pertinentes aos/às bons/boas alfabetizadores/as, para não passar a ideia de estar pregando modelos fixos, frente à diversidade de configurações que essas artes de saber-fazer podem assumir. Ainda nos domínios dessa quarta motivação, está o desafio de se estabelecer critérios de seleção que permitam chegar a esses profissionais, sem o olhar enviesado de quem faz a pesquisa, o que embora não seja tarefa fácil, tem tido sua viabilidade afirmada, pelas pesquisas que vêm sendo desenvolvidas sobre esse objeto de estudo — conforme discutiremos adiante.

Dito isso, e nos afastando de uma perspectiva que toma as práticas de ensino vivenciadas na escola meramente pelas lentes do fracasso (embora não se possa negar sua existência, de forma não generalizada), compreendemos que os/as cotidianos das turmas de alfabetização são espaços-tempos de “materialização” de práticas competentes de alfabetização – o que não significa dizer que todas as práticas desenvolvidas nesse espaço são eficientes. Nossa tese é a de que as práticas bem-sucedidas de ensino da leitura e da escrita são tecidas por saberes-fazeres híbridos, construídos pelos/as professores/as a partir de diferentes contextos, das oportunidades

formativas às quais tiveram acesso e de outras condições de trabalho de que dispõem. Esses saberes-fazerem se refletem nos percursos de aprendizagem dos/as estudantes e, por conseguinte – embora não se possa falar em uma relação vertical –, no reconhecimento social dos/as professores/as como bons/boas alfabetizadores/as. Defendemos que as práticas bem-sucedidas na alfabetização são plurais e, portanto, não assumem delineamentos fixos e predeterminados em diferentes contextos, além de não se manifestarem como protótipos das idealizações teóricas construídas na academia. De forma semelhante, as contribuições dessas práticas para a aprendizagem dos/as alunos/as, embora passem, indiscutivelmente, pela obtenção de bons resultados e pelo oferecimento de condições propícias para isso, podem também assumir contornos específicos em função de suas singularidades e de diversos fatores, de ordem externa a ela, e que perpassam o processo de ensino e aprendizagem, sendo necessário, portanto, analisá-las do ponto de vista das contingencialidades, ao tratarmos do alcance dos saberes-fazerem mobilizados pelos/as professores/as.

Defender essa tese não significa dizer que, do ponto de vista das construções teóricas, não se tem uma concepção própria de boas práticas de alfabetização e nem que ela não terá qualquer interferência sobre o olhar que lançamos sobre nossos objetos de investigação. Negar tudo isso, além de desnecessário, resultaria em tentativas frustradas de ocultar o inocultável. Seríamos facilmente desmascarados, desde as nossas discussões teóricas até as conclusões às quais chegássemos. Por outro lado, compreendemos que nossas concepções não devem nos impedir de enxergar a realidade, de analisar as contribuições de saberes-fazerem que não se coadunam com elas. Se nossas convicções nos levassem a agir dessa maneira, já não teríamos bons motivos para pesquisar (Garcia, 2011), visto que já disporíamos de todas as respostas.

Partindo da tese em questão e das inquietações de ordem pessoal, social, política, acadêmica e profissional que motivaram a realização desta pesquisa, indagamos: quais saberes-fazerem são mobilizados por professores/as considerados bons/boas alfabetizadores/as, com vista ao ensino da leitura/escrita? O que esses/as docentes dizem sobre os saberes-fazerem que mobilizam? Como seus/suas estudantes progridem nos conhecimentos acerca da leitura e da escrita, ao longo do ano letivo? O que faz com que eles/as sejam reconhecidos/as como profissionais eficientes pela comunidade escolar?

Partimos do princípio de que a reflexão acerca destas e de outras questões é fundamental para tensionar crenças e discursos pejorativos, construídos em torno do/a professor/a e de suas artes de saber-fazer, alargando assim os caminhos para que possamos evidenciar percursos de sucesso, e contribuindo para a valorização desses/as profissionais, ou mesmo para que exercitemos um olhar mais sensível e atento aos saberes-fazerem que mobilizam.

O presente trabalho é composto por dois estudos, tecidos a partir dos objetivos específicos da nossa investigação. No primeiro estudo, objetivamos: a) identificar professores/as considerados/as bons/as alfabetizadores/as pela comunidade escolar; b) analisar o que faz com que um/a professor/a seja reconhecido/a como um/a bom/boa alfabetizador/a pela comunidade escolar; c) analisar as razões para o reconhecimento social das professoras mais indicadas; d) mapear os perfis socioprofissionais das docentes que se sobressaíram nas indicações; e) analisar, no final do ano letivo, os desempenhos em leitura e escrita de palavras dos/as alunos/as das professoras mais indicadas como boas alfabetizadoras, que atuavam em turmas 1º ano do ensino fundamental; f) analisar, no final do ano letivo, os desempenhos em leitura e escrita de palavras e em leitura, compreensão e produção de textos escritos dos/as alunos/as das turmas das professoras mais indicadas como boas alfabetizadoras, que atuavam em turmas do 2º e 3º anos do ensino fundamental.

No segundo estudo, contamos com o protagonismo das duas alfabetizadoras, cujas turmas alcançaram os melhores desempenhos nas atividades aplicadas no **Estudo I**, sendo que, agora, objetivamos: 1) identificar e analisar os saberes-fazeres mobilizados pelas professoras para o ensino: a) da consciência fonológica; b) das letras do alfabeto; c) da leitura e da escrita de palavras; d) da leitura e da compreensão de textos; e) da produção de textos escritos; 2) mensurar e analisar os percursos de aprendizagens de seus/suas alunos/as (em relação ao conhecimento das letras do alfabeto, à consciência fonológica, à leitura e à escrita de palavras e à leitura e compreensão de textos escritos), sempre relacionando-os aos saberes-fazeres mobilizados pelas duas docentes; 3) analisar e comparar os perfis de entrada de estudantes no 2º ano do ensino fundamental, nos contextos pré e pós-pandemia de Covid-19, quanto à aprendizagem da escrita de palavras; e 4) analisar e comparar os perfis de saída de estudantes do 2º ano do ensino fundamental, nos contextos pré e pós-pandemia de Covid-19, quanto à aprendizagem da leitura e da escrita de palavras e da leitura e compreensão de textos escritos.

Ao elegermos as práticas reconhecidas como bem-sucedidas como objeto de estudo, buscamos contribuir com a ampliação das discussões na área da alfabetização, problematizando esse campo teórico com reflexões acerca de experiências que emergem do chão da escola, e que poderão colaborar com processos de formação de professores/as cada vez mais consistentes e que dialoguem com as urgências dos cotidianos escolares, podendo constituir-se ainda como referências para a construção de boas práticas de ensino da leitura e da escrita.

Além disso, considerando a afirmação – daquele que, até pouco tempo, era a liderança máxima do país –, de que um aplicativo de jogos educacionais (o GraphoGame⁶) seria “a” alternativa para alfabetizar as crianças brasileiras, sobretudo no contexto de retorno das aulas presenciais⁷ (após dois anos de isolamento social, causado pela pandemia de Covid-19), compreender o que professores/as considerados/as bons/boas alfabetizadores/as sabem-fazem para ensinar seus/suas alunos/as a ler e a escrever é, não apenas uma opção epistemológica de pesquisa, mas uma tática (Certeau, 2014) de enfrentamento de governos antidemocráticos e da desprofissionalização docente.

Recém-saídos de um governo – em nível nacional – que atacava a ciência e tentava descredibilizar a função que as Universidades desempenham na sociedade, é urgente estreitar as relações entre a escola e a Universidade, fazendo com que nossas pesquisas tenham um olhar mais respeitoso para com os/as protagonistas dessas instituições, buscando compreendê-los/las em sua essência e contribuir, assim, com a construção de alternativas para problemas enfrentados nos cotidianos escolares. É preciso ir além da denúncia do fracasso, daquilo que é idealizado teoricamente, e procurar compreender o que esses/as professores/as sabem-fazem para alfabetizar seus/suas alunos/as; compreendendo as “limitações” de suas práticas de forma empática e enxergando os diversos fatores, não apenas pessoais e profissionais, que influenciam esse processo, mas também as motivações contextuais, tanto aquelas relacionadas à conjuntura escolar, quanto as que remetem ao âmbito social e político mais amplo.

Ao eleger as práticas de ensino da leitura e da escrita consideradas bem-sucedidas como o objeto de estudo desta tese, reconhecemos que podemos ser alvo de diversas críticas por parte de pesquisadores/as que consideram arriscado demais, do ponto de vista da objetividade e do rigor metodológico, trabalhar com conceitos como “sucesso”, “práticas eficientes” ou “bons/boas alfabetizadores/as”, o que pode estar relacionado a diferentes fatores.

O primeiro deles é o aspecto valorativo e ideológico que a investigação de práticas bem-sucedidas pode implicar, uma vez que elas podem remeter a conceitos social e historicamente construídos, como bom/boa e mau/má, os quais são elaborados em tempo-espacos específicos e envolvem juízo de valor (Rios, 2001; Cunha, 2005; Oja, 2011).

A segunda razão aponta para o receio ou “dificuldade” de se chegar a um consenso, no campo teórico, sobre o que seriam práticas bem-sucedidas, o que se deve, principalmente, às

⁶ Software criado na Finlândia e utilizado inicialmente em países como Estados Unidos e Colômbia, lançado no Brasil, em 2020, com a finalidade de “apoiar os professores, em atividades de ensino remoto, e as famílias, no acompanhamento das crianças no processo de aquisição de habilidades de literacia” (Brasil, 2021b).

disputas entre as diferentes concepções teóricas acerca do ensino da leitura e da escrita, de seu objeto de ensino e do projeto de sociedade e educação que se tem.

Além disso, diferentemente do que acontece em países como a França, em que há o movimento de busca de compreensão das boas práticas, inclusive, por meio de pesquisa com grande amplitude (Cf. Goigoux, et al., 2016)⁸, no Brasil temos uma ausência, quase que total de tradição, no desenvolvimento de pesquisas que tomem as práticas eficientes como objeto de estudo, sendo este ainda pouco explorado e causando estranhamento. Em consequência desses fatores e a partir de uma concepção limitadora dos modos de fazer pesquisa, não raramente, considera-se como inconsistentes, equivocados ou desprovidos de rigor metodológico os estudos que abordam esse tema, desconsiderando as contribuições que podem oferecer e o rigor com que foram produzidos. Por outro lado, entre os que compartilham dessa visão há, também aqueles que, apesar das críticas que tecem às pesquisas e aos/às pesquisadores/as que se dedicam a estudar objetos como esse, buscam, mesmo que de forma implícita ou velada, encontrar critérios para selecionar, como participantes de suas pesquisas, sujeitos que possam ter sucesso no que fazem, revelando, assim, tentativas de acesso a experiências exitosas, sem, contudo, nomeá-las dessa forma. É o caso, por exemplo, de investigações que selecionam seus participantes a partir das escolas com melhores resultados em avaliações externas de diferentes instâncias ou que apresentem indícios de vinculação a dadas concepções de ensino tidas como eficientes por quem pesquisa ou, ainda, que desenvolvam com frequência certas práticas ou atividades que costumam ser estudadas pelo/a pesquisador/a. Tais estudos parecem buscar formas de acesso a práticas eficientes, mas, ao esbarrar em um ou mais fatores elencados anteriormente, acabam não assumindo expressões que indiquem isso de forma explícita.

Existem ainda os que, a partir de uma visão, em certa medida equivocada, sobre a necessidade ou a maneira de trabalhar com a ideia de sucesso, chegam a questionar a existência de práticas bem-sucedidas. Contudo, afirmar que não existem práticas bem-sucedidas seria o mesmo que dizer que todos/as os/as professores/as fracassam na tarefa de ensinar, e isso passa longe de ser realidade. Práticas de ensino exitosas existem e devem ser investigadas, o que não existe – e o que não queremos veicular – é a ideia de um único modelo de prática bem-sucedida.

Esclarecemos que não assumimos uma visão dicotômica, polarizando bons/boas e maus/más professores/as, haja vista compreendermos que não podemos falar em um único modelo de competência (André, 1992). Por outro lado, compreendemos que, apesar das tensões

⁸ Entre 2013 e 2014, os autores realizaram observações de práticas de ensino da leitura e da escrita em 131 turmas do Curso Preparatório da França (1º ano), e utilizaram a categorização de variáveis didáticas e pedagógicas, para analisar que práticas eram mais eficazes.

que possam existir mediante o trabalho com esse objeto de estudo, não podemos nos limitar a continuar estudando apenas os casos de fracasso e, portanto, invisibilizando histórias de sucesso, que podem inspirar outras práticas. Em outras palavras, prezando pelo rigor metodológico e ponderando aspectos valorativos, precisamos nos despir do receio – ou mesmo do **preconceito** – que se tem nutrido em relação ao trabalho com as práticas bem-sucedidas.

Dito isso, as seções que darão continuidade a esta apresentam nosso marco teórico (seções 2, 3), o estado do conhecimento sobre saberes-fazeres mobilizados por professores/as considerados/as bons/boas alfabetizadores/as, com vista ao ensino da leitura e da escrita (seção 4), os estudos I e II, com os percursos metodológicos de cada um e os resultados aos quais chegamos (seções 5 e 6) e as nossas considerações finais (seção 7).

Na seção 2, apresentamos nossa concepção acerca dos saberes-fazeres docentes, tratando, entre outros aspectos, dos contextos dos quais eles emergem e ressaltando nossa compreensão de que os/as professores/as são autores/protagonistas do processo de ensino e aprendizagem e, portanto, devem ser vistos/as e tratados/as como tal. Dando continuidade ao nosso marco teórico, tratamos, na seção 3, das tensões, dissensos e disputas por hegemonia e poder de influência que perpassaram/perpassam o percurso histórico da alfabetização no Brasil, desde a querela dos métodos, passando pela implementação da BNCC e pelos retrocessos da PNA, até o contexto mais recente do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

Na quarta seção, nossas reflexões foram construídas a partir do mapeamento de pesquisas que tomam como objeto de estudo as práticas de ensino bem-sucedidas na alfabetização. Nela, discutimos sobre alguns saberes-fazeres mobilizados pelas participantes de teses, dissertações e artigos levantados no banco de teses e dissertações da Capes, no Acervo do Ceale-UFMG e no Google Acadêmico.

A seção 5 refere-se ao **Estudo I**, em que apresentamos, inicialmente, o caminho metodológico que trilhamos, visando a sua realização. Em seguida, analisamos as razões para o reconhecimento social de professoras indicadas como boas alfabetizadoras pela comunidade escolar do município em que a pesquisa foi realizada; mapeamos os perfis socioprofissionais das sete docentes mais recorrentemente apontadas como eficientes; e analisamos os desempenhos apresentados por seus/suas alunos/as, ao fim do ano letivo.

Na seção 6, apresentamos o **Estudo II**, de natureza longitudinal, em que, após apresentar a metodologia adotada, analisamos os saberes-fazeres mobilizados observados em duas professoras consideradas boas alfabetizadoras (no estudo I), com vista ao ensino das letras do alfabeto, da consciência fonológica, da leitura e da escrita de palavras e da leitura e compreensão de textos escritos. Na mesma seção, analisamos o que elas diziam sobre os

saberes-fazeres que mobilizavam, e apresentamos os percursos de aprendizagens dos/as alunos/as de suas turmas em leitura e escrita, em relação às mesmas categorias utilizadas para analisar seus saberes-fazeres, sempre buscando compreender as contribuições das práticas de ensino para o desempenho apresentado pelos/as aprendizes. Ainda na seção 6, fazemos sínteses retrospectivas das evidências de aprendizagens das duas turmas e das práticas alfabetizadoras consideradas bem-sucedidas, estabelecendo um paralelo entre elas. Finalizamos a seção, comparando os perfis de entrada de estudantes no 2º ano do ensino fundamental, nos contextos pré-pandemia e pós-pandemia de Covid-19, quanto à aprendizagem da escrita de palavras, bem como os perfis de saída de alunos/as do mesmo ano/série, e nos mesmos contextos, quanto à aprendizagem da leitura e da escrita de palavras e da leitura e compreensão de textos escritos.

Por fim, na sétima seção, fazemos uma síntese dos principais resultados constatados nos dois estudos e tecemos algumas reflexões acerca deles.

1.1 ANTES DE CONTINUAR... INQUIETAÇÕES PARA A ESCRITA DA TESE

A tecitura dessa tese é indissociável da história e das inquietações pessoais, sociais, políticas, acadêmicas e profissionais de quem a escreveu. Logo, embora represente oficialmente um ciclo, com duração de alguns anos, seus fundamentos começaram a ser tecidos bem antes de seu marco temporal inicial.

Esta é a tese da filha de pai agricultor, que saía de casa às 3h da madrugada e que, por exercer a mesma atividade desde a infância, frequentou a escola de forma assistemática e consolidou sua aprendizagem do sistema de escrita em casa, por conta própria, porque queria entender o que diziam as letras que passavam na televisão da casa do “tio-patrão”. Tio “de verdade”, mas também, patrão “de verdade” – com direito a mais de 20 anos de muito trabalho, pouca remuneração e, claro, opressão. Era o mesmo “tio-patrão” que havia se tornado “tio-pai” de seu irmão biológico, anos atrás – por algum motivo a história não se repetiu.

É a tese da filha de mãe costureira, que na infância e na adolescência já trabalhava na agricultura familiar e, mais tarde, nos plantios de legumes e verduras, em sítios vizinhos. Filha da jovem que um dia sonhou em ser médica, mas que estudou até a antiga 4ª série: uma, duas, três, quatro vezes, mesmo sendo aprovada, porque para continuar os estudos precisava morar na cidade com a avó – não foi autorizada pelo pai.

É a tese da criança que viveu a primeira infância antes da chegada da energia elétrica, na área campesina da cidade de Brejo da Madre de Deus, interior de Pernambuco. Candeeiro de pavio, a gás, com chamas tremulantes e “tirna” na parede... No lugar da TV (que

nunca tinha estado ali), um pequeno rádio, com palha de aço na antena, e alguns enfeites, com suas sombras gigantes, mágicas e, na maioria das vezes, assustadoras... Cenário perfeito para o deleite de três meninas, com o pequeno repertório de histórias, inúmeras vezes contadas pelo pai, sob pedidos calorosos, como se fosse sempre a primeira vez. Era também o cenário perfeito para “morrer de medo”, devido às vozes assustadoras criadas pela mãe, para contar sua versão da história. Tempos felizes. Talvez, os primeiros contatos com a linguagem, em sua forma mais encantadora: os contos, à época os populares. Devem nascer daí as implicações pessoais para a tessitura desta tese – implicações essas que também atravessam ou foram atravessadas pelas motivações acadêmicas e profissionais.

Quando o assunto era materiais escritos, o que aquela criança tinha, até então, eram algumas revistas da Avon, os bloquinhos de anotações das tias, duas ou três “cartinhas misteriosas”, que guardavam neles, e, com maior disponibilidade de acesso, os livros didáticos usados dos/as tios/as, que, assim, como as cartas, já exerciam fascínio, sobretudo quando acompanhados de uma caneta para rabiscar e tentar imitar aquele monte de tracinhos difíceis, que escutava dizer que se aprendia melhor quando se ia à escola. Acompanhados das tentativas de cópia, vinham os pedidos de ajuda à mãe e às tias, que costuravam ao lado... Como era difícil fazer aquela “cobrinha”, que diziam ser o “S”!

Os livrinhos de contos de fadas e de histórias bíblicas, ainda que em número reduzido, só chegaram quando os pais começaram a vender, na Feira da Sulanca de Caruaru, as peças que passaram a confeccionar – mais ou menos após os dois primeiros anos de escola e da chegada da energia elétrica. O novo ambiente de trabalho parece ter trazido a possibilidade de conhecer esses recursos que, até então, poderiam não ser familiares àqueles adultos.

Antes dos contatos com aqueles livros, as expectativas positivas criadas pela mãe em relação à escola apareciam em diferentes situações... inclusive, na hora da refeição, com o macarrão de letrinhas, quando a menina via as letras serem nomeadas e pequenas palavras serem escritas, para tornar mais fácil a tarefa de comer. Claro que aquela pessoa adulta também já havia percebido que fazer “um caça a certas letrinhas de macarrão” era muito divertido e eficiente para agilizar a alimentação de três crianças pequenas, quase gêmeas.

Muitos planos eram feitos e muitas orientações, sobre como se comportar, eram dadas àquela criança, para quando o momento certo de ir à escola chegasse. “Aquele devia ser mesmo um lugar muito bom de se frequentar” – pensava.

E quando o dia certo chegou – lá no último ano que separava a chegada do novo milênio –, o cheiro do material escolar (comprado com ajuda das tias) saiu deixando memórias “vida afora”. Ao entrar naquele lugar, como explicar a sensação de prazer e o estranho

empoderamento que aquela criança sentiu ao sentar-se, pela primeira vez, na banca de madeira e ter, à sua frente, o alfabeto escrito com “letras de giz”, no quadro verde na parede? O grande dia tinha chegado. Aquele era o seu lugar. Foi “amor à primeira vista” – ou será que se pode falar em “amor à primeira expectativa”? Ou em “amor só por ouvir falar”?

No primeiro momento, na residência improvisada como escola e dividida em duas classes, para apenas uma professora, aquela criança também sentiu o medo de ter que voltar para casa antes da hora, já que sua irmã mais nova demonstrava ter estranhado os primeiros contatos com aquela novidade. Felizmente, o estranhamento acabaria logo. Deixar a escola já não era uma ameaça no horizonte.

Doce descoberta foi ver, nos dias seguintes, que na escola também se contavam aquelas histórias que ela costumava ouvir os pais tantas vezes repetirem. Só que ali elas eram diferentes e vinham de um jeito também diferente: nos livros que a professora lia. O prazer foi gigante! Nas memórias da infância, já borradas pelos muitos anos que se passaram, ficaram as sensações e as curtas lembranças do primeiro livro que parece ter escutado ela ler. Ainda que não se lembre do título, guarda as sensações e agradece pelas marcas que aquele “Íntimo Desconhecido” deixou.

Após uma semana naquela turma, à época, chamada de Alfabetização (ou “Alfa”), descobre-se que ali não era o lugar daquela criança. Ela faria 7 anos em dezembro daquele ano, precisava ir para a 1ª série. Tempos antes, diziam oficialmente a sua mãe que crianças só poderiam ir à escola aos 6 anos. Como a idade só chegaria no último mês, não estudou.

Na 1ª série, precisava aprender mais rápido a fazer aquele monte de tracinhos, o que, nos momentos de ensino exigente da mãe, durante a realização das tarefas para casa, parecia mais difícil que na escola. O mesmo pode ser dito sobre escrever seu nome, que parecia muito fácil e bonito quando outra pessoa fazia. Cobrir os “caminhos” da cartilha, que chegou pelas “mãos da instituição” e era levada para casa, não foi tarefa fácil. Os tracinhos dos livros dos/as tios/as, pelo que se lembra hoje, pareciam bem mais fáceis de fazer, mas o que tinha na cartilha e em suas tarefas para casa eram muitas “voltinhas”, “barriguinhas” e “lacinhos”. Apesar das dificuldades, suas memórias não lhe mostram que se negava a fazer, mas denunciam, pelo esforço que precisava empreender e pela sensação angustiante que a dificuldade causava, que aquela não era tarefa fácil e nem tão prazerosa quanto parecia ser, quando escrevia nos livros didáticos dos/as tios/as. Logo começaria a escrever pelo quadro, mas as memórias não deixam claro se isso foi só após ter aprendido a fazer todo o repertório de muitas “voltinhas”, “barriguinhas” e “lacinhos” que, pouco a pouco, iam ganhando nomes.

Hoje, a pessoa adulta em que aquela criança vive se dá conta de que as histórias lidas nos pequenos livrinhos, pela mesma professora da turma da “Alfabetização”, com quem estudava a 1ª série, no contraturno, pareciam ter desaparecido. Ou será que sua memória lhe trai? Parece que não. Aqueles momentos não passariam despercebidos pela menina que tinha se encantado por elas. Mas uma novidade surgiu naquele primeiro ano; não se sabe em qual parte do percurso, mas aparentemente cedo. Era o primeiro livro didático: “Porta de papel”. As imagens que ilustravam a capa foram impressas também em suas memórias da infância. Embora diferente daqueles que viu a professora ler, o novo recurso lhe interessava muito. Por fora, o formato não era estranho, mas, por dentro, era bem diferente dos livros didáticos dos/as tios/as. Ah, e, diferentemente desses, não se tinha permissão para tentar imitar as letras, em casa, quando quisesse. Era preciso esperar a professora pedir para usar. Mais uma regra aprendida.

Embora não se recorde como sua professora fazia para ensinar a ler e a escrever, aquela menina tem memórias borradas de alguns tipos de tarefas escritas à mão no caderno e memórias mais vívidas das imagens coloridas no topo da folha do livro didático, representando as letras que estavam sendo estudadas e que deviam ser copiadas. O cacau e uma “porçãozinha” de outras figuras que iam aparecendo eram coisas diferentes, e lhe traziam certo estranhamento e curiosidade – algumas já havia visto, mas não eram tão frequentes em seu dia a dia. Mas o que ressoa forte mesmo, ainda que após mais de duas décadas, é a sensação de alegria, quando recorda que, sentada na sala de casa, aquela criança percebeu, extasiada, que lia sozinha: “Mo-e-da”, “Mo-e-ma”... Sentir que sabia fazer aquilo era mesmo muito bom! Em algumas das vezes que se deparou com a última palavra que leu (Moema), achava que aquilo devia ser uma peça de moinho e, em outras, fantasiava, muito seriamente, que seria alguma coisa engraçada, antiga e pesada, que aparecia em sua mente com formato parecido com os de pesos de balança. Até hoje, “Moema” não faz parte de seu repertório oral ou escrito, ainda que todas as vezes que recorda o dia em que descobriu que sabia ler mencione essa palavra. Aquela aprendizagem veio não sabe em qual momento do ano, a não ser, pelo que pode, superficialmente, depreender, em consequência da ordem alfabética a que as lições do livro obedeciam. Moeda e Moema, palavras com “M”: será que lá pela segunda metade do ano, ou aquela criança estava desobedecendo à regra e tentava ler qualquer lição, ao explorar livremente seu livro? Ao contrário da leitura, não tem nenhuma memória marcante em relação à escrita – talvez o foco do ensino fosse mesmo ensinar a ler (o que não era nada improvável, considerando o contexto e o período histórico).

Ela também se deparou com o “gargalo da 1ª série”. Não que tenha sido reprovada, mas quando tentou encorajar, no último dia de aula, uma das colegas já “repetente”, que dizia não ter passado de ano. Disse que ela iria conseguir – acreditava mesmo naquilo –, mas recebeu a

confirmação veemente, por parte da menina, de que o resultado já era definitivo: já tinha feito a “prova de recuperação”, “a professora já tinha dito”. O caso da colega, pelo que se recorda, não parece ter sido o único. A memória traz outras crianças que faziam o mesmo comentário. Só agora compreende por que naquela sala havia tantas crianças mais altas, assim como durante todo o primeiro segmento do “fundamental”, sobretudo na 4ª série, em que estudou com adolescentes. Nesse meio tempo, os comentários dos/as colegas/as sobre a reprovação já vinham acompanhados de: “Também, ano que vem eu não estudo mais!”, “Vou estudar mais nada, oxe!”, ou de xingamentos à professora, a quem atribuíam a culpa.

Ao longo dos anos de escolarização, aquela criança não vivenciou a mesma experiência de alguns desses colegas, em relação àqueles resultados. Apesar disso, recorda-se que não aprendia como que em um “passe de mágica”, embora nunca tenha ficado em recuperação. Recorda-se também que parecia persistente quando não aprendia tão logo a professora ensinasse. Sobre as dificuldades, nada se compara a algumas que vivenciou, durante algumas das terríveis provas, em que nada se podia perguntar à professora ou ao colega ao lado, fazendo com que conteúdos se esvaíssem da memória, mesmo que parecesse já tê-los aprendido. Se elas não fossem mais pontuais durante a prova ou acontecessem em todas as avaliações, certamente, teria vivenciado a experiência da reprovação.

Será que os resultados positivos aconteciam porque a mãe dizia que se ela e suas irmãs fossem reprovadas deixariam de frequentar a escola, sendo aquele lugar querido o único espaço em que poderiam estabelecer relações com outras crianças e onde poderiam viver experiências de diversão diferentes daquelas que tinham no meio familiar? Talvez a mãe daquele tempo até pensasse ser essa a razão, mas fato é que, assim como nós (ainda que não com os mesmos argumentos, tampouco de forma consciente), a criança interior de quem escreveu esta tese foi descobrindo que os motivos eram bem anteriores e bem mais motivadores: a identificação com a escola; as expectativas positivas nutridas em relação a ela, antes mesmo de frequentá-la; a diversão com os/as colegas e as situações alegres promovidas em sala de aula; as trocas de cartinhas entre as amigas e direcionadas às professoras, que na 4ª série parecem ter sido “oficialmente instituídas” pelo “Correio elegante”, criado pela professora, ainda que tenha durado pouco; as de histórias contadas pelo pai, que se pareciam com aquelas dos livros que sua professora leu na primeira semana de aula da “Alfabetização”, que guardavam alguma aproximação com os textos que aprendeu a ler nos livros didáticos, ao longo dos anos, para que a professora “tomasse a lição”, e que redescobriu – repletas do prazer da leitura silenciosa de contos envolventes e da expectativa de saber o final das histórias –, quando recebeu os livrinhos do “Literatura em minha casa”, encabeçados por “Beijos Mágicos”, de Ana Maria Machado,

em “Quem conta um conto?”; os materiais escritos a que teve acesso fora da escola, ainda que não fossem muitos; o acompanhamento da vida escolar pela família, junto aos/as professores/as e à própria criança; o auxílio da mãe nas atividades para casa e na preparação para as provas, até que a menina tivesse autonomia para fazer sozinha ou até a genitora não conhecer o suficiente para auxiliar (o que não era raro e logo acabou por se efetivar completamente); o empenho daquela jovem mãe que, ao longo dos anos, passou a ser também do pai e de outros parentes, na criação das condições necessárias para a realização dos trabalhos escolares e sua intervenção, após as primeiras construções, quando a estética, em sua visão adultocêntrica e afetuosa, não parecia adequada; a inserção, também por ela, em algumas práticas de leitura reais, em casa, nas igrejas, em momentos comemorativos nas casas de familiares ou onde quer que precisassem de alguém para ler (“Vai tu”; “Entregue a ela, que ela lê”) – o motivo era esclarecido e bem argumentado, antes e depois dos eventos, e ninguém questionava (“Tem que ler em público, para não ficar com vergonha, quando as professoras pedirem para ler e apresentar trabalhos, como eu ficava quando a minha professora pedia que eu lesse ou me perguntava alguma coisa”), e depois não podia faltar a “recompensa”, quando comentava com os parentes, toda orgulhosa, sobre as leituras.

As explicações e as listas de razões para aqueles resultados, ao longo da vida escolar, incluíam ainda as conversas sobre a importância da escola que, ao longo dos anos, aqueles pais – mas sobretudo a mãe – não perdiam a oportunidade de iniciar, sempre explicitando o lugar vazio que a falta de progressão nos estudos havia deixado em sua vida e que só foi preenchido, ainda que parcialmente, com a conclusão do ensino fundamental e médio, após todas as filhas estarem na Universidade. No caso do pai, que costumava dizer, esperançoso ou meio indignado, “Ano que vem eu vou estudar”, isso não se concretizou. E os motivos se faziam ver entre os relatos sobre a opressão do trabalho na casa do “tio-patrão”, cujo poder degenerativo (inclusive fisicamente) era amenizado em consequência dos mesmos laços afetivos e familiares que fizeram com que sua remuneração fosse sempre mais baixa que a de todos os outros trabalhadores da fazenda em que trabalhou. Somados aos relatos do agricultor e bem mais frequentes, estavam os da costureira sobre a profissão pouco rentável, com a qual nunca se identificou, mas em que precisou permanecer durante toda sua trajetória – a mesma que jamais teria custeado os cursos de nível superior de três filhas, o que só foi possível em consequência da interiorização da Universidade (com suas políticas para a permanência estudantil), e através de programas de bolsas de estudo e de financiamento em cursos de nível superior, do governo federal. A regra sobre ter bons resultados na escola era clara, e, volta e meia, reforçada,

enquanto fazia as agulhas da máquina correrem tecido afora, como se contassem muitas histórias... “Era necessário não ter o mesmo futuro que ela”.

Um pouco antes do que se podia imaginar, contudo, aquela criança tinha descoberto (se é que algum dia acreditou ou precisou acreditar) que não deixaria de frequentar a escola, se repetisse de ano. Mas, lá no fundo, o que moveu seu interesse, sempre foi mais profundo: embora a importância da educação tenha sido compreendida e tomada como ideal, gostava de aprender e gostava porque, ainda que a ênfase do ensino, à época, não fosse em como se aprende, como tantas outras crianças, aprendia daquela maneira que a professora ensinava. Será que é possível gostar de escola e gostar de aprender quando não nos ensinam da forma que aprendemos e não conseguimos aprender como nos ensinam?

A importância da educação e sua identificação com ela foi levada tão a sério pela criança que, quando lhe perguntavam “o que iria ser quando crescer”, não hesitava (sob protesto de alguns familiares): seria professora!

Os anos se passaram e não foi diferente. Lá estava ela, no curso Normal Médio, até porque precisava ter uma profissão, antes mesmo de terminar o ensino superior, para ajudar financeiramente a família, já que a costura e os trabalhos domésticos davam provas reiteradas de insuficiência. Feito isso, quem sabe conseguisse pagar uma faculdade de Pedagogia! O Normal Médio oferecia essa possibilidade de trabalhar antes de concluir a formação.

Durante aquela etapa da educação básica, uma novidade: o contato com uma biblioteca repleta de boas obras literárias, que lhe acompanharam durante todo o curso, e que tinham simplesmente desaparecido da escola, no segundo segmento do ensino fundamental (2003-2006). Se existiam – diferentemente da biblioteca que nunca houve naquela escola –, certamente eram guardados fora do alcance visual dos/as alunos/as, tanto que aquela adolescente sequer os viu.

As leituras de livros do acervo da escola do ensino médio foram, acima de tudo, oportunidades de muito deleite, mas também de muito estudo. O objetivo era algum dia, mesmo sem saber como (leia-se: com quais recursos financeiros), fazer o temido vestibular, afinal, como se não bastassem as dificuldades financeiras e o fato de não ter pessoas da família que tivessem essa experiência, “todo mundo” dizia que ele era “terrível, absurdamente difícil, quase impossível”. É isso mesmo que dizem para os/as filhos/as da classe popular, frisando muito bem todos os adjetivos.

A estudante também não se recorda como, mas ficou sabendo – provavelmente pela televisão – que o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) oferecia a possibilidade de cursar o ensino superior de forma gratuita, ainda que não tivesse quase nenhuma informação sobre

como se dava aquele processo (nem os/as professores/as com quem estudava tratavam do assunto, a princípio). Sabia apenas que seria necessário fazer a prova e que não era fácil conseguir. Ainda assim, seria sua esperança – pagar um curso superior se mostrava ser, cada vez mais, uma possibilidade com a qual não poderia contar. Àquela altura, as vendas na Feira da Sulanca, que já não estavam boas, acabaram por definhando completamente, e seus pais tiveram que costurar para outras pessoas de novo.

Diante daquela possibilidade, os estudos passaram a ocupar cada vez mais espaços-tempos. Eles aconteciam nas filas e nos locais de espera de quaisquer naturezas; dentro de carros; antes do nascer do sol, à luz de lanterna, para não ser surpreendida por seus familiares que, preocupados, lhe pediriam para ir dormir, já que, de acordo com o que os pais e mães da classe popular escutavam a vida toda, era fato confirmado: “Se estudar muito, vai enlouquecer”. Claro, filho/a de pobre, se estudar muito, não pode ser doutor/a, como o/a filho/a do/a patrão/patroia. Aquele discurso não era novo – ouvia aquilo desde a infância –, mas aquela estudante tinha mais um desafio: tinha que estudar e alcançar mais que a loucura, porque precisava, porque sabia que a loucura não viria e porque lhe fazia bem.

Mesmo com toda apreensão e incerteza, o espírito transgressor – construído clandestinamente, ao longo da vida, e pela essência dos próprios desejos –, insistia que devia existir uma maneira de chegar. Estudar parecia ser a alternativa. Felizmente, era a única coisa que ela podia fazer, ainda que também transgredindo. Somava-se a isso o fato de que, no entremeio da preocupação entre “estudar muito e enlouquecer” e a compreensão de que ninguém “terminava os estudos” quando concluía o ensino médio” (ao contrário do que se diz sobre a formação profissional de filho/a de pobre), a mãe daquela estudante era constante na última afirmação. Até hoje, suas filhas se perguntam “como” ou a partir de qual momento, ela construiu esse pensamento. Não existiam exemplos próximos. Ou será que o dela bastava?

Também não se sabe em qual momento se ouviu falar em Universidade Federal ou, popularmente, na “Federal”, naquela família. Talvez tenha passado despercebido porque, se ser aprovado em outros vestibulares era “quase impossível”, naquela instituição o adjetivo vinha “nu e cru”, sem qualquer possibilidade de advérbio para atenuar sua intensidade, quando se tratava de quem havia estudado em escola pública a vida toda – ainda mais tendo optado pelo curso Normal Médio, com poucas aulas das disciplinas que mais contavam. Só eram aprovadas “pessoas com uma inteligência inata, fora do comum”, que estudavam em escola particular e que moravam em outras cidades, já que ali não se ouvia falar de ninguém que estudasse lá. Aquele estudante não tinha qualquer dessas características. Para conseguir bons resultados, precisava estudar com disciplina. Em escola privada nunca tinha entrado. E, além de ser daquela

cidade, morava no campo (lá onde o sinal telefônico e de Wi-fi não chegam), espaço sempre subjugado, negligenciado e invisibilizado.

O terceiro ano do ensino médio, com sua fusão de turmas, que colocou na mesma sala de aula quase 60 alunos, foi responsável pela aproximação com uma colega que tinha uma irmã aprovada no curso de pedagogia da UFPE. Então, naquela cidade existiam pessoas aprovadas? Logo depois, ficaram sabendo de mais uma. Estava vencida a barreira de localização geográfica. As trocas de informações ficaram mais detalhadas e logo a graduanda do curso de Pedagogia, que já havíamos conhecido, foi contando que naquele vestibular eram aprovadas “pessoas reais”, e que o caminho era, de fato, o que imaginávamos, era preciso estudar. Mais uma barreira começava a cair, porém, muito lentamente, mesmo frente a muita leitura. Diante das barreiras, sobretudo das de classe social, não é fácil acreditar a todo tempo que se pode alcançar certos objetivos. “Passa, tempo, tic-tac/ Tic-tac, passa, hora/ Chega logo, tic-tac/ Tic-tac, e vai-te embora/ Passa, tempo/ Bem depressa/ Não atrasa, não demora⁹”.

No ano seguinte, a informação do Pré-Acadêmico Superação, da UFPE, surgiu entre nós, pela mesma pessoa. Pouco mais de 10 alunas daquela escola se encorajaram e seguiram para fazer a prova. Apenas duas são aprovadas. Uma delas desiste. Como aquela estudante iria a Caruaru aos sábados, o dia inteiro e só (sim, nunca tinha ido até lá sem ninguém)? Como voltaria para casa, no fim da tarde, nos transportes de lotação incertos, ainda mais naquele dia e horário? Mas a aprovação naquele “cursinho” era uma oportunidade que não poderia ser desperdiçada e já representava a queda de mais uma parte da barreira, que ainda parecia intransponível. A família toda achou perigoso demais. Porém, depois de ter argumentado, estava decidido: iria, transgrediria.

Nos dias de curso, a felicidade de estar naquele espaço. A sensação de sentar-se na carteira, para assistir aulas, era sempre a mesma que, quando criança, sentiu, em seu primeiro dia de aula. Aprendizados importantes, construídos durante o dia de curso, restava a incerteza da volta para casa. Às margens da BR 104, o sol partia, quase tão logo quanto os amigos que entravam nos ônibus para suas cidades, ainda nas dependências da Universidade – afinal... não, “o tempo não para¹⁰”. A escuridão trazia a insegurança: em alguns dias, por minutos; na maioria deles, por horas. Mas aquele percurso era necessário. Foi e voltou, até o fim; precisava do que estava por vir.

⁹ Versos do poema “O relógio”, de Vinícius de Moraes, no livro “A arca de Noé”, publicado pela primeira vez em 1970.

¹⁰ Fragmento de um verso da música “O tempo não para”, de Cazuza e Arnaldo Brandão (1988).

A última etapa da educação básica foi encerrada com um trabalho de conclusão (um tanto diferente deste), baseado em uma proposta de intervenção, que continuava demonstrando o interesse da menina, à época jovem e quase professora, por temas que perpassam esta tese: A leitura prazerosa. Esse fechamento de ciclo também levou, meses antes, uma instituição de ensino superior privada a realizar um evento naquela escola. Era a mesma faculdade que, quando criança, a mãe lhe mostrava da estrada, quando iam a uma das cidades vizinhas e dizia: “Aqui é a faculdade. Quando vocês crescerem, vão estudar aí, né?” ou “Olha a faculdade. Tem que estudar direito agora para poder um dia vir estudar aí”. No fim do evento, o professor daquela Autarquia, que havia deixado todos/as extasiados/as pelas declamações de poemas e pelo conhecimento que parecia ter, sentou-se próximo a algumas alunas e perguntou em quais instituições fariam vestibular. Interpelada, a jovem disse: “Pretendo fazer o Enem e o vestibular da UFPE”. Aquela resposta trouxe o comentário mais inesperado, desolador e perverso, para alguém que vivia o cenário já descrito: “Federal é uma coisa muito utópica. Procure uma coisa que seja mais real. Faça também o vestibular de uma privada” – rasgou, o professor.

Resposta para aquilo, a estudante não se lembra de ter tido. Levou consigo a marca triste das palavras feias, de quem, há alguns minutos, era um “culto” declamador de poesias, um intelectual. Mas levou também, lá no fundo, a impressão de que aquelas palavras eram, além de tristes, interesseiras, opressoras e autoritárias. Nunca foi boa em aceitar autoritarismo e arbitrariedades, embora nem sempre soubesse reagir ativamente no ato de acontecimentos estarrecedores. Logo, as marcas dolorosas deram lugar à indignação, que se juntou ao intenso percurso de preparação para as provas e o intensificou. Transgrediu mais uma vez: queria ser aprovada – uma hora ou outra, seria aprovada.

As provas vieram, geraram insegurança, desgaste e preocupação. Como combustível, as palavras bonitas de afirmação das pessoas que acompanharam a trajetória, e as hostis, que se transformaram em encorajamento. Precisava continuar transgredindo aquela lógica de classe que inferioriza, oprime e nega oportunidades, entre uma infinidade de coisas, à educação de qualidade e à formação profissional, em nível superior, a pessoas pobres, campesinas, mulheres, e tantos outros grupos. Era difícil viver todas aquelas condições (e algumas ainda nem tinham mostrado sua real intensidade). Precisava que estudar “gerasse mais que loucura”. E gerou.

A aprovação veio, nas primeiras colocações, naquela que era a única opção, mas também, a mais desejada: o curso de Pedagogia da UFPE, em Caruaru. Ficou embevecida: pessoas com todas as suas condições (classe, geografia, gênero...) e que não tinham um nível de conhecimento sobrenatural, podiam ser aprovadas. Não foi “lou-cu-ra” que aquela criança

em processo de alfabetização, que ainda estava por ali, leu na tela que mostrava o resultado. Foi: “CLAS-SI-FI-CA-DA”! E após ela vinham outras, então leu: “FE-LI-CI-DA-DE”, “TRANS-GRES-SÃO!

Algumas semanas antes do início das aulas da graduação, a oportunidade de atuar como professora em uma escola pública, localizada no campo. Embora distante, para quem precisava estudar, a oportunidade não podia ser pedida. Era uma turma multisseriada, formada por mais de 20 crianças, do último segmento da educação infantil e do 1º ano do ensino fundamental, sem direito a professor/a de apoio. Uma sala de aula habitada por muitos estudantes, durante o dia, e por número igual ou superior de morcegos, à noite (ao amanhecer deixavam apenas o hálito pestilento, os dejetos ou os corpos dos de sua espécie); em uma escola com sérios problemas de estrutura física e com escassez de recursos didáticos e pedagógicos, e poucas condições de higiene; em uma comunidade carente, mas muito acolhedora, marcada por muitas histórias de insucesso e evasão escolar. Aquele era um cenário desafiador – nos dois sentidos da palavra – para uma professora recém-saída do curso Normal Médio, cheia de expectativas positivas em relação à profissão e ansiosa por não reproduzir as histórias de fracasso na aprendizagem da leitura e da escrita, com as quais viu crianças se depararem, ao longo da vida pessoal e escolar e durante os estágios daquele curso.

Uma das obras literárias que a então professora em formação havia lido na biblioteca da escola onde cursou o ensino médio foi lida para a turma, no primeiro dia de aula. Como não “reproduzir” a prática que vivenciou em seus primeiros dias, na turma da Alfabetização, e que nutriu ao longo dos anos? Mas, como não “reproduzir” também as mesmas atividades com as quais aprendeu a ler e a escrever, embora em meio a muita ludicidade, que considerava ser muito importante para a aprendizagem? As lembranças das atividades que fazia, que via nos cadernos das crianças pequenas com quem conviveu no meio social ou que eram propostas pelas professoras nos estágios do ensino médio, foi tudo o que suas representações mentais revelaram, ao longo dos dias em que planejou as atividades com as quais iria trabalhar. Os conhecimentos construídos no Normal Médio não eram suficientes. Nas aulas da inexperiente professora costumava haver músicas, dinâmicas livres e dirigidas, atividades de pintura e de recorte e colagem, materiais concretos que providenciava, socialização de atividades, rodas de conversa, leitura de imagens e leitura para deleite, diariamente; mas também muitos pontinhos a cobrir, muitas letras soltas a memorizar e copiar... Só depois é que viriam os padrões silábicos, para ensinar a ler pequenas palavras, “de A a Z”. Tudo isso feito de forma contínua, com as atividades mimeografadas que fazia e os recursos didáticos que produzia, e que eram altamente descreditados pelas professoras mais experientes da mesma escola e de comunidades vizinhas:

“Tá perdendo seu tempo, fazendo isso”, “Não surte efeito... eles [os alunos] não querem nada”. As produções de textos, entendia que, evidentemente, só poderiam acontecer depois (como aquelas crianças poderiam produzir se não sabiam escrever palavras?). Não é preciso nem dizer que a sequência de 26 letras do nosso alfabeto foi bem maior que os 200 dias letivos que teve. O ano acabou. E agora? E as outras palavras formadas por sílabas canônicas com aqueles padrões que ainda não havia trabalhado? “Ao menos isso devia ter sido feito naquele ano” – compreendia. Algo havia dado errado, e não foi por falta de empenho ou porque desenvolver boas práticas de ensino, de modo geral, e de alfabetização, de maneira específica, não havia sido suas prioridades. Era muito difícil atender a tantas crianças, com tantas especificidades de conhecimentos, repletas de movimentos e ávidas por brincar – comportamento que, naquele momento, era visto como indisciplina. Mas será que era só isso? Tinha sérios indícios para dizer que não. Tinha muitas perguntas para as quais as respostas que sabia dar não eram suficientes: Como alfabetizar as crianças de forma eficiente? Como fazer com que todas avancem em suas aprendizagens? Como organizar o ensino? O que ensinar primeiro? Quais atividades realizar? Como proporcionar experiências significativas às crianças, considerando suas especificidades?

Os livros usados em escolas privadas que começou a tomar por base, logo no primeiro ano, também não eram muito diferentes das atividades que conhecia, e o mesmo podia ser dito sobre aqueles que chegaram à escola depois do primeiro ano – com raras exceções. Mas nestes casos eram, na compreensão que tinha naquele momento, difíceis demais de utilizar com crianças com aqueles níveis de aprendizagem. Era necessário encontrar soluções, porque continuava atuando em turmas da educação infantil e do ensino fundamental (sempre juntas, naqueles primeiros anos), e os resultados alcançados lhe incomodavam. Queria ver outras crianças lendo palavras difíceis como: A-PRO-VA-DA, FE-LI-CI-DA-DE, TRANS-GRESSO-RA. E foi por isso que optou por fazer o concurso público de sua cidade para o cargo de professora. Outra transgressão: anos depois seria, efetivamente, funcionária pública.

No curso de Pedagogia, o feliz encontro com as disciplinas que ajudariam a responder questionamentos daquela profissional, em início de carreira, veio por volta do fim do segundo ano na docência, com as Metodologias de Ensino da Língua Portuguesa. Dois semestres de aulas extremamente prazerosas, com textos leves, pertinentes e muito próximos dos cotidianos das turmas de alfabetização. Aqueles momentos faziam com que não se lembrasse de que, naquele dia, como em muitos outros, tinha saído de casa às 6h30 da manhã, para o trabalho, passando, sem pausa, da escola para uma *lan house*, na sede da cidade, e, de lá, para a Universidade, que ficava a mais de uma hora de distância. Percursos longos, mas computador e internet ainda não faziam parte de sua realidade pessoal, e a última continuaria sem fazer

durante todo o curso – “O sinal não chega”. Teriam que montar pontos de transmissão, nenhuma empresa queria investir naquela localidade.

Quase concomitantemente às disciplinas e possibilitando diálogos com elas, as formações do Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa (PNAIC¹¹), ainda que apenas por um ano, foram palco de muitas trocas de experiências entre pares; de aprendizagens sobre a importância das obras literárias e do trabalho com elas e com jogos de alfabetização; relatos de boas experiências de alfabetização nos cadernos das formações...

Na UFPE e nas aulas de Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, continuava sentindo a satisfação de ser aluna, de sentar-se e ouvir, de discutir, de transportar-se, por alguns minutos, para sua sala de aula e para os desafios que enfrentava. Por todas as contribuições daquelas disciplinas e do tempo curto a elas reservado, desejava que a proposta curricular do curso de Pedagogia tivesse Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa III, IV, V, VI, VII, VIII e IX – além de algumas eletivas, afinal os desafios para ensinar a leitura e a escrita eram muitos, e as influências de suas próprias experiências escolares e daquelas vivenciadas por outras crianças com que conviveu, ao longo da adolescência, também. Sim, um curso inteiro para formar o/a professor/a alfabetizador/a. Só agora ela consegue formular dessa maneira, mas era essa a essência. As duas disciplinas já tinham a qualidade necessária e a aproximação com a prática que permitia recontextualizar certos saberes-fazer, mas era preciso mais tempo para que aquela aluna-professora aprofundasse aqueles conhecimentos e construísse outros.

Com as formações do PNAIC, aquelas aulas provocaram reconfigurações, entre muitas outras, na maneira de realizar as leituras para deleite, na mobilização de gêneros textuais diferentes, na utilização de jogos, na forma de avaliar, na utilização de sequências didáticas...

Mas era necessário mais tempo para conseguir organizar aquele arsenal de conhecimentos, de modo a construir um caminho em direção à criança alfabetizada (Soares, 2020). Por isso, achava a teoria da Psicogênese da Escrita muito instigante e pertinente, mas teve resistência quando, no Pacto, pediram que aplicasse com seus/suas alunos/as atividades diagnósticas com base naquela teoria. Primeiro, porque, embora o erro não fosse proibido, sabia que as crianças não escreveriam convencionalmente (Era isso que queriam que mostrasse?), tampouco sabia, de forma específica, o que fazer com os resultados das diagnoses, conquanto já tivesse compreendido que era necessário intervir de maneiras diferentes frente a cada hipótese. Ah, e quando as crianças escreviam “igualzinho” ao que a Psicogênese da Escrita

¹¹Compromisso formal adotado pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, no ano de 2012, com vista a assegurar que todas as crianças fossem alfabetizadas até os oito anos de idade, isto é, até final do 3º ano, do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

mostrava, em relação aos quatro grandes níveis, era excelente, mas... e quando não pareciam se encaixar em nenhum nível de escrita? Tinha aprendido a importância de utilizar os jogos de alfabetização, distribuídos pelo governo federal às escolas, no âmbito do PNAIC, e sabia que eles tinham muito potencial, tanto que não foi nada fácil ver que haviam sido cortados, por crianças de outras turmas, para brincar de jogo da memória e de “cartinhas”. Passou anos tentando recuperar o material. Contudo, ainda trabalhava com aquele recurso seguindo o viés que tradicionalmente tinha aprendido em outros contextos: primeiro o “Bingo da letra inicial” e o “Troca letras” com crianças que ainda não compreenderam o princípio alfabético. Claro! Tinha que começar pelas letras. Mas também achava que muitos deles tinham que ser utilizados só quando a criança já estivesse alfabética – evidentemente, não achava que seriam os jogos mencionados. A forma como ensinava a brincar com eles, também, não parecia ser nada lúdica. Que o diga seu aluno de 6 anos, que, em uma dessas situações, perguntou: “Professora, a gente vai brincar?”. “Nós não estamos brincando agora?” – Respondeu ela, já desconfiando da resposta, porque também estava tendo aquela impressão. “Não, nós estamos aprendendo as coisas”. Sim, ela precisava das aulas de Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII e IX, das disciplinas eletivas e de formações continuadas – continuadas “de verdade”, muito diferentes daquelas que a rede municipal de ensino oferecia no início e no meio do ano letivo.

Aquelas aulas certamente não implicaram só recontextualizações, na prática. De forma semelhante ao primeiro dia de aula, em que a criança que aquela graduanda fora, entrou na escola e soube que aquele era seu lugar, também soube que a área da linguagem era onde suas reflexões gostariam de se situar, afirmando todos os indícios que a trajetória vinha apontando. A partir daquelas aulas, veio a grata possibilidade de mais uma transgressão: a iniciação científica – não naquele campo de identificação, mas naquele que a aspirante a pesquisadora precisava para construir conhecimentos que lhe fariam compreender, por outros ângulos, o campo da alfabetização. Além das aprendizagens sobre como pesquisar, um mergulho nos saberes-fazer docentes, nos cotidianos, no currículo, nas políticas-práticas curriculares, na formação de professores/as... Como poderia não ser grata por mais essa possibilidade de transgredir? Que instituição era aquela, que, além de proporcionar formação de boa qualidade aos/as filhos/as das camadas populares, ainda lhe ensinava a ser pesquisador/a? Entre outras coisas, isso já fazia com que não fosse difícil entender por que o discurso opressor dizia que o resultado de muito estudo, para a classe trabalhadora, é a loucura.

Com a chegada do trabalho de conclusão de curso, era tempo de mergulhar nos estudos sobre alfabetização. Em consequência de todos os caminhos percorridos, pessoal, acadêmica e

profissionalmente, as boas práticas de alfabetização já interessavam à professora em formação, mas era preciso um tempo maior, para pesquisar sobre aquilo. Optou pelas contribuições do PNAIC para as práticas de ensino da leitura e da escrita de professoras que tiveram acesso às suas formações. Terminou o curso de Pedagogia e se tornou a primeira pessoa da família materna e paterna a ter formação em nível superior. No mesmo ano, teve a feliz experiência de ser aprovada no curso de Mestrado em Educação Contemporânea, da UFPE, no Centro Acadêmico do Agreste. Como explicar o que tudo aquilo representava? “Filha de agricultor e costureira?” “Não basta querer se formar em Universidade pública, quer ser mestra também?” “Não vai querer se casar?”. “Mulher, depois que se casa, não estuda mais”; e se estudar, não é bem vista. Em contextos patriarcais e machistas, “quem sobe nos ares não fica no chão/ quem fica no chão não sobe nos ares [...] Ou isto, ou aquilo: ou isto ou aquilo...”¹² Não se pode ser, a um só tempo, a “Anne da casa sonhos”¹³ e “Anne da Universidade de Redmond”¹⁴. Ou se é, no máximo, a primeira ou passa-se a ser vista, no mínimo, como “Maria Capitolina de Pádua Santiago, a Capitu de todos/as que tomam emprestadas lentes como as de Bentinho”¹⁵, ainda que nem vestígio de motivo se tenha para a comparação. Mas ela era muito desobediente mesmo, preferiu ficar malvista e lidar com as consequências disso – e como “não poderia ser diferente”, em se tratando de tais contextos, além de ouvir muitas vezes “Engole letras”, “Enche a barriga de letras”, no primeiro dia de aula do curso que possibilitou a escrita deste trabalho, já estava “no olho do furacão” – gostaria de dizer que no sentido positivo da expressão, mas não será possível. Nada muito diferente daqueles que sobrevieram ao longo dos anos e nos dias em que escreveu as últimas subseções desta tese. Mas, felizmente, ainda podia escrever.

Antes, contudo, o mestrado trouxe a primeira oportunidade de investigar sobre a temática do sucesso de professores/as reconhecidos/as como bons/boas alfabetizadores/as. Procurou compreender os saberes-fazeres mobilizados por professoras cujas práticas de ensino da leitura e da escrita eram consideradas bem-sucedidas. Evidenciou que as duas alfabetizadoras investigadas mobilizavam saberes-fazeres construídos a partir de suas vivências em diferentes contextos. Constatou, entre outros saberes-fazeres, que as alfabetizadoras 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

¹² Versos do poema “Ou isto ou aquilo”, do livro que carrega o mesmo título, de autoria de Cecília Meireles, publicado pela primeira vez em 1964.

¹³ Protagonista do livro “Anne e a casa dos sonhos”, de Lucy Maud Montgomery, publicado pela primeira vez em 1917.

¹⁴ Protagonista do livro “Anne da Ilha” de Lucy Maud Montgomery, publicado pela primeira vez em 1915.

¹⁵ Referência ao livro “Dom Casmurro”, escrito por Machado de Assis, publicado pela primeira vez em 1899.

produção de sentidos; entendiam que só se aprende a ler lendo; e reconheciam a necessidade e as potencialidades do trabalho com os gêneros textuais em sala de aula.

A partir dos saberes-fazer vivenciados por essas alfabetizadoras, a pesquisadora-professora também ressignificou alguns dos seus e foi construindo e reelaborando mais respostas para os questionamentos que emergiam de sua prática, desde a fase inicial de sua atuação na docência, o que também era indissociável do que aprendeu com as protagonistas das pesquisas que leu sobre práticas consideradas bem-sucedidas, e com as discussões teóricas que estabeleceu com diferentes autores. Mas a investigação que realizou também lhe trouxe outros questionamentos relacionados aos saberes-fazer mobilizados por alfabetizadoras reconhecidas como eficientes e suas contribuições para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Só o doutorado para possibilitar essa compreensão. Seria uma desobediência ainda maior que as outras, com todas as condições geográficas, de classe e de gênero que carregava, ainda mais em fase de conclusão da dissertação. Seria necessário que aquela mulher campestre enveredasse pela região metropolitana para tentar uma vaga no curso de doutorado mais próximo, pertencente à mesma instituição de ensino superior em que vinha forjando sua formação; em um centro de educação composto pelos autores que sustentavam suas discussões teóricas, suas pesquisas e suas práticas como professora, desde o contato com as Metodologias de Ensino da Língua Portuguesa, no curso de Pedagogia. Era muita ousadia. E ela própria estava convencida disso – quase não se inscreveu –, mas era muito difícil abrir mão da possibilidade de continuar aprendendo. A loucura, há muito anunciada, agora dava seus sinais: “Onde já se viu, filho/a de pobre, querer ser doutor?”.

A aprovação improvável veio e com ela a grata e surpreendente oportunidade de continuar estudando sobre boas práticas de alfabetização, com quem tinha sido sua maior referência, sempre que precisou ler, escrever e pensar sobre o ensino da leitura e da escrita, desde o início da graduação. Deve ser por oportunidades como essas que se diz que filho de pobre que estuda muito vai enlouquecer. Se não for a “loucura” de quem estuda, será a da sociedade capitalista e opressora.

2 DE TÉCNICOS EXECUTORES A PENSANTES-PRATICANTES: OS SABERES-FAZERES DOCENTES QUE TECEM AS PRÁTICAS DE ENSINO NOS COTIDIANOS

Em nenhum outro momento da história da produção científica, no Brasil, tivemos tantos estudos desenvolvidos sobre temas tão diversos e sob diferentes perspectivas teórico-metodológicas, como nas duas primeiras décadas deste século. Nessa conjuntura, o/a professor/a e seu ofício têm sido os principais objetos das investigações. É inegável que, mediante a realização dessa gama de pesquisas, muito se tem avançado em termos de alternativas para problemas enfrentados na Educação, em sentido mais geral e, de forma mais específica, para determinados desafios com os quais os/as professores/as precisam lidar, nos diferentes níveis e modalidade de ensino, bem como no que diz respeito à compreensão de suas práticas. Contudo, o desenvolvimento de pesquisas sobre os saberes docentes aponta para um momento histórico ainda recente no campo científico. Embora desde os anos 1960, tenhamos assistido a uma abertura do campo tradicional da epistemologia a diferentes objetos de conhecimento, até o início da década de 1980, do século passado, o foco das investigações acadêmicas incidia quase que exclusivamente sobre o fazer docente. Ainda influenciados pela tradição da racionalidade técnica (Cf. Schön, 1983), os trabalhos desenvolvidos tratavam, especificamente, das práticas dos/as professores/as, das ações que desenvolviam, do modo como empregavam os “métodos” ou os documentos e orientações curriculares, daquilo que precisavam fazer de maneira diferente. A concepção preponderante era, então, a de que os/as docentes eram essencialmente e tão somente consumidores/as de produtos pensados em outros contextos (Certeau, 2014) onde o conhecimento era produzido para ser aplicado nos cotidianos escolares. Ou seja, a concepção vigente, ainda que, em sua maioria, não explicitamente enunciada, era a de que os/as professores/as seriam meramente aplicadores/as de tarefas e prescrições oficiais. Sob essas lentes, esse/as profissionais apenas reproduziam os conhecimentos que eram objeto das formações iniciais e continuadas e das normatizações.

Conquanto as pesquisas ancoradas em tais perspectivas continuem sendo desenvolvidas, os estudos que procuravam compreender o que os/as docentes sabem e como mobilizam e empregam esses saberes na organização de suas práticas, passaram a se avolumar, sobretudo a partir de meados da década de 1980 e início da década de 1990, reconhecendo o/a professor/a como produtor/a de saberes¹⁶. Somados a esses, os estudos nos/dos/com os cotidianos (Certeau,

¹⁶ Alguns dos principais estudos sobre os saberes docentes desenvolvidos nessa época foram os de Schön, (1983), Shulman (1986), Therrien (1993) e Gauthier *et al.* (1998).

2014; Oliveira; Morais, 2013; Duran, 2007) têm contribuído para compreendermos o cotidiano escolar “como espaço-tempo rico de criações, recusando a noção hegemônica segundo a qual o cotidiano é espaço-tempo de repetição e mesmice” (Oliveira; Morais, 2013, p. 51).

Desde então, esse conjunto de pesquisas e teorizações tem confluído para evidenciar uma grande diversidade de saberes mobilizados e/ou originados da prática docente, possibilitando a compreensão de sua natureza, sua construção e a relação entre as esferas teóricas e práticas (Oja, 2011). Essas mudanças indicam que o olhar que temos sobre o/a professor/a e seu ofício é uma questão de ordem histórica, epistemológica e ideológica, que abrange características de determinados espaços-tempos sócio-histórico-culturais, os quais podem veicular desde a concepção de que esse profissional apenas executa ações pensadas fora dos domínios de suas salas de aula, até outras que o compreendam como sujeito ativo de seu fazer, tributando-lhe o papel de autor principal, de protagonista do processo de ensino.

Opondo-nos a concepções meramente instrumentais, “essencializantes” e reducionistas, defendemos que as práticas de ensino, longe de serem reduzidas ao tecnicismo, envolvem saberes de diversas naturezas, mobilizados e fabricados pelos/as docentes, compreendidos enquanto práticos-reflexivos ou pensantes-praticantes, que, além de desempenharem diversas ações, refletem e produzem saberes na e sobre a ação (Schön, 1995; Oliveira; Morais, 2013). Desse ponto de vista, defendemos que esses/as profissionais não têm seu ofício reduzido ao fazer, compreendido enquanto as ações de diversas naturezas, empreendidas cotidianamente com vista ao desenvolvimento de sua atividade profissional. Eles/as mobilizam, utilizam e produzem saberes específicos e indispensáveis ao desenvolvimento de seu ofício, os saberes docentes.

A partir de Tardif e Raymond (2000), compreendemos que esses saberes são modos dinâmicos de conhecer, que estão imbricados a diferentes manifestações do saber-fazer (compreendido enquanto as competências e as habilidades de saber fazer algo) e do saber-ser (as atitudes pessoais e profissionais que caracterizam o indivíduo). Compreendemos, ainda, a partir desses autores, que o saber docente não pode ser reduzido à atividade cognitiva do sujeito – como se não tivesse nenhuma relação com a coletividade (concepção mentalista) – ou à produção social, por si só – como se os saberes estivessem apenas subordinados aos mecanismos sociais, independentemente da contribuição do indivíduo e das condições concretas para sua construção (como postula o sociologismo). Defendemos que o saber é composto pela dimensão coletiva e individual, simultaneamente (Tardif; Raymond, 2000).

Nossa concepção é a de que o saber e o fazer são elementos específicos, mas que estão imbricados na prática docente, em uma relação de interdependência. Nessa perspectiva,

compreendemos que os saberes se materializam e ganham sentido nos modos de fazer, dando-lhes sustentação ao mesmo tempo em que neles se expressam. É no fazer que um grande número de saberes se objetiva e obtém *status* de validade. O caráter interdependente dessa relação reside ainda no fato de que, embora nem todo saber se objetive em ações, os saberes são construídos tendo em vista um fazer, mesmo que, a princípio, apenas no plano das projeções, das representações cognitivas¹⁷. Além disso, compreendemos, a partir de autores como Lahire (1998), Vermersch (1994), Perrenoud (2002) e Chartier (2005), que, em meio aos saberes explícitos, espontaneamente conscientes e conceituados, há também uma parte não-conceituada, inconsciente (mas não irracional), isto é, saberes que não podem ser objetivados em discursos (postos em palavras), em virtude de o indivíduo não dispor de situações convenientes (sejam elas contextuais ou na forma de linguagem) para falar do que sabe, sendo esses saberes, contudo, expressos no fazer¹⁸. Ao mesmo tempo em que os saberes estruturam as ações docentes, estas possibilitam a fabricação de novos saberes, que fazem emergir uma série de outros modos de fazer, em um ciclo contínuo, dinâmico e flexível. “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, em uma perspectiva dialética, rejeitamos a ideia de prática restrita à ação e compreendemos que ela é constituída também pela dimensão do saber, de modo que os saberes-fazeres funcionam como sua essência. Nessa perspectiva,

quando utilizamos o termo saber-fazer não estamos nos referindo à competência de saber-fazer, no sentido de “saber fazer algo ou alguma coisa”.¹⁹ 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 (Souza, 2018, p. 64).

Dito de outro modo, compreendemos que as práticas de ensino são compostas por múltiplas facetas, e que, embora do ponto de vista de certas teorias e do senso comum, tenham sido tradicionalmente tomadas meramente do ponto de vista das habilidades (do fazer), não se tornam “tangíveis” (ou não se efetivam), se não porque estão sustentadas por saberes, em uma relação não linear ou unilateral, em que primeiro, via de regra, se constrói o saber, sempre em outros contextos, que não o do fazer onde ele se materializará em seguida, tal qual foi construído. Compreendemos que existe uma relação de interdependência e de múltiplas

¹⁷ Utilizaremos o termo saberes-fazeres associado a esse sentido em muitas passagens ao longo deste trabalho.

¹⁸ Concordamos com Vermersch (1994, p. 76) quando diz que “é possível alcançar o sucesso sem conceituação”.

¹⁹ Ao longo do texto, quando utilizamos o termo saber-fazer com esse sentido, explicitamos que ele se refere a competências dos/as professores/as.

influências entre essas facetas, de modo que, ao mesmo tempo em que os fazeres do/a professor/a são sustentados pela mobilização de saberes construídos em diferentes arenas, são também *locis* de fabricação de saberes outros, os quais, além de não se limitarem a sua gênese, em função da influência de outros saberes, cuja tecitura se deu em diferentes conjunturas, podem influenciar os modos de pensar essa outra faceta, ocasionando também a construção de outras artes de fazer. Por isso, do ponto de vista dessa relação e de uma concepção política e ideológica que compreende o/a professor/a como produtor/a de saberes, nos referimos ao saber e ao fazer como sendo o saber-fazer ou os saberes-fazeres.

Como já explicamos, embora com o sentido que atribuímos, esses termos estejam interligados ao saber-fazer, isto é, à “competência para” (nesse caso, para ensinar ou alfabetizar), eles não são sinônimos. Compreendemos que a competência é composta por um conjunto amplo de saberes-fazeres eficientes, que permitem a efetivação bem-sucedida da atividade profissional, a qual passa necessariamente pelo alcance dos objetivos a que se propõe – nesse caso, a aprendizagem. Além disso, ela é influenciada pelas características pessoais e profissionais (saber-ser) dos sujeitos. Contudo, ainda que compreendamos a importância dessa influência, inclusive na construção e mobilização dos saberes-fazeres, adotando, assim, uma concepção abrangente de competência, em que esses aspectos estão relacionados, consideramos – também pelos motivos de ordem política e ideológica que já mencionamos – que os saberes-fazeres e o saber-ser têm níveis de interferência distintos sobre a eficácia das práticas.

Considerando a relação intrínseca entre saberes e fazeres, partimos das ideias de Tardif (2008) acerca dos saberes docentes, para dizer que uma das principais características dos saberes-fazeres é a sua natureza social, que se expressa, entre outros fatores, no fato de serem partilhados por grupos de professores/as que têm formação para um trabalho comum; repousam sobre sistemas e instituições que legitimam e orientam sua definição e utilização; seus objetos são práticas sociais; e seus objetivos estão direcionados a grupos de alunos/as (Tardif, 2008). Em decorrência de sua natureza social, o saber-fazer possui como características a temporalidade, a historicidade e o pluralismo (Tardif, 2008; Tardif; Raymond, 2000). Eles são temporais por serem adquiridos no decorrer do tempo, isto é, aprende-se a dominar os saberes-fazeres necessários à realização do trabalho de forma progressiva, mediante diferentes vivências. Outrossim, longe de ser impermeável e engessado, é flexível, permitindo a incorporação de novos conhecimentos e experiências, no momento mesmo em que se desenvolve, bem como sua reconfiguração, em função das mudanças das práticas. Além disso, como expõem Tardif e Raymond (2000), ao longo de sua carreira profissional, o/a professor/a passa por uma fase de estabilização e consolidação, e, apesar de o tempo

cronológico não ser o único fator que contribui para isso, ele é um aspecto fundamental para a construção de saberes-fazeres, principalmente os experienciais, já que estes exigem vivência nos espaços-tempo das salas de aula. Assim, após os sete primeiros anos de atuação, os pensantes-praticantes dos cotidianos, além de investirem a longo prazo em sua profissão e de terem mais confiança em si – como resultado do domínio dos aspectos didáticos e pedagógicos do trabalho –, tendem a conseguir dar mais atenção às necessidades da turma, e podem passar, com mais frequência, a serem reconhecidos como profissionais bem-sucedidos

Os saberes-fazeres são históricos porque se constituem em um tempo-espço social, por meio das relações estabelecidas entre os sujeitos e os diferentes contextos dos quais fazem parte e nos quais constroem sua história de vida e sua carreira profissional. Além disso, eles são plurais, uma vez que emergem de diferentes fontes, tais como os currículos, as disciplinas, as ciências da educação e as experiências pessoais e profissionais vivenciadas pelos indivíduos. Sua pluralidade se expressa no fato de se apoiarem em técnicas e concepções distintas (Tardif, 2008; Tardif; Raymond, 2000).

Considerando essas duas grandes finalidades para as quais os saberes-fazeres podem ser mobilizados/fabricados, os classificamos – a partir das ideias de Chartier (2000), acerca das inovações didáticas e pedagógicas – em dois grandes grupos: os saberes-fazeres didáticos e os saberes-fazeres pedagógicos. Em se tratando dos primeiros, compreendemos que eles dizem respeito aos saberes-fazeres que os/as professores/as mobilizam, com vista à seleção, à organização e à progressão dos conteúdos que serão objeto de ensino e aprendizagem. Quanto aos saberes-fazeres de ordem pedagógica, compreendemos – a partir das ideias da mesma autora – que são aqueles mobilizados pelos/as docentes, com vista ao relacionamento estabelecido entre eles/as e seu grupo-classe e dos/as alunos/as entre si; com vista à organização de seu trabalho e das formas de aprendizagem dos/as estudantes; e com a finalidade de escolher e empregar as metodologias que serão adotadas no processo de ensino. Esses dois grandes grupos são compostos por microssaberes-fazeres que convergem para o alcance das finalidades didáticas e pedagógicas que se insinuam nos cotidianos das salas de aula.

Nesse sentido, de acordo com Tardif e Raymond (2000) e Tardif, Lessard e Lahaye (1991), os saberes docentes podem ser nomeados como saberes pré-profissionais, profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais, em consonância com os contextos dos quais emergem. Considerando as ideias desses autores e o imbricamento entre saberes e fazeres, defendemos que também o fazer docente é construído a partir das influências dessas diferentes conjunturas. Dessa ótica, entretanto, tomamos como lentes as ideias dos referidos autores, mas nos distanciamos deles em alguns pontos, que esclareceremos ao longo desta discussão. O

primeiro deles diz respeito ao fato de entendermos que os saberes-fazerem podem ser classificados, inicialmente, em dois grandes grupos: o dos saberes-fazerem pré-profissionais e o dos saberes-fazerem profissionais, os quais emergem de contextos distintos e específicos, isso porque, a nosso ver, a classificação proposta por tais autores e que mencionamos no início desse parágrafo, gera uma dicotomia entre “saberes profissionais” e “saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Trataremos disso adiante.

Por ora, importa dizer que o primeiro grupo de saberes-fazerem é marcado pelas diferentes experiências vivenciadas pelo/a professor/a, antes de sua formação profissional, tais como os saberes-fazerem construídos nas vivências familiares, os saberes-fazerem escolares (ou saberes-fazerem das vivências enquanto aluno/a) (Tardif, 2008; Tardif; Raymond, 2000) e os saberes-fazerem das diferentes vivências sociais. Decorrentes dessas três arenas, podem ser destacadas as influências dos relacionamentos e das experiências marcantes vividas, muito antes da formação inicial e da atuação na docência, com pessoas significativas do meio familiar, com os/a professores/as com quem se estudou e com outros adultos com os quais se estabeleceu contato em atividades extraescolares, nas comunidades e nos bairros, em instituições religiosas e de outras naturezas, ou mesmo de maneiras mais individualizadas e menos institucionalizadas. Tais contextos promovem a construção de saberes, entre outros aspectos, sobre o ofício do/a professor/a, como se ensina e os papéis e relações estabelecidas na profissão. Isso porque os indivíduos interiorizam conhecimentos, competências, crenças e valores reatualizados quando do desenvolvimento de seu fazer na docência (Tardif; Raymond, 2000).

Os saberes-fazerem da vida familiar são construídos a partir da influência dos diversos posicionamentos, valores e atitudes de membros da família e pessoas próximas ao sujeito em relação à educação e à escola (*Cf.* ALMEIDA, 2013), ou mesmo a partir de situações de ensino e práticas de leitura e escrita vivenciadas nessas instâncias (*Cf.* SOUZA, 2018).

Em se tratando dos saberes-fazerem construídos a partir das experiências escolares, o/a professor/a – antes mesmo de desempenhar esse papel ou de se decidir por essa profissão – ao ocupar o lugar de aluno/a, ao contrário daqueles que atuam em outras profissões, tem a oportunidade de observar, como os/as profissionais de sua futura área de atuação desenvolvem seu ofício (Alves-Mazzoti, 2006), construindo, assim, saberes que sustentarão muitos de seus modos de fazer, quando do desenvolvimento de sua atividade profissional. Os fios dessa trama começam a delinear saberes-fazerem desde muito cedo, ainda na infância, e, nessa fase, podem se manifestar de forma mais visível por meio da imitação, nas brincadeiras de “faz de conta”.

Os saberes-fazerem das vivências sociais estão no entremeio dos saberes-fazerem das vivências familiares e dos saberes-fazerem da vida escolar e podem ser construídos

simultaneamente. A relação com o primeiro contexto está no fato de que a mesma influência e ação exercida pela família pode se dar por meio de pessoas de fora do grupo familiar, com as quais os sujeitos convivem em seus cotidianos. Em se tratando da aproximação com os saberes-fazer das vivências enquanto aluno/a, pode-se dizer que o indivíduo ocupa – em instituições de naturezas diferentes da escola, como as de caráter religioso –, o lugar de aprendiz, que tem contato direto com o protagonismo de um indivíduo, na maioria das vezes sem formação em curso de licenciatura, mas que foi investido, por suas lideranças, da responsabilidade de ensinar, segundo os princípios ou objetivos da instituição e, por conseguinte, de exercer a “função de professor/a”. Trata-se de uma aprendizagem indireta, espontânea e inconsciente de aspectos que envolvem a docência, e que é recontextualizada quando os aprendizes passam a atuar de forma oficial, como professores/as, no âmbito escolar.

Dito isso, é importante esclarecer que concebemos o segundo grande grupo de saberes-fazer, os profissionais, como sendo, não apenas aqueles transmitidos pelas instituições que se destinam à formação profissional, como defende Tardif (2008), mas também os que passam a ser construídos quando do exercício da profissão docente ou para subsidiar a ação profissional. Ou seja, dito de outro modo, compreendemos que, para além dos saberes-fazer formativos, os saberes-fazer curriculares, disciplinares e experienciais são também profissionais, assim como os saberes-fazer das trocas entre os pares e os saberes-fazer que denominamos como saberes-fazer da cultura digital para a educação. Concebemos os saberes-fazer da formação, a partir de Tardif (2008), como aqueles construídos através das instituições que têm a finalidade de formar professores/as, emergindo assim das ciências da educação e das ideologias pedagógicas (saberes pedagógicos). Os conhecimentos característicos dessas instâncias 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 (Tardif, 2008). Os saberes-fazer decorrentes desses contextos são, assim, construídos nos cursos de formação inicial e nos encontros e programas de formação continuada, ao longo da carreira profissional, não sendo, contudo, como veremos adiante, o resultado de uma transposição didática direta, no sentido de uma reprodução daquilo que foi pensado no âmbito das formações.

Muito próximo aos saberes-fazer da formação, estão os saberes-fazer disciplinares. Eles emergem da tradição cultural – dos saberes que a sociedade dispõe –, constituindo as diversas áreas de conhecimento e, por conseguinte, os componentes curriculares que constituem os cursos de formação inicial e continuada, sendo integrados à prática docente por meio da vivência nesses espaços formativos (Tardif, 2008).

Os saberes-fazer curriculares são construídos nos domínios da atuação profissional, por meio da utilização de ferramentas através das quais os órgãos oficiais e a instituição escolar condensam e apresentam os saberes sociais a que se filiam, a fim de que sejam “aplicados” pelos/as professores/as, tais como os documentos e os discursos legitimados, os objetivos, os conteúdos e os métodos de ensino (Tardif, 2008). Dito de outro modo, os saberes-fazer curriculares são construídos a partir das orientações que regem a escola quanto ao processo de ensino e aprendizagem, expressando-se principalmente em forma de programas, projetos, propostas pedagógicas e curriculares e nos livros didáticos adotados. A materialização desses saberes-fazer, nos cotidianos das salas de aula, implica uma transposição didática interna²⁰, a qual se caracteriza pela “transformação” dos “saberes a ensinar” – expressos nos currículos, programas e manuais didáticos – em “saberes ensinados” ao grupo-classe²¹ (Chevallard, 1991).

Os saberes-fazer da formação profissional, disciplinares e curriculares correspondem, assim, ao que chamamos de saberes-fazer idealizados, compreendidos como aqueles que, ao serem mobilizados, apresentam uma maior aproximação com os saberes pensados em esferas para/sobre as práticas docentes e os processos de ensino e aprendizagem.

De outro modo, os saberes-fazer da experiência são modos de saber-fazer específicos que o/a professor/a desenvolve, ao desempenhar seu ofício, a partir do trabalho cotidiano e do conhecimento da realidade em que se encontra inserido/a (Tardif, 2008). Eles não têm sua origem em cursos e programas de formação, nem em instâncias oficiais ou dispositivos curriculares, sendo gerados e validados pela própria experiência docente, embora não sejam totalmente isentos da influência dos saberes-construídos em outros contextos. A fabricação desses saberes-fazer ocorre em virtude da vitalidade dos cotidianos das salas de aulas e das diversas exigências que tecem o trabalho do/a professor/a em sua relação com os/as estudantes, aspectos estes que, por sua amplitude e dinamismo, não podem ser construídos nas vivências pessoais e escolares como aluno/a, tampouco podem ser enquadrados em teorias científicas, currículos prescritos e disciplinas de cursos de formação de professores/as. Por esse motivo, e em função da amplitude e da pluralidade que apresentam, eles são considerados o “núcleo vital do saber docente” (Tardif, 2008, p. 54).

²⁰ Utilizamos o termo “transposição didática” no sentido de dizer que os saberes sofrem uma transformação, a fim de serem adaptados aos contextos em que serão efetivamente ensinados – tal como esclarece Chevallard (1991) –, e não no sentido de uma reprodução sem alteração de transferência de um lugar para outro.

²¹ Embora as discussões de Chevallard não enfatizem ou priorizem o papel do/a professor/a nas transposições didáticas, não compreendemos que esse autor conceba os/as docentes/as como reprodutores passivos dos saberes elaborados em outras conjunturas sociais, como o acusam alguns críticos.

Os saberes-fazerem das trocas entre os pares estão diretamente relacionados aos saberes da experiência. Eles também não são definidos por instâncias de poder ou pelo meio acadêmico, mas pelas exigências cotidianas, das quais os saberes-fazerem construídos em outros contextos não dão conta, sendo, assim, construídos a partir da troca de experiência entre os/as professores/as. Tardif, Lessard e Lahae (1991) e Tardif (2008) consideram que esses intercâmbios seriam apenas uma fonte de aquisição dos saberes experienciais. Contudo, compreendemos que, apesar de emergirem dos cotidianos, os saberes-fazerem construídos por meio da experiência do/a próprio/a professor/a e aqueles que são construídos a partir das experiências de outros/as docentes têm suas especificidades. Os/as próprios/as docentes, quando falam dos saberes-fazerem que mobilizam, traçam em seus depoimentos uma linha que separa esses dois saberes-fazerem, sabendo diferenciar, com considerável precisão inclusive, aqueles que emergiram de suas práticas e aqueles que foram construídos a partir da socialização com seus pares (Cf. SOUZA, 2018). Assim, a nosso ver, os saberes-fazerem da prática guardam a singularidade de serem construídos empiricamente pelo/a próprio/a docente, quando de sua atuação com o grupo de estudantes, diante de todas as urgências, exigências e pressões que insurgem no/do cotidiano da sala de aula e da escola, elementos esses que são também singulares, embora condensem similaridades. Trata-se, como já explicitado, de saberes-fazerem construídos diretamente pelo/a professor/a. Já os saberes e modos de fazer decorrentes das trocas entre os/as colegas de profissão têm a especificidade de passarem pelos filtros de outrem, de terem sido fabricados e validados pelos pares em outro/s cotidiano/s.

A mobilização/utilização desses saberes-fazerem se torna possível porque “o trabalho pedagógico nutre-se frequentemente da troca de ‘receitas’ reunidas graças aos encontros e aos acasos” (Chartier, 2007, p. 186). Contudo, compreendemos também que, nos intercâmbios entre os pares, não são veiculados apenas saberes e artes de fazer decorrentes da experiência cotidiana, mas também de outros contextos, embora com uma frequência muito menor.

Denominamos de “saberes-fazerem da cultura digital para a educação” aqueles construídos a partir de um contexto amplo e multifacetado, cujo poder de influência, há muito, conhecido em diferentes áreas, sobretudo a partir da segunda década deste século, tem sido, na área da educação, muito maior do que a maioria de nós pode ter mensurado, principalmente antes de sua “ascensão meteórica”, ainda que “silenciosa”, com a chegada da pandemia de Covid-19, a partir de 2020. Trata-se do contexto digital, cujos impactos sobre a construção dos saberes-fazerem docentes não podem ser ignorados ou negados, em consequência de conservadorismos cegos. Tais saberes-fazerem são construídos pelo/a professor/a, através do acesso a plataformas digitais (*sites, blogs, canais de conteúdo audiovisual, redes sociais*, entre

outros) com finalidades didáticas ou pedagógicas. Não se trata do uso direto de ferramentas digitais na escola. São saberes-fazer tecidos pelo acesso a recursos a serem utilizados no processo de ensino e aprendizagem, em sentido amplo, ou que tenham a finalidade de contribuir, entre outras coisas, para o “aperfeiçoamento profissional”.

Com o isolamento social ocasionado pela pandemia de Covid-19, assistimos a uma série de mudanças no contexto social e educacional mais amplo, e o meio digital, assim como todos os outros, teve que ser reinventado (para usar uma palavra muito em voga à época), a fim de atender às novas e “infinitas” demandas de uso, que sujeitos do mundo inteiro passaram a ter. Nessa arena, as plataformas de interação social (redes sociais), por exemplo, que já tinham uma aceitação massiva, além de terem apresentado uma propagação exponencial, resultando em um crescimento vertiginoso, de quase 40%, no número de usuários, (Batista, 2020), intensificaram mudanças que já vinham acontecendo, anos antes. Elas energizaram suas ações no sentido de ser muito mais que canais de entretenimento e comunicação social, “transformaram-se” efetivamente em *Marketplaces*, isto é, “passaram” a ser plataformas de oferta de produtos e serviços para diferentes áreas, inclusive para o meio educacional.

Esses fatores resultaram no que podemos chamar de uma “guinada da cultura digital na educação” – não porque o ensino passou a ocorrer, durante cerca de 2 anos, via plataformas digitais, com vista à contenção da pandemia, mas pela oferta de um grande arsenal de recursos e serviços e, sobretudo, pela facilidade de acesso e pelo uso que os/as professores/as brasileiros/as passaram a fazer delas, durante e após período de ensino remoto.

Em se tratando da oferta, temos visto essa arena ser fortemente ocupada e disputada por velhos conhecidos da educação, a exemplo dos grandes empresários e seus institutos, mas, sobretudo, por uma infinidade de profissionais, que, agora na condição também de “pequenos empresários”, passam a ter atividades profissionais outras, distintas daquelas que ordinariamente realizavam, e que vão além dos espaços-tempos convencionais em que eram desenvolvidas. Nessa arena, estão não apenas escolas e professores/as dos mais diversos níveis de ensino, que desejam tornar públicas suas experiências na educação, obter engajamento e/ou vender os recursos e serviços que oferecem, mas também profissionais de diversas áreas do conhecimento (como a linguística, a psicologia, a neurociência e outras), muitos dos quais alcançam milhares de seguidores nas diferentes redes sociais que possuem. O que se tem, diante disso, é a disseminação de um arsenal infindável e híbrido de recursos, balizados em diferentes concepções teóricas ou vivências, como os pacotes de atividades, jogos, sequências didáticas, avaliações, cartazes, planos de aula, *lives*, mentorias e cursos (só para citar alguns), que têm como alvo aqueles que lidam diretamente com o processo de ensino e aprendizagem.

Professores/as, em diferentes localidades do país, passam então, não só a ter contato com uma diversidade de ferramentas que antes não tinham ou não eram encontradas com tanta facilidade, mas também a dispor de formas muito diferentes de acesso a esses recursos – muitas das quais sem que naquele momento haja uma intencionalidade prévia, por parte de quem acessa as plataformas, em momentos pensados, inicialmente, para o entretenimento e a distração. Se antes o/a profissional buscava intencionalmente, em momentos de trabalho, materiais que dessem conta de suas demandas, em páginas da *Web*, que dificilmente eram as interfaces de interação social, agora, também quando acessa as próprias redes sociais, recebe delas – graças aos “algoritmos de recomendação e personalização²²”, que já não eram novidades –, cada vez mais produtos e serviços, sem que necessariamente tenha que procurar por eles.

Temos, assim, uma ampliação da disseminação e da variedade dos produtos e serviços para a educação, e, por conseguinte, a veiculação de saberes-fazeres de diferentes perspectivas teóricas e de vivências dos/as profissionais em diferentes contextos. E tudo isso não se passa como que em uma realidade à parte, como se tais saberes-fazeres ficassem restritos ao contexto digital e não ultrapassassem as telas; do contato com tais recursos, em diferentes plataformas digitais (que geralmente oferecem acesso a outras), temos a ampliação dos espaços-tempos de tecitura dos saberes-fazeres da cultura digital, pelo/a professor/a e, possivelmente, de sua recontextualização na escola. Há, a partir dessa arena, muitas possibilidades de manutenção da cultura profissional, mas, também, de mobilização e fabricação de modos de saber-fazer outros. Assim, a cultura digital para a educação não é apenas um meio de veiculação de saberes-fazeres construídos em outros contextos, ainda que sofra a influência deles; trata-se de um contexto complexo de tecitura dos saberes-fazeres docentes, com características peculiares.

2.1 AS TRAMAS LOCAIS, SUBJETIVAS E TRANSPESOAIS DA FABRICAÇÃO DOS SABERES-FAZERES DOCENTES

A despeito da divisão que fazemos quanto aos contextos de origem dos saberes-fazeres docentes, sua mobilização e fabricação não são tão compartimentadas e sequenciadas como poderia parecer à primeira vista, na ausência de maiores discussões. Longe de limitar-se a um processo simplista, é multifatorial, multifacetado, dinâmico e flexível. Nele está implicada a

²² Sistemas que permitem que a busca por determinado produto ou serviço, em plataformas digitais, ocasione o recebimento de mais conteúdo da mesma natureza. Esses sistemas analisam o comportamento e os interesses dos usuários, por meio de suas interações, ao utilizar os ambientes digitais (pesquisas realizadas, cliques em *links*, curtidas, compartilhamentos, tempo gasto ao acessar os conteúdos), e podem fornecer, de maneira adaptada a cada pessoa, recomendações personalizadas de produtos, conteúdos e experiências de compras (Cf. MEIO&MENSAGEM, 2023).

interferência: 1) das especificidades, demandas e pressões dos cotidianos escolares e das salas de aulas, com seus atores e condições materiais, estruturais e relacionais; 2) dos saberes e das maneiras de fazer de diversos contextos; 3) do gênero e do estilo profissional – ou da institucionalização da carreira (cultura própria da profissão) e da representação subjetiva, para usar os termos de Tardif e Raymond (2000).

Quanto às exigências cotidianas, concordamos com Perrenoud (2002) quando diz que as condições em que ocorre o trabalho do/a professor/a exigem agir na urgência e decidir na incerteza. Com isso, chamamos a atenção, não apenas para a densidade da atividade docente, ressaltamos, principalmente, que essas urgências e incertezas exigem improvisações que, muitas vezes, resultam na fabricação, modificação e negação de determinados saberes-fazeres. Ainda nesse sentido, o grupo de alunos/as com os quais os/as professores/as atuam é, sem dúvida, o fator mais determinante para a mobilização e fabricação de certos saberes-fazeres. Não precisamos nem mesmo dizer que é em função dele e com ele que o/a professor/a incorpora, reelabora, refuta e legitima os saberes-fazeres pensados/vividos em diferentes contextos.

As realidades cotidianas, embora sejam ainda pouco exploradas nas pesquisas que tratam sobre o saber docente, as condições materiais e estruturais das instituições de ensino, sejam elas favoráveis ou não, podem potencializar ou limitar os usos e a fabricação de determinados saberes-fazeres, sobretudo os pedagógicos. É bem verdade que essa relação nem sempre é de causa-efeito, pois condições desfavoráveis podem ser, em muitos casos, a mola propulsora para a criação de saberes-fazeres outros, contudo, não se pode negar que muitos deles dependem de espaços-tempos e recursos materiais e humanos propícios.

Sob o pressuposto do segundo fator que mencionamos, os saberes-fazeres docentes não são “caixinhas” fechadas, rigorosamente delimitadas e uniformes. Mesmo saberes como os profissionais, os disciplinares e os curriculares, que têm um campo de jurisdição mais sistematizado e formalizado, sofrem, de diferentes maneiras, desde sua origem, a influência de saberes de outros contextos, apesar de conservarem e agregarem singularidades que os caracterizam. Nos cotidianos das salas de aulas, não é diferente, os saberes-fazeres de diversas fontes coexistem e se articulam para a realização de diferentes objetivos. Isso inclui os experienciais, que, embora sejam construídos no exercício das práticas cotidianas, articulam elementos teóricos e estruturais e não estão “ilhados”, antes, sendo fabricados em relação com os saberes-fazeres pré-profissionais, profissionais, disciplinares, curriculares e das trocas com os pares (Guimarães, 2004). Contudo, essa relação não é apenas de integração. É, também, de negação, de modo que alguns deles são evocados ou cogitados, mas logo abandonados, em função da realidade cotidiana e da maior pertinência de outros modos de saber-fazer.

Em alguns casos, os saberes-fazer construídos a partir de determinadas fontes são mais resistentes a mudanças substanciais e, portanto, às reformulações, pela interferência de saberes-fazer fabricados a partir de outros contextos. É o caso dos pré-profissionais especificamente, os que se referem às vivências escolares, pois o legado da socialização escolar é forte (Tardif; Raymond, 2000) e, diríamos nós, em certa medida “estável” (mas não imutável), de modo que, mesmo a formação acadêmica encontra por vezes desafios para modificá-lo completamente, havendo, em muitos casos, mais reformulações que rupturas, quando do contato com os saberes da formação. É preciso considerar também que a mobilização/utilização dos saberes-fazer no contexto da prática não é uma réplica daquilo que foi pensado em outras conjunturas. Os processos de incorporação envolvem tanto microrreproduções pontuais, como microvariações de modos de saber-fazer, que não modificam substancialmente o que foi proposto nos outros contextos (pré-profissionais, disciplinares, formativos, curriculares e das trocas entre os pares), sendo possível captar sua fonte de origem pela semelhança.

De acordo com Clot (2010, p. 21-122), o gênero profissional é

[...] a parte subentendida da atividade, o que os trabalhadores de determinado meio conhecem e observam, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; o que lhes é comum, reunindo-os sob condições reais de vida; o que sabem que devem fazer, graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário re-especificar a tarefa a cada vez que ela se apresenta. É como uma “senha” conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional. Essas avaliações comuns subentendidas [...] estão entranhadas na carne dos profissionais, pré-organizam suas operações e sua conduta; de algum modo, estão grudadas às coisas e aos fenômenos que lhes correspondem [...] O gênero, como intermediário social, é um conjunto de avaliações compartilhadas, que, de maneira tácita, organizam a atividade pessoal.

Trata-se, assim, da história transpessoal, da história do ofício (*métier*) docente, de culturas de trabalho construídas pelo coletivo de professores/as (Clot, 2010; Pinheiro *et al.*, 2016). Essas culturas envolvem, entre outros elementos, acordos implícitos, normas criadas pela categoria para orientar sua atividade profissional. Não se trata de normatizações impostas por instâncias de poder. Trata-se de prescrições que não estão formalmente expressas, que são fabricadas nos cotidianos das salas de aulas e das escolas e que são veiculadas, não por documentos oficiais, mas nos espaços-tempos de trabalho, mantendo-se vivas por sua transmissão entre os profissionais dessa classe, através dos diálogos e “trocas de receitas”. Na profissão docente, o compartilhamento do gênero ocorre antes mesmo de o sujeito se tornar um profissional da área, enquanto ainda ocupa o lugar de aluno/a. Além de orientar a ação por meio da mobilização da memória coletiva comum, dizendo sem dizer o que deve ser feito em dada

situação, o gênero constrói uma etiqueta social que “regula” as relações interpessoais da categoria em torno de objetivos de ações comuns (Clot, 2010; Pinheiro *et al.*, 2016).

A partir do estudo de Goigoux (2007), compreendemos que o gênero profissional também é composto por esquemas profissionais ou esquemas de ação. Estes são constituintes das representações do indivíduo e dizem respeito à parte oculta, invariável e estabilizada da ação, tendo como principal função gerar a atividade (Vergnaud, 1990; Goigoux, 2001; 2002). Nas palavras de Perrenoud (2002, p. 08), trata-se de “um conjunto de características no sistema nervoso central e no cérebro que funciona sem que o sujeito tenha de ‘recordá-las’”. Seu lado oculto se refere ao fato de se constituírem enquanto estruturantes das ações, de modo que, para serem acessadas, precisamos analisar as práticas que o sujeito desenvolve.

Considerando a conjuntura escolar, os esquemas são percebidos naquilo que os/as professores/as fazem de forma frequente e “sempre” da mesma maneira, quando precisam dar conta de situações de ensino (ou de outras naturezas) semelhantes. Eles funcionam sem que o indivíduo tenha que recordar, a cada momento, sua constituição, e, embora possam ser planejados e intencionais, alguns fogem à consciência. Assim, os esquemas construídos em ocasiões outras permitem, ainda, que o/a docente aja de forma eficaz em “novas” circunstâncias.

Sobre a estabilidade que caracteriza o esquema, é preciso considerar que estável não significa imutável. Eles não são formas de organização inalteráveis, passam por mudanças em virtude dos contextos, dos saberes-fazeres que o indivíduo mobiliza/fabrica e da influência da dimensão transpessoal expressa no gênero profissional. Ao mesmo tempo, esses esquemas se apoiam em saberes-fazeres, de modo que um esquema pode ser constituído por mais de um saber, inclusive, saberes elaborados em contextos distintos, com destaque para os construídos nos cotidianos das salas de aulas. Além disso, os esquemas ajudam a estruturar o arsenal de saberes-fazeres que o/a docente mobiliza para dar conta de sua atividade profissional.

Por sua vez, os conjuntos de esquemas constituem o *habitus*, compreendido como a “gramática geradora” das práticas (Bourdieu, 1972, p. 178-179) ou como

Um sistema de disposições duradouras e transponíveis que, ao integrar todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações, tornando possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma.

A manifestação do *habitus*, haja vista sua constituição, só pode ser notada por meio das ações. Ele e, por conseguinte, os esquemas, ao estruturarem a ação, ajudam a tecer o estilo profissional, o qual compreendemos enquanto modos saber-fazer e saber-ser, que conferem certa peculiaridade à prática de um/a professor/a. Esse estilo é tecido pelo confronto entre os

objetivos a serem alcançados, o gênero profissional (história do coletivo) e a história pessoal do sujeito. Nas palavras de Clot (2010, p. 129), o estilo é “misto que confirma a liberação possível da pessoa em relação à sua memória singular da qual ela, entretanto, continua sendo sujeito e de sua memória transpessoal e social da qual permanece forçosamente o agente”. Dito de outro modo, o estilo é a liberdade que se tem em relação ao gênero (Clot, 2014; Clot; Faïta, 2016), liberdade essa que permite reinterpretar, reformular e suprimir normas, esquemas, expectativas e acordos compartilhados pelo coletivo. Assim, ele “se liberta do gênero, não lhe virando as costas” (Clot, 2014, p. 96). Desse modo, este não é estático e impermeável, de modo que, passando pelo crivo de cada sujeito, é modificado e renovado, ao longo do tempo, pela confrontação com as situações de trabalho e pelo estilo. Nesse movimento, o/a professor imprime na história do gênero profissional as marcas de sua personalidade, de suas vivências e experiências (Pinheiro *et al.*, 2016). Ou seja, ao mesmo tempo em que o gênero profissional contribui para a construção do estilo de cada docente, ele é também composto pelas influências dos estilos (no plural), em um movimento cíclico entre o coletivo e o individual.

Os conceitos de esquemas, *habitus* e estilo nos mostram que existem saberes-fazeres que se estabilizam nas práticas docentes, sendo mobilizados de forma recorrente em seus cotidianos para alcançar os objetivos do processo de ensino e de sua atividade profissional de modo geral, os quais chamamos de saberes-fazeres sistemáticos ou estáveis. Muitos destes podem estar diretamente relacionados ao desenvolvimento de práticas bem-sucedidas, enquanto outros podem não alcançar a mesma condição, pois, inequivocadamente, a despeito de sua pertinência, não é apenas a estabilidade que garante o sucesso, embora a compreensão de práticas eficientes não prescindia da análise desses saberes-fazeres. Assim como os conceitos que nos levam a destacá-los, eles são estáveis, mas admitem mudanças ao longo da trajetória profissional, pela influência de diversos contextos de ordem local, pessoal e transpessoal.

Ainda considerando o que discutimos até aqui acerca do gênero e dos estilos profissionais docentes, compreendemos que eles são carregados de saberes e representações/orientações do/para o fazer. Embora prevaleçam aqueles fabricados cotidianamente na sala de aula, na escola e nas trocas com os pares, não se pode desconsiderar as marcas de saberes-fazeres decorrentes de outros contextos, que são (re)interpretados e (re)contextualizados pelos/as professores/as, ao longo do tempo, para o desenvolvimento de sua atividade profissional, já que esses elementos (o gênero e o estilo), conquanto tenham suas especificidades, nem sempre representam modos de pensar-saber-fazer divergentes dos que estão sendo propostos pelas idealizações teóricas ou instâncias oficiais. É preciso lembrar, contudo, que alguns desses saberes-fazeres, de tão “comuns” aos/às docentes, podem, inclusive,

ser considerados por eles/as como sendo decorrentes de sua experiência cotidiana, no entanto, a relação entre saberes-fazeres e gênero não é de simples acomodação, pois alguns saberes-fazeres da categoria podem tanto ser incorporados como refutados pelo/a docente, com vista à construção de seu estilo profissional. A relação entre o gênero e os saberes e as artes de fazer também não é de “mão única”, já que há a criação de outros saberes-fazeres nos cotidianos.

2.2 OS/AS PROTAGONISTAS DOS COTIDIANOS ESCOLARES EM SUAS RELAÇÕES COM OS SABERES PRÁTICOS E TEÓRICOS

Os/as professores/as convivem hoje com uma grande variedade de discursos teóricos, advindos de diferentes ramos da ciência sobre o processo de ensino e aprendizagem, discursos esses que, longe de conviverem de forma harmoniosa, estabelecem disputas acaloradas, em uma busca frenética por *status* de legitimidade, para fazer valer seu ponto de vista sobre a forma como os/as alunos/as aprendem, sobre “a melhor maneira de ensinar” e sobre o lugar dos saberes de diversas fontes nesse processo. Nessa perspectiva, os debates estabelecidos entre as teorias se assemelham em muito “a guerras de religiões ou conflitos políticos” (Chartier, 2005, p. 15). Nesse cenário, a Universidade tem sido considerada como principal e, em muitos casos, a única matriz de inspiração para as mudanças pretendidas para instituição escolar, razão pela qual se faz um esforço sistemático para que os “inventores de trilhas” consumam suas produções (Sarti; Bueno, 2007; Certeau, 2014; Sarti, 2008). Do ponto de vista daqueles que produzem, difundem e valorizam os conhecimentos científicos, os saberes teóricos quase sempre ocupam um lugar de prestígio, em detrimento daqueles que emergem das práticas cotidianas, que, muitas vezes, chegam a ser ignorados nos processos formativos. Além disso, tem sido, em certa medida, comum que a influência da academia sobre as práticas ordinárias não tenha a aceitação pretendida, o que faz despontar inúmeros discursos que acusam os/as atores/atrizes dos cotidianos de serem resistentes ou aversos/as à inovação (Chartier, 2000) e, portanto, responsáveis pelo fracasso escolar. Nas palavras de Chartier (2000, p. 163):

Tudo se passa como se os procedimentos e os saberes elaborados nas situações experimentais ou controladas (onde os resultados têm sido satisfatórios e devidamente avaliados) fracassassem regularmente ao se difundir. Ora os professores resistem ou parecem indiferentes às proposições saídas da pesquisa, ora, quando as admitem, não é senão à custa de deformações ou atenuações que, aos olhos dos pesquisadores, transformam profundamente o sentido e mesmo as finalidades.

Sob as motivações para esse aparente desinteresse dos/as professores/as em relação aos conhecimentos produzidos cientificamente estaria a convicção ideológica, a preguiça profissional ou mesmo sua incapacidade para implementar as inovações (Chartier, 2000; Sarti,

2008), as quais não poderiam ser mais desrespeitosas e equivocadas. Concordamos com Chartier (2002) quando diz que, longe de serem refratários/as, os/as docentes têm necessidade e utilizam os saberes científicos para esclarecer suas práticas. Nesse cenário, fazeres pedagógicos coerentes podem se alimentar de fontes teóricas distintas, ainda que os protagonistas dos cotidianos não tenham consciência dos modelos teóricos que influenciam suas práticas e os tratem como realidades naturais. Sob essa ótica, é pertinente considerar que esses/as profissionais, via de regra, não utilizarão os mesmos termos ou darão as mesmas explicações que aqueles que formularam as produções acadêmicas, o que não quer dizer que não façam uso de seus princípios e propostas. Isso acontece, entre outros fatores, porque os saberes científicos, antes de se tornarem saberes em ação, passam por um processo de recontextualização (Chartier, 2002; Bernstein, 2003). É preciso, então, estarmos atentos aos indícios dessas referências no fazer docente e em suas verbalizações acerca dele.

Para ser considerado legítimo pelo/a docente, mais que seu estatuto de cientificidade, o conhecimento precisa atender a suas demandas cotidianas. Assim, os pensantes-praticantes utilizam os instrumentos pelos quais os saberes científicos chegam até eles como “leituras de uso, ou seja, como caixas de ferramentas para as aulas” (Chartier, 2002, p. 16). Nesse sentido, “os conceitos científicos não são utilizáveis na sala de aula pelo simples fato de serem científicos” (Chartier, 2010, p. 14), pois os professores “geralmente 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. 186). Em contrapartida, eles irão “reter aqueles saberes que facilitam a vida profissional e as trocas entre os colegas, e não somente os termos que ‘estão na moda’, [...] e os demais permanecerão no mundo dos pesquisadores” (Chartier, 2010, p. 14, 15). Cabe destacar ainda que, ao consumirem os conhecimentos científicos, os/as professores/as não se filiam a uma única concepção teórica, como fazem os/as pesquisadores/as. Diferentes perspectivas, atividades e metodologias coexistem em suas salas de aula e, longe de representarem contradição, revelam, como aponta Chartier (2007), uma “coerência pragmática”. Nesse sentido, enquanto a lógica de pensamento e de ação dos que estão no meio acadêmico está balizada em uma coerência teórica, a dos docentes está baseada em uma coerência prática, podendo remeter a modelos teóricos tidos como incompatíveis e incoerentes pela academia.

Não nos restam dúvidas de que é necessário, cada vez mais, um trabalho arqueológico sobre as práticas docentes, em que a diversidade de saberes-fazeres fabricados nesses contextos sejam tratados de forma respeitosa, compreendidos e valorizados em suas singularidades e potencialidades para construir processos de ensino e aprendizagem eficientes.

A despeito do lugar central que os saberes experienciais assumem no conjunto geral dos saberes docentes, não atribuímos um lugar de exclusividade a eles no desenvolvimento de práticas de ensino eficiente, em detrimento dos saberes teóricos ou dos diferentes contextos. Assim como, também, não defendemos que os saberes fabricados nas instâncias teóricas e de poder sejam os únicos com legitimidade para a construção de práticas bem-sucedidas. Situando-nos nesse entremeio, não nos parece nada sensato opor as instâncias de produção de conhecimentos e os pensantes-praticantes dos cotidianos. Compreendemos que o sucesso é multifatorial e depende de uma síntese inteligente, oportuna e bem articulada dos saberes-fazeres pensados a partir de distintos contextos. Entendemos que, como a formação não tem todas as respostas, a prática cotidiana, com toda sua potencialidade criadora, também não as tem – se assim fosse, as Universidades e os diversos campos de produção de conhecimento não teriam qualquer razão de ser. É necessário reconhecer que os contextos das práticas e os contextos das idealizações acadêmicas, disciplinares e curriculares podem contribuir de forma muito específica para o sucesso escolar, considerando os limites que seus campos de jurisdição permitem. Isso significa que as arestas precisam ser desfeitas, a fim de que essas esferas possam dialogar e, de forma articulada, dar suas contribuições em prol do interesse comum, de uma educação de qualidade e de um projeto de sociedade com mais equidade e justiça social.

2.3 Os/as “inventores/as de trilhas” em sua relação com as tarefas prescritas: os saberes-fazeres estratégicos e táticos na construção da atividade profissional

Enquanto atores/atrizes reflexivos e produtores de saberes-fazeres, os/as protagonistas dos cotidianos não estabelecem uma relação simples com os contextos de influência macrosociais mais amplos, que normatizam e regulam o campo da educação, o contexto escolar e suas práticas de ensino. Para se compreender essa relação, duas considerações são fundamentais. A primeira é a de que os cotidianos escolares são arenas de disputas de diversas instâncias e grupos de poder. A segunda é a de que a relação entre as tarefas prescritas pelas conjunturas oficiais que regem a escola e o que o/a professor/a faz (a atividade real) não é de dominação total e de uma reprodução cega, imutável e obediente.

Para que se entendam tais questões, importa considerar que o trabalho prescrito, compreendido enquanto um conjunto de normas, regras, orientações e procedimentos pensados e estabelecidos para orientar a atividade do trabalhador, não é suficiente para tal, pois não pode prever a totalidade daquela realidade, isto é, não consegue antever todas as situações enfrentadas no trabalho real (Clot, 2006). Este, por sua vez, é o que escapa ao trabalho prescrito,

aquilo que o trabalhador faz com as prescrições, mas também o que ele faz continuamente para dar conta das situações que o prescrito não pôde prever (Clot, 2010). Existe uma situação de conflito entre essas duas dimensões do trabalho, de modo que o trabalho prescrito é questionado e reinventado pelo trabalho real, considerado como lugar de confronto e invenção de normas preexistentes (Clot, 2006). Contudo, é preciso compreender que o trabalho real “é, em grande parte, invisível porque não é imediatamente acessível, nem por meio da observação direta, nem pelo discurso espontâneo do trabalhador. Ele emerge quando se analisa a atividade em sua complexidade, como espaço de criação, conflitos e invenções” (Clot, 2006, p. 45).

Do ponto de vista da Clínica da Atividade, podemos afirmar que há uma distância entre a tarefa prescrita e a atividade real, em que se interpõe o gênero profissional (Clot, 2010). Para além desse conjunto de avaliações do coletivo do trabalho, compreendemos que nesse intervalo se interpõem os saberes-fazeres construídos nos contextos pré-profissional, disciplinares, formativos, e experienciais, assim como especificidades dos cotidianos, elementos esses que tensionam e alteram e burlam as prescrições.

O jogo que ocorre no interior dessas relações de forças entre tarefa e atividade real pode ser sentido de forma muito nítida nas tensões entre as estratégias e as táticas que se materializam nos cotidianos escolares, no âmbito das práticas docentes, isto é, nas tensões entre as ordens dogmáticas e as práticas clandestinas de homens e mulheres ordinários/as (Certeau, 2014).

Estamos chamando de estratégias a manipulação das relações de forças que se torna possível quando do isolamento de um sujeito de querer e poder – seja ele uma empresa, um órgão oficial ou uma instituição científica –, sendo possível reconhecer nessa delimitação (isolamento) um saber específico, que dá sustentação e determina o poder de criação de um lugar próprio, de onde se pode gerenciar as relações com a exterioridade, com vista à concretização de seus objetivos (Certeau, 2014). Trata-se de produções racionalistas e barulhentas (Certeau, 2014), que se fazem perceptíveis nos espaços em que circulam com *status* de legitimidade, para operar sua influência e controle. Dito de outro modo, as estratégias são as ações e os dispositivos que os sujeitos e instituições de poder engendram para garantir que seus produtos sejam consumidos e para que seus interesses sejam alcançados.

Em se tratando do contexto educacional, enquanto dispositivos de regulação e controle de outros indivíduos – os fracos (Certeau, 2014), a quem lideram –, esses sujeitos ou instâncias de poder, fortemente representados nos contextos de influência e da produção de textos oficiais (Bowe; Ball, 1992) lançam mão, entre outros dispositivos, das políticas e propostas educacionais e curriculares, dos programas de formação continuada de professores/as, dos projetos didáticos, dos pacotes de apostilados e, inclusive, de outros sujeitos que compõem suas

redes de vigilância – já que nem tudo que é prescrito precisa estar necessariamente escrito –, para garantir que seu poder seja exercido, isto é, para que a tarefa seja executada.

As táticas, por sua vez, são as maneiras de fazer pelas quais os/as produtores/as desconhecidos/as subvertem, para fins próprios, a ordem efetiva das coisas que lhes são impostas; são as mil maneiras engenhosas de empregar os produtos que os sujeitos de querer e poder instituem; as “caças” não autorizadas; a arte do “fraco” ao utilizar e manipular os espaços aproveitando os elementos do próprio terreno; são operações multiformes e fragmentárias, que não obedecem às leis do lugar e se valem das circunstâncias oportunas para se insinuarem, de forma escondida, nos aparelhos dos quais são os modos de usar (Certeau, 2014). Desse modo, as táticas não dispõem de instituições próprias e, portanto, só têm por lugar o do outro, de modo que, para se realizarem, precisam operar de forma astuta, silenciosa, praticamente invisível, “golpe a golpe”, “lance a lance”, captando as brechas que as conjunturas particulares vão fazendo na vigilância do poder, sendo notadas, não com seus próprios produtos, mas através das formas como os/as heróis/heroínas comuns empregam os produtos impostos por determinada ordem dominante (Certeau, 2014; Duran, 2009). A atividade real do trabalho docente está repleta dessas táticas. Em seus cotidianos, os/as professores/as (“os/as fracos/as”), ao consumirem as estratégias pensadas para a escola – compreendida como a “terra alheia” (Certeau, 2014) –, longe de limitarem-se à obediência e à incorporação dócil e passiva, fabricam diversas táticas de consumo, as quais são anticonformistas e se constituem enquanto microrresistências ao poder de dominação dos/as sujeitos/as e instâncias de querer e poder. Em outras palavras, ao “aplicarem” as políticas educacionais e ao “seguirem” as normas, os documentos curriculares e as “orientações” dos programas e das formações continuadas, os/as docentes não se limitam a aceitar e a incorporar suas propostas, mas manipulam e subvertem esses produtos, tirando proveito dos momentos de pouca ou “nenhuma vigilância” pelos sistemas, para tecerem práticas inventivas e astuciosas, que dialoguem com seus interesses e concepções e com as necessidades e especificidades dos contextos nos quais estão inseridos.

Embora em Certeau (2014, p. 95) haja uma ênfase nas astúcias e, portanto, nas táticas, enquanto “uma prestidigitação relativa a atos”, sendo estas concebidas do ponto de vista do fazer que se materializa nos cotidianos, entendemos que elas apontam não apenas para a dimensão pragmática, antes sendo constituídas por saberes igualmente astutos e subversivos. Compreendemos que, antes de se corporificarem em ações e modos de fazer, uma série de saberes contribui para sua fabricação – desde aqueles que permitem ao sujeito avaliar os produtos das estratégias que lhe são determinadas, até os que resultam na invenção de caminhos clandestinos. Além disso, a vivência das táticas também permite a emergência de novos saberes.

Desse modo, podemos falar em saberes táticos, compreendidos como saberes marginais fabricados para driblar as ordens dominantes. Em outras palavras, partindo das ideias de Certeau (2014), chamamos de saberes-fazer táticos os modos de pensar-fazer clandestinos que os sujeitos comuns inventam astuciosamente para burlar os ordenamentos estratégicos. Tais saberes-fazer são aqueles que se expressam quando os/as “inventores/as de trilhas” manipulam e subvertem os produtos das estratégias para escapar das normas e prescrições oficiais que intentam regular e, por vezes, uniformizar os cotidianos das salas de aula.

Os microsaberes-fazer construídos na experiência da docência e nas trocas entre os pares (assim como os pré-profissionais) podem ser considerados como os principais constituintes dos saberes-fazer táticos, entretanto, eles não são os únicos, os modos de saber e fazer idealizados nos campos disciplinares e nas teorizações acadêmicas, também, são empregados de forma astuciosa para driblar o instituído. Contudo, os saberes-fazer táticos não são os únicos que constituem as práticas de ensino, a despeito de sua presença marcante – ainda que microscópica e silenciosa – e apesar de serem altamente representativos do dinamismo e do protagonismo docente. A atividade real também é povoada por saberes-fazer estratégicos, os quais são assim denominados, não por serem produzidos pelos/as professores/as, enquanto sujeitos de querer e poder, mas por serem pensados no âmbito das políticas, dos programas e das orientações educacionais, sendo incorporados pelos/as docentes em seus cotidianos. Ou seja, trata-se de maneiras de saber-fazer que resultam de produtos das estratégias implementadas pelas diversas conjunturas de querer e poder, que influenciam o contexto escolar através dos currículos e de outros dispositivos. Compreendemos, também, que alguns saberes-fazer estratégicos podem ser utilizados como saberes-fazer táticos. Isso ocorre quando dadas maneiras de saber-fazer, que outrora foram instituídas como estratégias, mas já não ocupam o “lugar do forte”, (Certeau, 2014), passam a ser utilizadas pelos sujeitos ordinários para driblar os ordenamentos estratégicos em voga em determinado momento.

Todos esses saberes-fazer constituem, assim, a atividade profissional docente, revelando um movimento que envolve imposições, tensões e disputadas em que os inventores dos cotidianos criam suas próprias trilhas dentro da “terra alheia”.

3 PERCURSO HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: TENSÕES, CONSENSOS, DISSENSOS E DISPUTAS POR HEGEMONIA E PODER DE INFLUÊNCIA

Os acontecimentos que tomam corpo ao longo do percurso histórico da alfabetização acabam por influenciar a construção de práticas bem-sucedidas no ensino da leitura e da escrita, bem como as concepções que a sociedade constrói acerca delas, em um dado tempo-espço. Essas influências chegam aos/às alfabetizadores/as por diferentes meios, desde os oficiais – como as políticas voltadas para a área, os livros e recursos didáticos, os documentos curriculares e as formações iniciais e continuadas –, até os mais cotidianos e desprovidos de intencionalidade prévia – como as trocas entre os pares e as vivências escolares e pessoais.

O mesmo percurso também nos permite compreender por que determinadas práticas se configuram de uma maneira e não de outra, a depender da época em que se desenvolveram, embora as artes de saber-fazer (Certeau, 2014) não sejam o “retrato fiel” do contexto no qual foram construídas, visto não se tratar de uma sequência orquestrada de acontecimentos que se sucedem, um começando sempre que outro se encerra. Dito de outro modo, os campos teórico e prático da alfabetização são dinâmicos, polissêmicos e multifacetados, e, longe de concentrarem discursos uniformes e homogêneos, são permeados por tensões, dissensos e disputas por hegemonia e poder de influência, que ultrapassam, e muito, os limites dos contextos e dos tempos nos quais se desenvolveram. Logo, as práticas bem-sucedidas construídas na atualidade, na área da alfabetização, longe de serem rigorosamente uniformes, podem ser tecidas a partir de muitas dessas influências, que, não sendo necessariamente contemporâneas, ultrapassam os limites de determinado período histórico. Isso porque, a despeito de as ideias pedagógicas estarem relacionadas às artes de fazer dos/as professores/as, elas não evoluem ao mesmo tempo (Chartier, 2007). Nessa relação dinâmica e mutável, além do tempo necessário para a difusão das teorias emergentes entre os/as docentes, nem tudo é incorporação, mas é também negação e principalmente ressignificação e (re)criação.

3.1 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO: EMBATES, DISPUTAS E UMA SÓ CONCEPÇÃO

Um dos principais caminhos para compreender a história da alfabetização no Brasil e suas implicações para as práticas dos/as professores/as e sobre as aprendizagens dos/as alunos/as é olhando para o tratamento que os métodos conferem aos objetos de conhecimento da língua escrita, em determinados períodos históricos. Foram as demandas em torno da leitura

que fizeram emergir a necessidade de ensino para um número cada vez maior de pessoas e com ela a gênese da escola. Contudo, os anos que se seguiram ao surgimento dessa instituição foram marcados, entre outros fatores, pela dificuldade de encontrar modos de fazer eficientes para um formato de ensino diferente daquele que acontecia no interior das famílias: o ensino coletivo. Ou seja, a escola precisou “criar estratégias para ensinar a todos, num mesmo espaço e tempo” (Frade, 2007, p. 22), ou seja, precisou de métodos diferentes daqueles que os preceptores utilizavam quando ensinavam a apenas uma pessoa por vez.

Diante da necessidade de superar o fracasso escolar que se avolumava, vários métodos foram sendo propostos, ao longo da história, sempre apresentados como a “nova fórmula mágica” para solucionar os problemas causados pelo método em voga no momento. Essas tentativas de estabelecimento do “novo” geraram o que Braslavsky (1988) e Mortatti (2008, 2010) chamam de “querela dos métodos”. Era esse o cenário que se tinha nas últimas décadas do século XIX no Brasil, um cenário de acirradas disputas, caracterizadas pela crítica ao “antigo” método e pela afirmação das novas alternativas metodológicas baseadas em “modernas verdades científicas” (Mortatti, 2008).

As principais polêmicas desse período deram-se entre dois grandes grupos de métodos: os sintéticos e os analíticos. Os da marcha sintética foram, durante muito tempo, o marco fundamental para o ensino da leitura, a qual era, inicialmente, o único objeto de conhecimento na alfabetização. Eles preconizavam que o ensino eficiente deveria partir das unidades menores da língua – letras, sílabas ou fonemas – para só então chegar ao todo – palavras, frases e textos –, enfatizando sempre as correspondências grafofônicas e priorizando a decifração.

O primeiro método sintético, o método “alfabético” ou “de soletração”, defendia que os/as aprendizes precisavam decorar os nomes das letras do alfabeto, para em seguida memorizar as combinações silábicas formadas por elas, a fim de ler palavras (Braslavsky, 1988). Embora tenha sido hegemônico por um período considerado longo, esse método tornava a aprendizagem do sistema de escrita alfabética (SEA) muito difícil para as crianças, que precisavam memorizar e repetir os nomes das letras (mesmo que muitos destes não tivessem relação direta com o som que representavam), fazendo com que a pronúncia das palavras lidas fosse muito fragmentada.

Enfatizando essas dificuldades, supondo dar conta delas e construir práticas bem-sucedidas na alfabetização, surgiu o método fônico, que, para evitar a pronúncia do nome das letras – como fazia o “método anterior” –, defendia que a unidade básica de ensino era o fonema. Os/as aprendizes precisavam aprender os sons das vogais, passando, em seguida, àqueles

correspondentes às consoantes, para só então formar sílabas e palavras (sempre seguindo a lógica “do mais simples, para o mais complexo”) (Braslavsky, 1988).

Tendo em vista a falta de sentido e o alto nível de dificuldade que as atividades com fonemas envolvem – não apenas para as crianças que ainda não se apropriaram do SEA, mas, inclusive, para as alfabéticas e para adultos muito letrados (Morais, 2012, 2019) –, esse método também não respondeu à expectativa de solucionar os problemas de desempenho dos/as estudantes, ainda que algumas variações metodológicas tenham surgido, na tentativa de tornar menos complexa a aprendizagem dos fonemas, tais como a apresentação de imagens junto aos sons das letras e a proposição do trabalho com onomatopeias.

Foram esses obstáculos e a persistência do fracasso escolar que fizeram surgir o método silábico, cujo objeto de ensino era o segmento fonológico mais facilmente pronunciável e mais perceptível: a sílaba (Braslavsky, 1988; Frade, 2007). Assim como no método anterior, a aprendizagem se dava do simples para o complexo. Esse processo tinha início com a memorização das sílabas canônicas, e somente depois o/a aprendiz podia ter contato com aquelas que apresentavam outras estruturas. Dessa forma, primeiro aprendiam-se a ler palavras isoladas, formadas por sílabas simples, para depois ler outros tipos de palavras, frases e textos (os quais eram compostos por vocabulário restrito e controlado, com a finalidade exclusiva de ensinar a leitura de palavras que continham determinado padrão silábico).

As limitações desse método e daqueles que o precederam acarretaram o aparecimento dos métodos “analíticos ou globais”, que partiam do todo para as partes, com a finalidade de romper com a decifração, tomando como unidade de análise as palavras, as sentenças e as historietas (Braslavsky, 1988). Esses métodos se firmaram por meio da crítica à aprendizagem desprovida de sentido que os métodos de marcha sintética promoviam, ao tomar como objeto de ensino as unidades menores da língua. Como o advento do primeiro método desse grupo, o método da palavração, “passou-se a considerar a realidade psicológica da criança, a necessidade de tornar a aprendizagem significativa e, para isso, partir da compreensão da palavra escrita, para dela chegar ao valor sonoro de sílabas e grafemas [...]” (Soares, 2016, p. 18). Nesse processo, era comum a prática de memorização de palavras e sua associação a imagens, para depois reparti-las em partes menores.

No segundo método da marcha analítica, o “método de sentencição”, as orações simples eram o objeto de ensino sobre o qual o foco recaía, com a finalidade de desmembrá-las em palavras e em suas menores unidades (Mortatti, 2000, 2006).

Como foco central do último método do grupo analítico, o “método de historietas” ou “global de contos”, estavam as histórias a serem ouvidas, repetidas e memorizadas pelos/as

aprendizes, a fim de que apreendessem seu conteúdo e nelas identificassem palavras a serem decompostas (Mortatti, 2000, 2006; Braslavsky, 1998).

A crítica aos métodos que partem das unidades menores da língua e a tentativa de hegemonização dos que partem de unidades significativas geraram exasperadas disputas entre o novo e o tradicional, o antigo e o revolucionário, o adequado e o inadequado, o eficiente e o ineficiente (Souza, 2018). A despeito de tanta querela, e de ter sido com os métodos analíticos que o termo alfabetização começou a denominar o ensino inicial da leitura e da escrita (Mortatti, 2006), a concepção de linguagem que fundamentava esses grupos de métodos era idêntica: a de que a aprendizagem da língua escrita é a aquisição de um código de transcrição, devendo sua apropriação acontecer por meio da associação e da memorização, como se o sistema de escrita alfabética não tivesse princípios e propriedades que precisam ser compreendidos e reconstruídos pelos aprendizes (Morais, 2012).

Importa dizer ainda que os métodos de ambos os grupos não foram surgindo mediante o término de um anterior, do mesmo modo que, ao se tornar hegemônico ou oficial, um método não levava ao desaparecimento de outro. Muito pelo contrário, eles coexistiram em um mesmo período histórico e, inclusive, estiveram presentes nas mesmas salas de aula. Foram sendo tecidos, com “fios sintéticos e analíticos” (embora tidos por muitos como incompatíveis), os métodos mistos ou ecléticos (Mortatti, 2006), que ainda são muito frequentes nos cotidianos das escolas públicas brasileiras, inclusive sendo utilizados por professores/as considerados/as bons/boas alfabetizadores/as, como mostram as pesquisas de Coelho (1989), Peles (2004) e Monteiro (2006). Essa hibridização dos métodos indica que os/as professores/as não são consumidores/as passivos/as (Certeau, 2014) das propostas e ideias que envolvem a Educação, antes mobilizando saberes-fazer que permitem ultrapassar os limites de dadas conjunturas, tendo em vista a construção de práticas bem-sucedidas. Tal ecletismo reafirma, ainda, que, a despeito de serem apresentados como solução milagrosa para o fracasso escolar, nenhum desses métodos seria capaz de dar conta de todo o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita de forma eficiente, significativa e segundo as necessidades sociais que se apresentam em nossa época.

Assim, durante muito tempo, a alfabetização foi reduzida à ideia de qual método seria o mais eficiente para o ensino da leitura, como se esse fosse o único fator a interferir nos processos de ensino e aprendizagem. Os/as bons/boas professores/as alfabetizadores/as seriam, para os/as adeptos/as desses métodos e, por conseguinte, para muitos sujeitos que à época constituíam a comunidade escolar, aqueles que balizassem suas práticas de ensino exclusivamente nos princípios e metodologias que caracterizavam o método defendido.

Contudo, o advento dos métodos mistos e das “revolucionárias” bases psicológicas da alfabetização, inauguradas por Lourenço Filho, com os “Testes de ABC”, acabaram reduzindo a querela entre os métodos e relativizando sua importância (Mortatti, 2006) – embora eles continuassem sendo muito utilizados em sala de aula.

Esses testes configuraram o que Mortatti (2000) chama de “período da alfabetização sob medida”, já que tinham a finalidade de medir a prontidão para a alfabetização, isto é, de verificar a maturidade de habilidades consideradas pré-requisitos para que uma criança fosse alfabetizada, tais como a coordenação viso-motora, a discriminação visual e auditiva, o equilíbrio e a lateralidade, o treino dos olhos, das mãos e dos dedos, e o índice de fatigabilidade, de atenção dirigida, de vocabulário, e de compreensão geral (Corrêa; Santos, 1986; Moraes, 2005; Ubarana, 2011). Quando a falta de prontidão era constatada, por teste, cabia à escola corrigir a imaturidade dos/as aprendizes com uma educação compensatória, na tentativa de corrigir os *déficits* causados pela privação cultural.

Tendo em vista que o bom desempenho nos testes era condição para que as crianças da Educação Infantil passassem a frequentar turmas de alfabetização, esses/as alunos/as eram submetidos/as diariamente às atividades, que caracterizariam a prática do/a bom/boa professor/a nesse cenário as tarefas de treino das habilidades requeridas, ficando aquelas diretamente relacionadas à apropriação da língua para a série seguinte, quando já teriam atingido o estado de prontidão. Esses testes e as configurações que o processo de ensino e aprendizagem assumiu nas turmas de crianças pequenas, a partir de sua institucionalização, marcaram por décadas a Educação Infantil como período preparatório para a alfabetização. Além disso, como no caso dos métodos sintéticos, analíticos e mistos, a concepção que fundamentava os testes de prontidão era a associacionista, sendo a aprendizagem da língua escrita compreendida enquanto a aprendizagem de um código de transcrição, e ficando todo o foco do processo naquilo que devia ser ensinado e em como esse ensino devia acontecer.

3.2 O APARECIMENTO DE NOVAS CONCEPÇÕES EM TORNO DA ALFABETIZAÇÃO: IMPLICAÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS

A difusão dos estudos de base psicogenética piagetiana, desenvolvidos a princípio por Ferreiro (1985) e Ferreiro e Teberosky (1979), no final dos anos 70 e início dos anos 80, foi essencial para tensionar a concepção de aprendizagem da língua escrita instituída pelos métodos tradicionais, provocando mudanças conceituais e práticas. Essas autoras evidenciaram que a apropriação da escrita alfabética não é consequência de processos mecânicos ou

associacionistas (Morais, 2012, 2019; Leal, 2019), como se o sistema alfabético fosse um código de transcrição das unidades sonoras da fala, e não um sistema representacional, que implica reflexões por parte dos sujeitos quando de sua interação com o objeto de conhecimento. Essa nova concepção provocou mudanças no foco das discussões, deslocando a atenção do “como se ensina” para “como se aprende”, dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabética.

Com a propagação da teoria da Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro e Teberosky, 1979; Ferreiro, 1985), passa-se a questionar as bases do que durante muito tempo foi considerado as primícias para o desenvolvimento de práticas de ensino de leitura e escrita bem-sucedidas; inicia-se um processo de negação da importância da repetição, das visões adultocêntricas, do ensino baseado em concepções associacionistas, da postura passiva dos/as alunos/as 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. Passa-se, assim, a compreender que, desde muito cedo, o/a aprendiz elabora hipóteses sobre a escrita, sendo necessário identificá-las e compreendê-las, não do ponto de vista do erro, mas do que ele/a já sabe sobre o sistema notacional. Com essa teoria, temos, do ponto de vista de quem aprende e do objeto de conhecimento (o SEA) a ser ensinado, concepções que passaram a influenciar o que muitos de nós, sobretudo no campo teórico, passamos a considerar como boas práticas de alfabetização. Essa revolução conceitual incidiu, direta ou indiretamente, sobre as práticas dos/as professores/as que a ela tiveram acesso, seja para sua modificação, negação ou incorporação, possibilitando, assim, a construção de saberes-fazeres outros. É preciso considerar, entretanto, que isso não ocorreu 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 às artes de saber-fazer.

Uma razão para a variação do alcance dessas ideias sobre os cotidianos docentes está relacionada à 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 influenciados por ela, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e as formações continuadas desenvolvidas, por exemplo, pelo GEEMPA (Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação), pelo PROFA (Programa de Formação de Professores) e pelo PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) (Morais, 2019b; Leal, 2019).

A influência da teoria da psicogênese da escrita e do paradigma construtivista no contexto mais amplo das políticas educacionais não resultou, contudo, na imposição ao/à

professor/a de métodos ou de metodologias de ensino padronizadas, a serem executados nos cotidianos escolares, em decorrência das ideias veiculadas – o que se deu, entre outros motivos, tanto pelo fato de não ter sido essa a postura adotada pelo MEC, como em virtude da psicogênese da escrita não se constituir enquanto um método ou uma didática de ensino da leitura e da escrita, mas enquanto uma teoria psicogenética. Em outras palavras, os/as alfabetizadores/as não mantiveram a autonomia para construir suas artes de fazer a partir dos princípios dessa teoria ou de outras que considerassem pertinentes.

A guinada conceitual que se estabeleceu contribuiu para questionar o lugar dos métodos tradicionais, que se constituíam como modelo predominante nas práticas dos/as professores/as e eram considerados indispensáveis para o ensino eficiente da leitura e da escrita, ocasionando, assim, o que Mortatti (2010) chamou de “desmetodização da alfabetização”: a defesa do ensino da leitura e da escrita sem a utilização de métodos. Se, por um lado, isso contribuiu para questionar as propostas pedagógicas pouco qualificadas, opressoras e reincidentemente fracassadas que vinham sendo apresentadas aos/as professores/as como o melhor caminho para ensinar o sistema notacional, as apropriações equivocadas acerca da Psicogênese da escrita e do paradigma construtivista, criaram, também, a ideia de que não é necessário ter metodologias sistemáticas de ensino do SEA (Soares, 2016). Em outras palavras, alguns teóricos da área passaram a veicular a ideia de uma postura passiva do/a professor/a, diante da conceitualização da escrita por parte do/a aprendiz, quando, na verdade, o que Ferreiro e Teberosky defendem é que esse profissional perceba o/a aluno/a como alguém que pensa sobre a escrita e que elabora suas hipóteses acerca dela, para, a partir disso, desenvolver práticas alfabetizadoras. Ou seja, nessa teoria, a identificação dos níveis e hipóteses de escrita é considerada ponto de partida e não como o limite da intervenção docente.

Ao lado das novas ideias veiculadas pela psicogênese da língua escrita, no contexto mais amplo da sociedade brasileira, as diversas mudanças sociais, políticas e econômicas ocorridas durante o século XX, sobretudo com a abertura democrática, o avanço da globalização e a expansão das tecnologias da informação e comunicação, fizeram despontar inúmeras demandas em torno das diversas práticas de leitura e escrita em nossa sociedade e, por conseguinte, a construção e reinvenção de uma infinidade de gêneros textuais/discursivos. Nesse cenário, tornou-se evidente que o domínio do sistema alfabético de escrita, por si só, não era capaz de garantir que os sujeitos fizessem uso desses gêneros nas situações comunicativas nas quais estavam inseridos (Soares, 2016, 2019). Percebeu-se que mesmo a concepção de alfabetização fundamentada na ideia de escrita como sistema de representação da língua não dava conta das necessidades emergentes, que exigiam que os indivíduos lessem e escrevessem em diferentes

circunstâncias e com diferentes finalidades. Surge, portanto, nos anos 1990, o conceito de letramento (*literacy*), que, como aponta Soares (2004, 2016, 2020), foi criado para designar a capacidade de fazer uso das práticas sociais da língua escrita.

Os estudos sobre o letramento e a teoria da psicogênese da escrita foram, desse modo, os principais fatores para a “guinada paradigmática” que vivemos nos últimos anos do século passado, no campo da alfabetização e, por conseguinte, para as mudanças em torno das representações sociais acerca do/a bom/boa alfabetizador/a e de suas práticas, não tendo como parâmetro a adoção de um método específico ou de modelo uniforme de saber-fazer.

Nesse panorama de mudanças sociais e mediante o surgimento de “novas” teorias acerca dos processos de ensino e aprendizagem na área da Educação e da língua escrita, as teorias construtivistas, embora tenham tido bastante aceitação, não foram as únicas a lograr hegemonia. Na década de 1980, emergiu e ganhou força o pensamento interacionista, bem como suas influências sobre as discussões na área de linguagem, ocasionando uma espécie de disputa entre seus adeptos e os partidários do construtivismo, disputa essa que foi desfalecendo à medida que se compreendia que essas teorias não eram incompatíveis e podiam ser conciliadas.

De acordo com Soares (2016), 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 (compreendida enquanto apropriação do sistema alfabético). Isso porque, nos países desenvolvidos, as pessoas, independentemente da classe social a que pertenciam, já eram alfabetizadas, embora não dominassem as práticas sociais da leitura e da escrita, o que dificultava sua inserção na sociedade e no trabalho.

Para muitos teóricos da área de linguagem, a exemplo de Moraes (2012) e Ferreiro (2014), o surgimento do letramento imprimiu uma concepção outra ao termo alfabetização e ao que seria o sujeito alfabetizado, atribuindo-lhe um sentido mais abrangente, o qual não se limita à apropriação do sistema de escrita alfabética²³, mas engloba também a aprendizagem da leitura, da compreensão e da produção de textos de diversos gêneros, nas mais diversas situações de interação social. Para outros autores, como Soares (2016), a língua escrita é composta por três

²³ 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. As implicações da Psicogênese da Escrita já faziam menção à necessidade de que a criança tivesse contato com textos de verdade e não com pseudotextos. Nessa direção, Ferreiro (1985) afirma que a escola não deve limitar o contato dos/as aluno/as com diferentes materiais escritos, até porque é impossível controlar esse contato no meio em que vivem.

facetas: a linguística (concernente à representação visual da cadeia sonora da fala, isto é, ao sistema alfabético), a interativa (que tem como objeto as habilidades de compreensão e produção de textos) e a sociocultural (cujo objeto são os eventos sociais e culturais que envolvem a escrita). Para teóricos da área, o objeto da alfabetização seria exclusivamente o “sistema alfabético-ortográfico de escrita” (Soares, 2020), enquanto as habilidades de compreensão e produção de textos e os usos e as funções sociais da escrita seriam objeto do letramento²⁴.

Embora o conceito de alfabetização não seja consensual, dividindo opiniões, tornou-se hegemônico em ambas as concepções e entre a maioria dos pesquisadores brasileiros o entendimento de que uma boa prática na área da alfabetização precisa articular o ensino do sistema de escrita alfabética ao ensino da leitura, da compreensão e da produção de textos escritos, com os diversos usos e funções que assumem no meio social, pois esses dois processos (apropriação do sistema de escrita e letramento) são indissociáveis e interdependentes (Soares, 2004, 2016, 2020). Em outras palavras, há certo consenso de que é necessário alfabetizar letrando, ou “alfalettrar” (Soares, 2020). Essa visão também chegou a influenciar a maioria dos cursos e programas de formação inicial e continuada de professores e as políticas de educação até meados de 2016, como veremos adiante. Apesar dessa concepção ter se tornado hegemônica, é evidente que, desde o seu surgimento, ela coexistiu com outras perspectivas de ensino da língua escrita, que, apesar de não terem alcançado igual representatividade e adesão, no início do novo milênio, disputaram e disputam espaço em âmbito acadêmico, escolar e político, a exemplo daquelas que sustentam a necessidade dos métodos sintéticos e analíticos.

É preciso estar atento ainda ao fato de que existem, entre os/as pesquisadores/as que utilizam o termo alfabetização em sentido amplo – como sendo a apropriação do SEA e a aprendizagem da leitura, da compreensão e da produção de textos –, aqueles que tendem a privilegiar as facetas interativa e sociocultural da língua escrita, mesmo que não admitam isso em “alto e bom som”. Em outras palavras, para não serem considerados/as “tradicionais” às avessas, por privilegiarem o “letramento”, em detrimento da apropriação do sistema alfabético de escrita, tais estudiosos/as se aproveitam da polissemia de sentidos que o termo alfabetização carrega, no Brasil, para dizer que os/as aprendizes, principalmente os/as da Educação Infantil,

²⁴ Neste trabalho, não criamos antagonismo ou celeuma em torno da utilização dos termos “alfabetização” e “apropriação do sistema de escrita alfabética”. Compreendemos, contudo, que é necessário que o trabalho com a língua escrita contemple as facetas linguística, interativa e sociocultural de forma articulada, considerando sua relação de interdependência, mas, também, suas especificidades. Entendemos, contudo, que, ao escrever ou discutir sobre o assunto, é pertinente e necessário informar ao leitor ou a seus ouvintes qual concepção de alfabetização está sendo adotada e quais dos sentidos que esse termo carrega está sendo eleito.

estão se alfabetizando quando, na prática, estão apenas participando de situações de “letramento”, em que escutam a leitura de textos, recontam histórias, fazem leitura de imagem ou ditam um texto a ser escrito pelo/a professor/a, que, estando preocupado apenas com o conteúdo, somente escreve, sem refletir com a turma sobre a escrita das palavras, ou só o faz nessas situações. Assim, em “sentido contrário” à ideia de que a aprendizagem das três facetas da língua escrita envolve processos cognitivos e linguísticos distintos (Soares, 2004, 2016, 2020), há, nessa perspectiva denominada por vários acadêmicos como “alfabetização discursiva”, a compreensão de que “basta” o contato com textos escritos para que o/a aprendiz se aproprie do sistema notacional, sem que haja um trabalho sistemático de reflexão sobre as unidades menores da língua. Em tal concepção, a definição de práticas bem-sucedidas passa necessariamente pela consideração desses pressupostos.

Essa censura ao trabalho com palavras isoladas, em detrimento da apropriação do SEA – veiculada pela referida perspectiva e por outras que privilegiam o letramento, mas não se autodenominam discursivas – caracteriza o que Moraes (2012, 2019a) chama de “ditadura do texto” e o que Brandão e Silva (2017) denominam – na área da Educação Infantil, mas que pode perfeitamente ser considerado aqui – de um tratamento “à deriva” do ensino da leitura e da escrita, expressão utilizada para caracterizar o ensino não explícito do sistema alfabético.

Apesar de considerarem-se adeptos do letramento, alguns defensores dessas ideias acabam silenciando esse termo, como se a expressão “alfabetização discursiva” já desse conta de tudo o que ele engloba. Além disso, os defensores dessa perspectiva continuam presos às discussões em torno do texto tal qual elas tiveram início, antes da ampla repercussão dos estudos sobre o letramento. Concentram sua discussão em torno da ideia de texto (leitura de textos, escrita de textos, apropriação do SEA a partir de textos), mas não fazem referência aos gêneros textuais, revelando, assim, uma limitada apropriação dessas ideias, desconsiderando a vasta e consolidada produção de conhecimento que se tem a esse respeito, desenvolvida por autores consagrados na área, a exemplo de Bakhtin (2010, 2011), que afirma que os eventos comunicativos acontecem por meio de gêneros discursivos.

Além da referida concepção, há também outra que, embora defenda a necessidade do trabalho com os gêneros textuais na perspectiva do letramento, caracteriza o que Brandão e Leal (2010) chamam (na área da Educação Infantil) de “letramento sem letras”, pois o ensino da língua escrita privilegia o letramento, em detrimento da apropriação do sistema alfabético.

A postura assumida pelos partidários dessas perspectivas, ao priorizar as facetas interativa e sociocultural da língua escrita e deixar em segundo plano a faceta linguística, contribui para o que Soares (2004) chama de “desinvenção da alfabetização”, compreendida

como a ideia de que o aprendizado do SEA não exige (diferente das outras duas facetas) um ensino explícito e sistemático, pois ocorreria de forma espontânea, quando o/a aprendiz estivesse envolvido em atividades de leitura e produção de textos (Morais; Leal; Pessoa, 2013).

De acordo com Soares (2004) outras causas podem ser apontadas como fatores para essa “desinvenção” concernente ao **como** e ao **que** ensinar no ciclo da alfabetização – algumas já mencionadas aqui –, como 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; a enganosa dedução de que o paradigma psicogenético seria incompatível com metodologias de alfabetização; e a implantação do sistema de ciclos, que causa certa diluição ou atropelamento de metas e objetivos a serem alcançados no período de escolarização. Sobre esse último fator, Moraes, Cavalcanti e Oliveira (2014, p. 156) afirmam que: “em resposta ao princípio de respeito à diversidade de ritmos dos/as aprendizes, passamos a garantir a promoção automática, mesmo que não tenhamos assegurado aos/às aprendizes com mais dificuldades, o direito a receberem um ensino ajustado a suas necessidades”. São citadas ainda outras causas para a “desinvenção da alfabetização”, entre elas:

a ausência de currículos de alfabetização que fossem frutos de acordos coletivos e, conseqüentemente, com sentido e poder normatizador real; [...] a não sistematicidade das ações de formação continuada dos alfabetizadores das escolas públicas e a rotatividade dos docentes que se dedicariam ao ensino de alfabetização; e a ausência de avaliações externas, em âmbito nacional ou local, que pudessem mapear os desempenhos reais dos aprendizes a cada ano dos ciclos ou séries de alfabetização (Leal; Moraes, 2020, p. 31).

É preciso considerar que essa “desinvenção”, de origem multifatorial, tem sérias consequências para o desenvolvimento de práticas bem-sucedidas na alfabetização, uma vez que, não havendo um trabalho sistemático de reflexão acerca das propriedades e das convenções do sistema notacional, adia-se e, portanto, colocam-se empecilhos para que as crianças compreendam o que a escrita nota/representa e como ela cria essas notações/representações. Também não se garante o aprendizado das relações entre grafemas e fonemas. Ou seja, somente considerar que os/as aprendizes são capazes de pensar sobre a escrita e de elaborar suas hipóteses não faz com que eles/as compreendam as propriedades e convenções do sistema alfabético. É necessário que haja uma mediação que favoreça essa compreensão.

A esse respeito, Moraes (2005) enfatiza que, para nós, adultos que já nos apropriamos do sistema notacional, a aprendizagem da escrita parece algo simples, uma vez que já compreendemos o que a escrita nota e como ela funciona. No entanto, para a criança, que ainda não concluiu o entendimento desses dois aspectos da língua, esta não é uma tarefa fácil, embora

ela já tenha construído certas hipóteses sobre a escrita. É preciso que os/as aprendizes 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; e que as letras se combinam 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 (Morais, 2005).

Considerando esses aspectos, se, no cotidiano de suas salas de aula, os/as professores/as tomassem como única orientação teórica a alfabetização em uma perspectiva discursiva, tal qual mencionamos anteriormente – centralizando suas práticas no ensino das facetas interativa e sociocultural da língua escrita e na ditadura do texto, incorrendo, assim, na “desinvenção” da alfabetização –, teríamos muito em breve um número imenso de sujeitos limitadamente letrados, mas não alfabetizados. Teríamos crianças, jovens e adultos que compreenderiam gêneros textuais lidos por terceiros e que conseguiriam ditar alguns enunciados para compor textos escritos, segundo as situações comunicativas em que estivessem inseridos, mas que, por não terem se apropriado do SEA, não conseguiriam de ler e escrever com autonomia nas diversas situações sociais em que estariam inseridos.

Assim, a visão romântica de que basta ouvir a leitura de textos e ter o/a professor/a como escriba revela sua face perversa, opressora e excludente, que nega aos/às aprendizes da escola pública a oportunidade de fazer uso da leitura e da escrita de forma independente, em suas vidas cotidianas. Felizmente, muitos/as professores/as vão de encontro a esse ideal de prática bem-sucedida e continuam desenvolvendo práticas sistemáticas de ensino da escrita alfabética, ao mesmo tempo em que criam condições para que os/as aprendizes leiam e escrevam diferentes gêneros textuais, em diversas situações de uso e com as funções que eles têm no meio social. Isso porque a lógica estritamente “discursiva” não tem alcançado hegemonia total na prática da maioria dos/as alfabetizadores/as. Apesar de a “desinvenção da alfabetização” não ter sido um fenômeno apenas do campo das ideias pedagógicas (embora tenha sido nesse contexto que teve mais eco), pesquisas como as de Verzola (2005), Silveira (2002) e Oja (2011) têm demonstrado que professoras consideradas boas alfabetizadoras não fazem uso de metodologias concernentes a uma única perspectiva teórica, com vista ao ensino da leitura e da escrita.

Além disso, pelos motivos discutidos até aqui, tem sido possível notar, sobretudo na segunda década deste século, entre pesquisadores/as da área, uma preocupação mais acentuada com a “reinvenção da alfabetização” (Soares, 2004), isto é, com o reconhecimento da especificidade da faceta linguística da língua escrita, sem, contudo, desconsiderar que essa

apropriação ocorra em um contexto de letramento, reconhecendo que ambos os processos têm especificidades que demandam a utilização de metodologias distintas. Isso abre horizontes para a possibilidade de construção de processos de ensino e aprendizagem capazes de formar leitores e produtores de textos eficientes e autônomos.

Na esteira da defesa por essa “reinvenção”, autores como Moraes (2012) e Albuquerque, Moraes e Ferreira (2008) vêm defendendo a necessidade de práticas eficientes e sistemáticas de ensino do SEA, e têm evidenciado as disparidades entre os desempenhos de estudantes que tiveram a oportunidade de refletir sobre o sistema notacional, diariamente, e de forma intencional, e aqueles cujo ensino priorizava a leitura e a produção de textos escritos, mostrando que o primeiro grupo de alunos/as conseguia chegar ao fim do 1º ano do Ensino Fundamental com hipóteses de escritas mais avançadas. Na mesma direção, os estudos acerca da consciência fonológica – compreendida enquanto a capacidade de refletir e de manipular unidades sonoras da língua (Moraes, 2019a), há muito, têm se mostrado uma importante ferramenta para o enfrentamento da “desinvenção da alfabetização”. Tais estudos têm contribuído para reforçar a pertinência de um trabalho respeitoso, lúdico e eficiente com as palavras e as unidades menores que as constituem, antes mesmo de as crianças ingressarem no ciclo de alfabetização.

Por outro lado, a apropriação inadequada da discussão sobre a “reinvenção” tem suscitado, no início deste século, uma retomada das discussões sobre a necessidade da utilização de antigos métodos na alfabetização, o que tem motivado o conflito entre desmetodização e remetodização, como aponta Soares (2016). Sobre isso, essa autora defende que a alfabetização prescinde dos antigos métodos, mas não de metodologias sistemáticas e intencionais cujo objetivo seja alfabetizar e letrar de forma articulada e interdependente. Em seu último livro, Soares afirma que:

*método é caminho em direção a um fim. O fim é a criança leitora e produtora de textos, e, para levá-la a esse fim, é preciso orientá-la no percurso desse caminho, conhecendo seu curso, seus meandros, as dificuldades que podem se interpor. Para isso, professores/as fundamentam-se nos processos cognitivos e linguísticos de desenvolvimento e aprendizagem da língua escrita, por eles orientam seus próprios passos e os passos das crianças: é o que se denomina **ensinar com método**, ensinar conhecendo e orientando com segurança os processos de aprendizagem da escrita e de seus usos, o que diferencia fundamentalmente de ensinar trilhando caminhos predeterminados por convencionais métodos (Soares, 2020, p. 290 – grifos da autora).*

Há certo consenso entre construtivistas e sociointeracionistas, no que diz respeito à ideia de que fazer uso de métodos – aqueles que marcaram o início do século passado, e que ainda coexistem com a concepção de alfabetizar letrando –, é um retrocesso a muitos avanços conquistados, em mais de quatro décadas, pelos estudos de diferentes vertentes científicas que

se dedicam a compreender como a criança aprende a língua escrita e a pensar em possíveis alternativas para o desenvolvimento de um trabalho eficiente nesse sentido.

Em torno dessa concepção que tem marcado as duas últimas décadas deste século, e que coaduna a oposição aos métodos tradicionais, discordância em relação à “desinvenção da alfabetização”, a defesa da necessidade de alfabetizar “com método”, e a articulação entre as facetas linguística, interativa e sociocultural da língua, há também uma concepção de prática bem-sucedida de ensino da leitura e da escrita. Em seu cerne, está a compreensão de que as práticas eficientes tenderiam, grosso modo, a considerar a indissociabilidade entre alfabetização (SEA) e letramento, sem, contudo, perder de vista as especificidades de cada uma dessas facetas e a sistematização do ensino do SEA. É aqui que nos situamos. Trata-se de uma concepção ampla, a partir da qual diferentes configurações de práticas bem-sucedidas podem ser tecidas.

Assim, a despeito de os participantes da presente pesquisa não terem sido selecionados a partir dessa concepção de prática de ensino bem-sucedida, considerando o contexto social e educacional que marca a primeira década do novo milênio em nosso país, compreendemos como práticas bem-sucedidas de ensino da leitura e da escrita aquelas que proporcionam aos/as estudantes a oportunidade de avançar continuamente em seus percursos de aprendizagem, com vista à compreensão e à consolidação do sistema de escrita alfabética, de maneira lúdica, dinâmica, reflexiva, respeitosa e sistemática e dotada de sentido, ao mesmo tempo em que, de forma articulada e simultânea, vivenciam práticas de leitura, compreensão e produção de textos. Nessa perspectiva, defendemos também a pertinência de que esses processos ocorram a partir do contato com gêneros textuais de boa qualidade e em conformidade com as finalidades que eles têm no meio social – inicialmente, através de leitores e escribas experientes, culminando com a vivência dessas práticas de forma autônoma, em consequência do domínio da escrita alfabética e da construção de conhecimentos sobre/com os diferentes gêneros textuais e suas demandas sociais de uso. Não se trata, assim, de uma concepção em que se compreende o sucesso apenas em consequência dos resultados finalísticos da alfabetização, mas também das condições e experiências que os/as aprendizes vivenciam nesse processo, sempre no confronto com o contexto em que se desenvolvem.

Assim, as concepções que se tem em torno de determinados objetos de estudo e temáticas são inerentes a qualquer trabalho e explicitá-las não significa negar outras concepções mais amplas adotadas em torno do ato de pesquisar e das pesquisas desenvolvidas. Na mesma direção, não se trata da negação de outros delineamentos de práticas eficientes. Em perspectivas como a que defendemos, o desafio que se coloca ao/a pesquisador/a é o de colocar entre parênteses sua concepção, para que possa compreender os saberes-fazeres que sustentam

diferentes “formatos” de práticas bem-sucedidas, contextualizando-as e analisando suas contribuições. Trata-se de entender aquilo que os/as alfabetizadores/as sabem-fazem de maneira eficaz. Portanto, como também já discutimos na introdução deste trabalho, da mesma forma que quando se trabalha com qualquer outro objeto de estudo, isso não nos isenta de criticidade e não afasta por completo nossas concepções do olhar que lançamos sobre ele. Esse nos parece ser, inclusive, um exercício saudável.

3.3 IMPLICAÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A ALFABETIZAÇÃO

Se o que vivemos no Brasil durante os últimos anos do século passado e nos 15 primeiros deste milênio, em termos de políticas e documentos curriculares oficiais para a alfabetização, dialogava com os avanços na produção do conhecimento na área e, em maior ou menor grau, com a perspectiva de que é necessário alfabetizar e letrar de forma articulada e simultânea, o que tivemos a partir desse marco temporal foi na “contramão” de tudo isso.

A abordagem do ciclo de políticas de Bowe e Ball (1992) é muito útil para abordarmos esse assunto. Tais autores afirmam que os processos de formulação das políticas educacionais são caracterizados por um ciclo contínuo, composto, a princípio, por três contextos flexíveis, interdependentes e não lineares: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. É no primeiro contexto que os discursos políticos são formados, a partir da influência de vozes de diversos grupos que logram hegemonia e legitimidade oficial para definir os rumos e sentidos da educação. Diferentes agentes podem ser identificados nesse contexto, a partir das comissões formadas quando das discussões e construção das políticas (ou mesmo de modo menos formal e direto), tais como os governantes de diferentes instâncias do poder, os membros do legislativo, os partidos políticos e suas redes de apoio, os sindicatos e demais entidades representantes dos/as profissionais da educação e dos setores privados, as agências e organizações internacionais públicas ou privadas e os/as pesquisadores/as (acadêmicos ou não), do próprio país ou de fora dele. Tal contexto tem uma relação intrínseca com o contexto da produção de texto, por meio da influência que exerce na construção das políticas e, por conseguinte, nos textos legais que as representam e as tornam oficiais, bem como em outros textos formais ou informais dela decorrentes. Evidentemente, os textos políticos assumirão contornos mais próximos dos ideais e concepções de determinados grupos que de outros, a depender dos acordos estabelecidos, do poder de convencimento e representatividade de determinadas ideias, dos interesses públicos e particulares das lideranças ou mesmo da exclusão

de determinados grupos que compõem o contexto de influência do processo oficial de discussão das políticas. Já o contexto da prática corresponde às arenas em que, em uma perspectiva tradicional, as políticas deveriam ser executadas. Entretanto, na concepção de Bowe e Ball (1992), nesse contexto, a política, longe de ser meramente implementada, é interpretada e recriada pelos sujeitos, ocasionando mudanças em sua própria gênese e nos demais contextos do ciclo.

Como afirmamos em outros lugares neste trabalho, diferentes concepções teóricas e agentes públicos e privados logram hegemonia na produção de conhecimento científico no campo da alfabetização, nas salas de aula das diferentes etapas e modalidades de ensino e nos livros e materiais didáticos destinados a esse público, buscando, acima de tudo, sobressair-se no contexto de influência que envolve a construção de políticas voltadas para essa área e a elaboração de cursos e programas destinados à formação inicial e continuada de professores/as.

As vozes que compõem esse contexto, no caso específico da alfabetização, partem dos diversos grupos que mencionamos anteriormente ao descrever o contexto de influência das políticas educacionais. Contudo, a depender, dentre outros fatores, do cenário político-ideológico, algumas se sobressaem e ganham maior expressividade e legitimidade.

Até meados da segunda década deste século, governos democráticos cujas pautas de discussão e ação apontavam, mesmo que de forma um tanto incipiente, para a necessidade de associar desenvolvimento econômico e social, viam na educação, de modo geral, e na alfabetização, de maneira mais específica, um caminho potencial para alcançar essa finalidade. Diante disso, vimos ressoar, mesmo que com certo hibridismo, em Programas como o Pró-letramento e o PNAIC, a extensa trajetória de conhecimentos científicos produzidos no país ao longo de décadas e as vozes de diferentes grupos que afirmavam a necessidade de alfabetizar e letrar de forma articulada e interdependente.

Entretanto, o golpe sofrido pela presidenta Dilma Rousseff, em 2016, que resultou em sua destituição da Presidência da República e na ascensão de governos neoliberais, autoritários e fascistas ao poder, trouxe impactos perversos e retrocessos, “nunca” antes vistos na História da educação brasileira, principalmente no que diz respeito à alfabetização. Assistimos a uma abertura sem precedentes aos interesses do mercado privado e à participação dos grandes empresários da educação nas decisões e políticas voltadas para essa área. Indubitavelmente, a atuação desses grupos não é algo novo no contexto de influência das políticas e programas voltados para a alfabetização no Brasil, contudo, tem ficado cada vez mais nítida, dominante e autoritária diante da “nova” configuração política, que passou a afrontar a ciência e a desconsiderar a já consagrada produção de conhecimento da área. Tal atuação fica muito

evidente na construção da Base Nacional Comum Curricular²⁵(BNCC), aprovada em 2017 pelo desfigurado Conselho Nacional de Educação (CNE) do governo que subiu ao poder após o golpe de 2016 (Morais, 2020). O texto aprovado e imposto, sem debate com os diferentes grupos que vinham discutindo a versão da Base que estava sendo construída no ano anterior, teve a influência massiva de editoras, empresas de consultoria, fundações pertencentes a multinacionais e institutos de empresários/as que enriqueceram, fazendo da educação um negócio, ao ponto de, antes mesmo de o documento tornar-se oficial, já estarem oferecendo ao mercado livros didáticos alinhados aos conteúdos e às habilidades da Base (Morais, 2019b).

É evidente também que essas manobras fizeram ressoar as vozes dos referidos grupos no contexto da produção do texto da BNCC e “excluíram” outras que constituíam o contexto de influência dessa área – como as de professores/as da educação básica e de muitos daquele/as que vinham pesquisando sobre/com/nas escolas públicas, há décadas, passando, assim, a incorporar muitos dos sentidos e anseios dos/as empresários/as da educação, que não vivem e não conhecem de perto as potencialidades e os problemas vividos nessas instituições. Tudo isso para que empresas e institutos pudessem vender seus pacotes padronizados de produtos e serviços, nomeadamente: “sistemas de ensino”, consultorias sobre como alfabetizar e avaliar de acordo com a BNCC, livros, apostilados, entre outros materiais, que visam ditar o que os/as professores/as devem fazer em sala de aula, em cada dia letivo, para serem bons/boas alfabetizadores/as. Tais recursos ferem a autonomia docente no contexto da prática, bem como a autonomia dos estados e municípios na construção de seus currículos, já que “parece reinar um discurso de imposição única e absoluta do que está escrito ‘na Base’” (Morais, 2020, p. 02). Além disso, tais serviços e mercadorias pouco contribuem para que as crianças compreendam, de forma significativa, construtiva e respeitosa, o princípio e as propriedades do SEA, e aprendam a ler e a produzir textos de diversos gêneros, com a função que eles têm no meio social (Gomes; Moraes, 2021).

Como se não bastassem os problemas relacionados ao conteúdo desse documento e à compra de materiais padronizados de péssima qualidade, com a instituição da BNCC tivemos – de forma arbitrária e contrária ao que determina o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 – o encurtamento do ciclo de alfabetização de três para dois anos, como se já tivéssemos

²⁵ Documento normativo que define, supostamente em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – 1996) e com o Plano nacional de Educação (PNE -2014), um conjunto de conhecimentos tidos como essenciais para todos/as os/as estudantes da educação básica e que deve ser considerado pelos estados e municípios quando da construção de seus currículos para as diversas etapas e modalidade da educação (BRASIL, 2017; MORAIS; SILVA; NASCIMENTO, 2020).

encontrado as alternativas para que as crianças se apropriassem do sistema notacional até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, quando, em muitas escolas públicas brasileiras, nem mesmo ao final do 3º ano a totalidade dos/as aluno/as/as de uma mesma turma tem consolidado esses conhecimentos – a despeito de ser esse o tempo de escolarização que a maior parte deles/as precisa para ter maior domínio dos aspectos conceituais e convencionais que constituem o SEA.

Além disso, apesar dessa redução do ciclo, a BNCC não assegurou meios para que as crianças do último segmento da Educação Infantil compreendessem a escrita alfabética. Não há no documento propostas para o desenvolvimento sistemático da consciência fonológica e exploração de letras e palavras estáveis – aprendizagens indispensáveis para que os/as estudantes das classes populares ingressem no 1º ano do Ensino Fundamental com hipóteses de escritas mais elaboradas e em condições de terem se apropriado do SEA, ao final dos dois anos do então ciclo de alfabetização, como ocorre com parte expressiva de seus pares das classes média e alta (Morais; Silva; Nascimento, 2020; Moraes, 2020). O descaso com o ensino da notação alfabética e com a língua escrita de modo geral, na parte do documento que se refere à Educação Infantil, é escancarado desde o título do campo de experiência em que esses conhecimentos deveriam estar presentes – “Escuta, fala, pensando e imaginação” (Brasil, 2018) –, não aparecendo de modo algum a palavra “escrita”, e excluindo sem qualquer discussão o termo “linguagem”, que, apesar de amplo, constava no título da versão que estava sendo construída em 2016 – “Escuta, fala, linguagem e imaginação” (Brasil, 2016).

Quanto à leitura e à compreensão de textos – como expõem Moraes, Silva e Nascimento (2020) –, não há progressão em relação à quantidade e aos tipos de portadores a serem utilizados em cada faixa etária da Educação Infantil. Não obstante todos os benefícios que acarretam para o sucesso da compreensão leitora, as estratégias de leitura propostas para a Educação Infantil também são escassas, resumindo-se à formulação e elaboração de respostas sobre as histórias narradas, ao levantamento de hipóteses sobre gêneros textuais, e à seleção de textos para leitura (Morais; Silva; Nascimento, 2020). Sobre a escrita de textos, apesar de estar prescrita apenas para crianças a partir de 4 anos, há um investimento explícito, por parte do documento, nesse tipo de produção, tendo como principal foco as situações de escrita espontânea (Morais; Silva; Nascimento, 2020), entretanto, há apenas um objetivo de conhecimento relacionado aos registros de textos, tendo o professor como escriba. Além disso, tal objetivo limita-se ao reconto de histórias, não fazendo menção a qualquer outro gênero textual, apesar de a criança, desde muito cedo, já ser capaz de ditar textos com linguagem e características bastante aproximadas àquelas que diferentes gêneros textuais com os quais elas têm contato no meio social e escolar, de fato apresentam. Outrossim, as habilidades propostas pela Base utilizam apenas a palavra

“texto”, não fazendo uso em qualquer momento do termo “gênero textual”, conferindo, assim, um sentido muito vago ao que pode ser objeto de conhecimento nas práticas de produção textual escrita, nessa etapa da educação, já que, além de “histórias”, não há menção a quais outros gêneros os/as aprendizes poderiam escrever em cada faixa etária, mesmo que de forma não convencional – o que pode estar relacionado ao caráter assistemático que o documento confere ao ensino na Educação Infantil.

A despeito das lacunas que se possa encontrar no texto da Base, há por parte dela um investimento significativo nas facetas interativa e sociocultural da língua escrita, isto é, no letramento. Entretanto, quando se trata do ensino do sistema de escrita alfabética, deparamo-nos com ausências e omissões, que demonstram o pouco ou nenhum interesse que se tem de que as crianças dessa etapa da Educação, especialmente as da Pré-Escola, possam avançar em seus conhecimentos. Assumindo essas características, fica evidente que, no contexto da produção do texto desse documento, não foram contemplados as concepções e os resultados de estudos de vários/as pesquisadores/as, que afirmam os benefícios e a necessidade de que a alfabetização (apropriação SEA) tenha seu lugar nas turmas que antecedem o Ensino Fundamental. Não obstante, foi coroada a perspectiva de outros documentos curriculares nacionais²⁶ e de estudiosos/as, a maioria deles/as da área da Educação Infantil, que, a nosso ver, equivocadamente censuram qualquer ensino intencional ou explícito do SEA nessa faixa etária, por compreendê-lo como uma ameaça à infância e ao desenvolvimento infantil. Nas palavras de Brandão e Leal (2010), trata-se do “letramento sem letras”, ou do tratamento “à deriva” da leitura e da escrita (Brandão e Silva, 2017) – conforme mencionamos na subseção anterior.

Assim, a BNCC reflete o tabu que a alfabetização – compreendida enquanto a faceta linguística da língua escrita –, continua sendo (Kramer, 2010) principalmente entre os/as pesquisadores/as dessa área, ainda que inúmeros estudos tenham evidenciado reiteradamente que a maioria dos/as professores/as que atuam nas turmas de Educação Infantil segue ensinando o sistema notacional, mesmo diante desses discursos de “proibição”.

A Base se omite a refletir sobre o que estudiosos/as como Brandão (2021a; 2021b) e Moraes e Silva (2022) vêm afirmando: em vez de censurar o ensino sistemático do SEA nas turmas de 4 e 5 anos, é preciso discutir “o que queremos” e “como queremos”, isto é, o que é indispensável ou não que essas crianças aprendam acerca do sistema notacional e a partir de quais metodologias, uma vez que já sabemos o que não queremos: um ensino mecânico, “tradicional” e desprovido de sentido. O texto da BNCC desconsidera, assim, que é possível

²⁶ Nomeadamente, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 1998; BRASIL, 2009).

fazer coisas inteligentes, respeitosas e promotoras da compreensão do SEA e do letramento das crianças na Educação Infantil (Morais; Silva, 2022); desconsidera que é possível e necessário “alfabetizar com significado” (Brandão; Leal, 2010).

Em se tratando do ensino do sistema notacional no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, em sentido contrário a todos os avanços oportunizados pela psicogênese da escrita e por diversos estudos desenvolvidos ao longo de décadas, a BNCC, embora não assuma de forma explícita, parece estar pautada em uma concepção associacionista de linguagem (Morais, 2020). Tal concepção se expressa no fato de o documento não discutir a indispensável relação entre alfabetização e letramento; não apresentar uma perspectiva genuinamente construtivista; não tratando da necessidade de que o/a aprendiz de compreenda o SEA e, deixando, assim, brechas para que se entenda que essa aprendizagem deve ocorrer por meio da transmissão de informações sobre as relações entre letras e sons, e não mediante um processo construtivo, em que o/a aprendiz formula hipóteses sobre o funcionamento da escrita (Morais, 2020). No texto da BNCC, também não se discute sobre quais habilidades metafonológicas contribuem de forma mais significativa para a apropriação do sistema notacional. O tratamento dado à consciência fonológica – como no caso da Educação Infantil – é escasso, e não tem um caráter evolutivo em relação às habilidades propostas, reduzindo-se à “consciência fonêmica”, como se, considerando uma escala de dificuldade, esta não fosse precedida pelas habilidades de segmentar, contar e comparar as sílabas de palavras e de identificar palavras que rimam (Morais, 2020; Moraes; Silva, 2022). Além disso, há na Base certa confusão entre sistema de escrita alfabética e norma ortográfica e não se percebe uma progressão didática consistente no que diz respeito à aprendizagem das convenções e relações fonema-grafema e ao domínio das diferentes composições silábicas que compõem as palavras da nossa língua (Morais, 2020).

A falta de progressão no que diz respeito às habilidades de leitura e compreensão leitora também é algo flagrante na BNCC, de modo que o repertório de textos a ser trabalhado antes do 3º ano limita-se a textos curtos; além de não haver esclarecimento sobre quais estratégias cabe à escola ensinar no reduzido ciclo de alfabetização que ela determinou, e somente no início do então segundo ciclo é que são apresentadas habilidades de compreensão que ultrapassam a localização de informações explícitas e se propõe a construção de inferências (Morais, 2020). Não se faz uma distinção entre leitura silenciosa e em voz alta e há baixas expectativas em relação à leitura autônoma, em detrimento da colaborativa (leitura em que o/a aprendiz lê com o/a professor/a ou com outros/as estudantes) (Morais, 2020).

Sobre o eixo de produção de textos escritos, diferentemente do que se observa na seção da Base destinada à Educação Infantil – conforme explicitamos anteriormente –, há uma nítida definição de quais gêneros textuais devem ser explorados no ciclo de alfabetização, com destaque para uma grande variedade deles. A baixa expectativa que o documento estabelece em relação à leitura também se manifesta quando o assunto é a escrita autônoma, havendo, assim, pouquíssimas habilidades nesse sentido. Além do mais, há certa dissociação entre planejar e produzir textos escritos e revisar e produzir uma edição final, de modo que essas habilidades não aparecem, de fato, relacionadas no texto da Base (Morais, 2020).

Em síntese, fica muito evidente que, no contexto de produção do texto da BNCC, o silenciamento dos diferentes grupos já mencionados aqui, e a predominância de outros tantos, deixaram várias lacunas nesse documento, em relação aos diferentes eixos de ensino de Língua Portuguesa e, por conseguinte, no que prescreve para o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, embora ele tenha o importante papel de se constituir enquanto um currículo nacional que oriente a construção de currículos estaduais e municipais (mesmo que negue essa função). Assim, a depender do nível de adesão ou modificação que possam sofrer no contexto da prática, as prescrições do texto oficial, tal qual foram pensadas, podem subverter uma das mais ilustres finalidades para a qual a Base deveria ser empregada: ajudar a definir conhecimentos e habilidades que levem os/as aprendizes a dominar a língua escrita e a usufruir de todas as vantagens que ela possa lhes oferecer em diferentes contextos, diminuindo, assim, o fosso das desigualdades sociais entre estudantes de escolas públicas e privadas, no que diz respeito à aprendizagem da leitura e da escrita. Em outras palavras, se as prescrições da BNCC fossem consumidas de forma passiva, esse documento se prestaria, meramente, a ser mais uma estratégia (Certeau, 2014) de “materialização” da escola e do projeto de sociedade que o mercantilismo educacional e os governos autoritários e neoliberais tanto almejam executar.

3.4 A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E SEUS RETROCESSOS: VOLTAMOS À DÉCADA DE 70 DO SÉCULO PASSADO?

Na esteira da ascensão de governos neoliberais, autoritários, elitistas, mercantilistas, ultraconservadores, “antidemocráticos”... (a lista de características perversas é quase inesgotável) e dos retrocessos que conferiram à Educação, assistimos em 2019, no Brasil, à implementação de uma “Política Nacional de Alfabetização” (PNA) que carregava exatamente os mesmos adjetivos atribuídos ao governo no qual foi pensada e implementada, representando,

como afirma Mortatti (2019, p. 27), “uma ‘guinada’ ideológica-metodológica para trás e pela direita, que evidencia a armadilha de sua falaciosa neutralidade”.

Como produto do autoritarismo que se instaurou no país, a PNA foi criada e instituída de forma “sorradeira”, tirando do “jogo” – por motivos nada desinteressados – diversas vozes e grupos que constituíam o contexto de influência do campo da alfabetização, embora o falso discurso, que “mascarava” seu caráter antidemocrático apontasse para a ampla participação dos/as alfabetizadores/as e das comunidades científicas e acadêmicas em sua elaboração. Longe de envolver aqueles que, há décadas, “jogam o jogo” da escola pública brasileira, o que se teve foi a construção de uma política de escala nacional, que incluiu em sua gênese apenas a equipe do MEC (Ministério da Educação), da Secretaria de Alfabetização e um grupo de 21 especialistas brasileiros e estrangeiros, dos quais somente cinco tinham formação e atuação na área da Educação e, entre estes, apenas um no curso de Pedagogia (Maciel, 2019).

A constituição desse grupo de especialistas, assim como tudo o que diz respeito à PNA, não foi nada neutra e despretensiosa. Os grupos privados dos quais eles/as faziam/fazem parte dizem muito sobre as motivações de sua participação, sobre seus interesses, sobre o governo no qual tiveram participação e sobre a própria política instituída. Semelhantemente ao que vimos acontecer na construção da BNCC, os representantes dos/as empresários/as da educação, que, desde 2003 vinham intensificando suas formas de controle sobre a Educação brasileira, tiveram grande poder de decisão no contexto da produção do texto da PNA, e as consequências disso são velhas conhecidas dos governos de direita e da Educação a seu modo e “à moda” empresarial. Não é preciso dizer que o que tivemos, com essa política – assim como em relação à instituição da Base –, foi uma explosão da produção e da venda de “sistemas educacionais”, pacotes e materiais didáticos padronizados, cuja finalidade principal era atingir o *status* de oficial no país ou de entrar nas escolas “pelas mãos” dos/as professores/as que, de acordo com as novas regras, precisavam adequar suas práticas de ensino.

Havia, no texto da Política Nacional de Alfabetização, grande ênfase em uma proposta de ensino da leitura e da escrita baseada em “evidências científicas”. Entretanto, como é característico de tudo o que é autoritário e antidemocrático, tratava-se, de fato, de uma única proposta, de uma tentativa de silenciar as diferentes faces da ciência e da produção de conhecimento no campo da alfabetização, e de postular um conjunto único de evidências, as do campo da Psicologia Cognitiva Experimental. Os estudos experimentais seriam os únicos com legitimidade suficiente para dizer como as crianças aprendem e como os processos de ensino podem configurar-se, a fim de que os/as professores/as desenvolvessem práticas eficientes na alfabetização, sob o argumento sórdido de que eles são os únicos baseados em evidências

científicas. Na esteira desse autoritarismo e na “contramão” do que seria seu papel, o MEC, através do texto da PNA, impôs o método fônico como o caminho salvífico para superação dos problemas enfrentados na aprendizagem da leitura e da escrita, desconsiderando toda uma produção de conhecimento na área, que, há muito, apontava os limites desse método e as inúmeras dificuldades que alunos/as e professores/as enfrentam ao utilizá-lo em sala de aula. Assim, “ao indicar um método, o MEC fere a autonomia dos/as professores/as, das secretarias estaduais e municipais de educação” (Leal, 2019, p. 76), tratando-os como meros executores de tarefas e ferindo os princípios da liberdade para ensinar e do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas previsto na Constituição Federal brasileira de 1988 (Mortatti, 2019). Parafraseando Moraes (2019b), tratava-se de um completo desrespeito aos saberes profissionais e às experiências dos/as alfabetizadores/as.

Sobre as evidências científicas postuladas por essa política, é necessário destacar – embora seja tão notório – que se produz conhecimento para além dos domínios da Psicologia. Durante muito tempo, no Brasil, os programas de pós-graduação nessa área concentraram a produção de conhecimento acerca da alfabetização e trouxeram, e ainda trazem, contribuições importantes para pensarmos os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita (Maciel, 2019). Contudo, essa área não foi, e não é, a única que tem se dedicado a isso. No novo milênio especialmente, as pesquisas científicas na área da Educação têm estudado, não apenas os aspectos cognitivos que influenciam a aprendizagem de crianças, jovens e adultos, mas também as práticas de ensino fabricadas pelos/as professores/as, e o fazem de forma muito consistente, respeitosa e com rigor metodológico – com “evidências” (para usar a palavra tão em voga na PNA). “São pesquisas do chão da escola, diferentemente de pesquisas realizadas em laboratório” (Maciel, 2019, p. 59), as quais têm mostrado que “docentes com diferentes trajetórias e metodologias podem ser excelentes alfabetizadores com suas singularidades” (Moraes, 2019b, p. 73).

Em relação ao método fônico, embora tenha sido apresentado como “a inovação” e “a solução” para os problemas no campo da alfabetização – inclusive em nível internacional, a exemplo de países como os Estados Unidos – esse método é um velho conhecido dos/as pesquisadores/as e professores/as brasileiros/as, que há muito sabem de suas inúmeras limitações e da falta de sentido que lhe é tão característica. Parecia estarmos vivendo em meados do século passado, mas o fato é que a autoritária e impositiva PNA postulava que primeiro se devia aprender a escrita alfabética, como um código de transcrição, por meio do reincidentemente fracassado método fônico, para só então aprender a ler e a escrever textos. Nesse retrocesso de décadas, ao ler o texto oficial da Política Nacional de Alfabetização, nos

deparávamos com termos e expressões que nos levam por alguns instantes a pensar que, de fato, tínhamos voltado no tempo. “Regras de codificação e codificação”, “conhecimento do código alfabético”, “dividir as palavras faladas nos menores sons representados pelas letras”, “soletração de palavras”, “do mais simples para o mais complexo” são apenas algumas das expressões que revelavam o quanto essa política parecia alheia a todos os avanços que foram se construindo em quase 50 anos no Brasil, na área da alfabetização.

Ao impor esse método “de norte a sul do país”, a PNA tentava padronizar o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, e ia na direção contrária a toda uma tradição de pesquisas que compreendem a linguagem escrita como um processo de interação e de produção de sentidos. Semelhantemente, ia de encontro às concepções que compreendem a apropriação do SEA como um processo de construção, em que os/as aprendizes reconstroem mentalmente esse sistema, por meio da elaboração e reelaboração de diferentes hipóteses.

Se o que tivemos com o Construtivismo, com a Psicogênese da Escrita e com os estudos de Soares (2016; 2020) foram avanços no sentido de deslocar o foco de como se ensina para como se aprende, com a PNA tivemos o oposto disso: a clara e anunciada ideia de que o foco deve estar no método. Estivemos, assim, diante da metodização da alfabetização. Tratava-se, aqui, não de algo que pudesse ser interpretado como “alfabetizar – com método”, como tão acertadamente defende Soares (2016, 2020) –, mas da metodização que não queremos e da qual não precisamos, especificamente, aquela compreendida enquanto retorno aos métodos tradicionais, nomeadamente, ao método fônico, com seus exercícios de segmentação, subtração, adição e pronúncia de fonemas isolados, por meio de práticas de ensino que seguem rigorosamente uma sequência fixa e controlada de relações fonema-grafema.

Alinhado a esse método, o MEC lançou em 2020, no âmbito do Programa “Tempo de Aprender²⁷”, *Graphogame*, um aplicativo composto por jogos que envolviam exercícios de associação entre segmentos orais e escritos das palavras, partindo das unidades consideradas mais simples, pelos mentores e partidários do método fônico – os sons das letras –, até as mais complexas – os sons de sílabas e de palavras inteiras (Brasil, 2021a; 2021b). Sendo destinado também à Educação Infantil, tal ferramenta evidenciava o caráter preparatório para a alfabetização que essa etapa de ensino assumiu em toda a PNA, embora há muito venha se discutindo acerca disso. Sob o *slogan* “baseado em evidências”, esse *software* foi tratado de tal

²⁷ Com a suposta finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização, esse programa propõe ações estruturadas em quatro eixos: I) Formação continuada de profissionais da alfabetização; II) Apoio pedagógico para a alfabetização; III) Aprimoramento das avaliações da alfabetização; IV) Valorização dos profissionais da alfabetização, por meio da instituição de premiação para professores alfabetizadores (BRASIL, 2020a).

maneira que muitos dos que não assistiram ao momento em que ele foi mencionado poderiam supor que se tratasse de *fake news*, caso não conhecessem “A fantástica fábrica de absurdos” de onde a afirmação partiu – para não usar a famosa expressão usada em “Reinações de Narizinho”²⁸: a “torneirinha de asneiras”, pelo risco de ser confundida com mera travessura inocente, desprovida de propósitos políticos e ideológicos. Fato é que o aplicativo foi referendado pela “liderança máxima” do país, como “A” ferramenta para alfabetizar as crianças no período de isolamento social e como “A” proposta de solução do governo que, até então, ocupava o poder, para minimizar os *déficits* causados pelo ensino remoto, no contexto pós-pandemia.

Baseado na concepção associacionista de aprendizagem da língua escrita e na lógica adultocêntrica, o método fônico, através dos exercícios do *Graphogame* e de outras atividades, treinava/treinaría os/as aprendizes em habilidades que não são necessárias para a compreensão do sistema alfabético, visto que, de início, eles/as sequer compreendem que as letras substituem as partes orais das palavras e, quando já estão alfabéticos/as e conseguem contar, segmentar, adicionar e subtrair fonemas de uma palavra, se valem da consciência gráfica, pensando na sequência de letras propriamente, e não nos fonemas (Morais, 2019a). Nesse sentido, o que tivemos, com a PNA, foi uma concepção reducionista de alfabetização, que desconsiderava completamente os diferentes níveis de conhecimento dos/as estudantes, os quais deviam ser submetidos às mesmas atividades, independentemente das aprendizagens que já tivessem construído (Morais, 2019b). Dessa forma, tal política não feria apenas a autonomia docente, mas também o direito das crianças, jovens e adultos de aprender e se desenvolver.

Na tentativa de endeusar o método fônico e seus resultados, a PNA omitia que diversos estudos nacionais (Cf. Silva, A., 2014) e internacionais evidenciam que, mesmo nos contextos em que os/as estudantes apresentam os melhores resultados na aprendizagem da leitura e da escrita, ou naqueles em que esse método é imposto ou adotado como “carro-chefe”, os/as alfabetizadores/as não se utilizam unicamente dele, mas de um arsenal de outras metodologias de ensino que garantem a eficiência do processo de ensino e aprendizagem. Como afirma Frade (2019, p. 18), “os resultados de práticas dos/as professores/as não podem ser compreendidos apenas pela prescrição e pelas políticas, pois eles fazem mais do que o que foi prescrito para alfabetizar as crianças”. É por isso que muitas pesquisas sérias, desenvolvidas nas últimas décadas, na área de alfabetização, têm se voltado para os diferentes fatores que influenciam o sucesso escolar e para os diversos saberes-fazeres mobilizados pelos/as docentes, atentando não

²⁸ Livro infantil de autoria de Monteiro Lobato, publicado em 1931.

só para as estratégias utilizadas por esses/as profissionais (para aquilo está prescrito), mas, também, para as táticas das quais lançam mão na construção de práticas eficientes (para os usos e formas de consumo daquilo que é oficial) (Certeau, 2014) – por mais que a maioria delas possa não se utilizar desses conceitos.

“Nunca antes” na História, tivemos uma política tão pouco qualificada e que desconsiderasse completamente os estudos acerca do letramento e sua interrelação com a alfabetização. Na “contramão” das políticas e programas que vinham sendo propostos pelo MEC e dos discursos que, desde os anos 1980, vinham sendo construídos no Brasil, o texto da PNA nem mesmo utilizava o termo letramento. Em vez disso, tentava internacionalizar a discussão, com a importação europeia do termo “literacia” (muito comum em países como Portugal), como se não existisse em nosso país uma terminologia adequada (Bunzen, 2019). Seria motivo de muito estranhamento – se não soubéssemos o que de fato seu falso patriotismo escondia –, que um governo tão “verde e amarelo” contasse com tantos colaboradores estrangeiros e importasse termos, “evidências”, aplicativo e método utilizados em outros países, para alfabetizar as crianças brasileiras. Não se tratava, contudo, de uma simples opção por um termo e não por outro, mas de problemas conceituais, do esvaziamento de ideias, do apagamento de uma perspectiva teórica, e de uma série de princípios que tinham/têm implicações diretas nos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Literacia e letramento são conceitos distintos, assim como são distintas suas implicações didáticas e pedagógicas, embora a PNA optasse por utilizar o primeiro termo, como uma forma de mascarar sua concepção mecanicista acerca da língua escrita e de sua aprendizagem – o leitor possivelmente concordará que soaria tradicional demais impor o método fônico, eliminar o letramento da discussão e, em momento algum sequer mencionar a leitura e a escrita de textos.

É nesse sentido que, à semelhança de partidários da alfabetização discursiva, o documento oficial da Política Nacional de Alfabetização falava em “texto” de maneira ampla e superficial, sem considerar as inúmeras discussões construídas na área de linguagem e a própria realidade na qual estamos inseridos/as, em que constantemente lemos, ouvimos, falamos e escrevemos os mais diversos gêneros discursivos/textuais. Apesar da frequência com que a palavra “texto(s)” aparecia no documento (56 vezes), havia uma indefinição sobre o que, de fato, os/as aprendizes precisariam ler e escrever em cada ano/série. Quando o termo “gêneros textuais” era mencionado no documento, era apenas para dizer que “a escrita ajuda a entender as diversas tipologias e gêneros textuais” (Brasil, 2019, p. 34). Assim, a impressão que se tinha/tem, ao ler o texto da PNA, é a de que “qualquer texto serve”, já que não há menção a quais gêneros devem ser utilizados, quando há muito superamos a ideia de que o processo de

apropriação do SEA e de aprendizagem da leitura e da escrita, de modo mais amplo, devem se dar por meio do contato com pseudotextos ou tipologias textuais.

Se os/as professores/as seguissem “ao pé da letra” as prescrições da PNA, todos/as os/as aprendizes seriam privados/as ou teriam raras oportunidades de participar da leitura de textos reais e prazerosos, porque o letramento com base em gêneros textuais reais, sem vocabulário controlado, estaria banido das salas de aula. A própria História da alfabetização no Brasil já nos mostrou o que práticas desse tipo ocasionam: o analfabetismo funcional e uma aprendizagem do sistema notacional tardia, mecânica e totalmente desprovida de sentido. Porém, tal política não parecia preocupada com isso, antes enfatizava a importância “do desenvolvimento do vocabulário”, “da fluência na leitura” e do “conhecimento de mundo”, sem, contudo, considerar que esses aspectos, assim como a construção de bons leitores, estão relacionados às práticas de leitura e escrita dos diversos gêneros textuais que circulam no meio social, de forma adequada às finalidades sociocomunicativas que eles apresentam no contexto extraescolar.

Na PNA, ainda maior do que a indefinição acerca de “o que ensinar” e de quais gêneros textuais era a indefinição do “como” – como ensinar a ler, compreender e produzir textos escritos. A despeito de mencionar a necessidade de desenvolver estratégias para a compreensão de textos, em momento algum se via nos materiais oficiais qualquer menção sobre como isso devia acontecer ou quais estratégias de leitura deviam ser desenvolvidas em cada etapa de ensino.

Além disso, com a “literacia familiar” – “conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores” (Brasil, 2019, p. 51) –, essa política transferia para as famílias a responsabilidade de proporcionar à criança o contato com textos, por meio da leitura de obras literárias. Como tentativa para efetivar essa prática, o MEC desenvolveu o programa “Conta pra mim”, que tem como principais objetivos “sensibilizar toda a sociedade quanto à importância de se cultivar a leitura em família”; e “oferecer orientações acerca das melhores práticas de literacia familiar” (Brasil, 2020b, p. 01–02). Não se tratava, contudo, de promover situações de leitura com a finalidade que elas têm no meio social, mas de preparar as crianças para o ciclo de alfabetização (*Cf.* Brasil, 2020c), não nos moldes tradicionais, com exercícios que, supostamente, contribuiriam para a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, mas através da leitura de textos em voz alta pelo adulto, da contação de histórias ou do manuseio de livros no contexto familiar. Para tanto, o MEC e a Secretaria de Alfabetização lançaram uma coleção com 40 livros em formato digital para acesso pelas famílias brasileiras. Dentre uma série de problemas e lacunas que envolvia esse programa, a qualidade literária do material

proposto não favorecia práticas de letramento reais e eficientes, já que, entre outras razões, algumas obras chegaram a ser adaptadas, para atender aos valores moralistas de determinados grupos políticos, como se os clássicos fossem uma ameaça à infância, aos valores morais e à construção de cidadãos éticos, responsáveis e íntegros.

A mesma indefinição e generalização que envolvia o ensino de leitura e compreensão de textos escritos também estava presente nas proposições para a produção textual, não havendo qualquer indicação de quais gêneros deviam ser trabalhados em cada ano/série ou etapa de ensino. A PNA chegou, inclusive, a utilizar o termo “produção escrita”, equiparando a escrita de palavras à escrita de textos, e ignorando, assim, que os gêneros textuais são invenções culturais e que a formação de bons escritores não depende apenas do automatismo na escrita de palavras isoladas, mas das oportunidades de leitura e produção de cada gênero (Morais, 2019b). Assim, ao defender que primeiro as crianças deviam se apropriar do sistema de escrita alfabética, para só depois produzir textos escritos, somado à indeterminação do que devia ser ensinado no eixo de produção de textos, ela reforçava a dissociação entre alfabetização e letramento e fazia com que, se “a coisa” fosse praticada naqueles moldes, desde a Educação Infantil até o fim do ciclo de alfabetização os/as aprendizes/as não teriam qualquer contato com a produção de textos escritos, em diferentes situações e com as diversas finalidades que ela tem na sociedade – seja de forma autônoma, seja tendo o/a professor/a como escriba –, em um sinal gritante de exclusão social das crianças das camadas populares. Será que ainda precisamos perguntar a quem interessa essa dissociação entre alfabetização e letramento, a aprendizagem do SEA de forma mecânica e sem sentido, as práticas aligeiradas e genéricas de leitura, compreensão e produção de textos escritos e, por conseguinte, a exclusão social?

É por saber a resposta para essa pergunta, e pelos diferentes motivos que abordamos até aqui, que diferentes grupos que compõem o contexto de influência das políticas na área da alfabetização, a exemplo da ABAIf (Associação Brasileira de Alfabetização), se posicionaram veementemente contra a PNA e a continuidade de sua legitimidade no cenário político que estava sendo tecido no Brasil, a partir do início de 2022. Nesse “novo” quadro político, que durante sua gestação se configurou para a maioria dos brasileiros como horizonte de mudanças possíveis e desejadas, os/as empresários/as da Educação – contrariando as expectativas daqueles que fizeram ascender um governo de esquerda – continuaram tendo grande poder de influência nas decisões que envolviam a alfabetização e a Educação no país, chegando mesmo a assumir vários cargos de destaque no MEC.

Felizmente o domínio e a influência da PNA, e de outras políticas e programas que possam propor retrocessos semelhantes, não é total e, no contexto da prática (nos cotidianos

das salas de aula), elas puderam, podem e poderão ser modificadas, recontextualizadas ou mesmo (e assim esperamos) “negadas/desconsideradas” pelos/as professores/as, mediante a mobilização dos diferentes saberes-fazeres que construíram, ao longo de sua trajetória profissional, e de acordo com as brechas que possam encontrar em seus contextos para a implementação de táticas de consumo (Certeau, 2014).

Diante da enxurrada de problemas e retrocessos trazidos pela PNA e pelas iniciativas dos setores privados na Educação, o campo da alfabetização e os/as alfabetizadores/as das escolas públicas tinham e continuam tendo não apenas o já conhecido desafio de suplantar o fracasso da escola no ensino leitura e da escrita, mas também o de superar o próprio autoritarismo dessa política, na “contramão” das prescrições oficiais, e sem o subsídio de quem deveria contribuir para a superação desses desafios. Contudo, por mais desolador que seja esse período recente da História da alfabetização, quem se presta a fazer pesquisa séria e tem compromisso com a educação pública de qualidade continuou e continuará tensionando esses discursos nos contextos de influência e da prática, buscando formas de reaver as conquistas que já se teve até aqui, bem como de ir além delas, em direção a uma sociedade em que todos saibam ler e escrever os diferentes gêneros textuais que circulam no meio social de forma autônoma, e o façam por meio de processos de ensino sólidos, significativos, respeitosos e prazerosos. Na mesma direção, apesar de as tentativas de aniquilar a autonomia dos/as professores/as e de torná-los/as não mais que executores de tarefas padronizadas e sem sentido, esses/as profissionais, há muito, sabem fabricar táticas de consumo (Certeau, 2014) que ultrapassam as prescrições curriculares que os oprimem e tornam seu ofício desprovido de sentido.

3.5 APÓS O CAOS: A NOVA POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO FUNDAMENTADA EM EVIDÊNCIAS

Como resultado das reivindicações de diferentes agentes e instituições comprometidas com um processo de alfabetização eficiente, respeitoso, significativo e baseado em diversas evidências científicas, construídas a partir das investigações sobre as práticas de ensino da leitura e da escrita, nas salas de aula dos praticantes-pensantes dos cotidianos – ao longo de décadas –, tivemos, em 2023, a revogação da caótica política²⁹, que o governo autoritário e a iniciativa privada validaram, em 2019. A partir de então, tivemos a oficialização de uma nova política de alfabetização, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, que anuncia como

²⁹ Pelo Decreto nº 11.556, de 2023, que instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

objetivo principal “garantir que 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do ensino fundamental (meta 5 do PNE) (Brasil, 2023, p. 07) e, em caráter complementar, “garantir a recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização, de 100% das crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º ano, tendo em vista o impacto da pandemia para esse público” (Brasil, 2023, p. 07). Tal política tem também o compromisso de fomentar a oralidade, a leitura e a escrita no último segmento da educação infantil (Brasil, 2023), tendo como uma de suas iniciativas o programa de desenvolvimento profissional “Leitura e Escrita na Educação Infantil” (LEEI), no âmbito do qual foram desenvolvidas, em 2024, as formações voltadas para os/as professores/as dessa etapa de ensino.

Com vista ao alcance de tais objetivos, o compromisso estabelece cinco eixos estruturantes sobre os quais atua/atuará: governança e gestão da política de alfabetização; formação de profissionais da educação e melhoria das práticas pedagógicas e de gestão escolar; melhoria e qualificação da infraestrutura física e insumos pedagógicos; sistemas de avaliação; e reconhecimento e compartilhamento de boas práticas.

O que se tem nesse cenário mais recente são iniciativas que, guardadas as especificidades, se aproximam em alguns pontos daquelas que encabeçaram políticas de alfabetização no Brasil, desde o início do novo milênio, como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), o Pró-letramento e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que apresentavam a formação de professores/as alfabetizadores/as como uma de suas frentes de atuação. A exemplo do que tivemos com essas políticas, o contexto de influência, o contexto do texto e, sobretudo, o contexto formativo do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada são compostos, entre outras agências, por Universidades públicas brasileiras, responsáveis pelas formações ofertadas aos/às professores/as e pela produção dos materiais impressos que as orientam (cadernos de formação).

No entanto, diversas críticas podem ser tecidas em relação ao modelo de experiência que inspirou essa “nova” política (o Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC), ainda que suas influências não sejam as únicas e não representem uma reprodução fidedigna dele. Diversas críticas também poderiam ser tecidas quanto às lacunas e às indefinições reveladas pelo Compromisso, em diferentes frentes, desde sua composição no contexto de influências e no contexto do texto, até o que já se viu, nessa fase mais inicial de sua implementação, e do que se encena para os próximos anos. Entretanto, é preciso considerar também que, por mais cético que se possa ser em relação a essa política, ao menos do ponto de vista do que “salta aos olhos” e de certas proposições básicas que a orientam, parece existir uma distância considerável entre ela e a PNA. Isso se revela principalmente se considerarmos que o foco das discussões e das

propostas para superar os desafios relacionados à alfabetização, especialmente no contexto pós-pandemia, além de contemplar desde o último segmento da educação infantil até o 5º ano do ensino fundamental, passa, com a nova política, a incidir, entre outros aspectos, sobre a formação continuada de professores/as e, não mais, sobre um aplicativo de jogos.

Daquele lado tínhamos a política do caos, que negava toda uma tradição de pesquisas desenvolvidas no Brasil sobre a alfabetização, considerava que os/as pesquisadores/as brasileiros/as não produziam evidências científicas, afirmando, em seu lugar, os resultados de um conjunto de estudos produzidos em “laboratórios” estrangeiros, que “inocente e coincidentemente” resultariam no domínio “generalizado” dos institutos privados sobre os rumos da alfabetização. No cenário que está sendo construído, o Compromisso tem contado, ao menos do ponto de vista das formações de professores/as, com a colaboração de pesquisadores/as de 32 Universidades, das diferentes regiões do país; pesquisadores/as esses/as que têm ampla experiência na produção de conhecimento científico e na formação de professores, e que dedicaram décadas de suas vidas profissionais a estudar sobre a alfabetização e à luta para que crianças, jovens, adultos e idosos tivessem acesso e oportunidade de trilhar percursos bem-sucedidos de aprendizagem da leitura e da escrita. Dito de outro modo, embora não se saiba qual a dimensão do campo de participação que a iniciativa privada virá a ter no Compromisso, de modo geral – já que, entre outras coisas, existem audiências públicas previstas para acontecer com representantes do terceiro setor, durante o ano de 2024 (*Cf.* Brasil, 2024) – tivemos, com essa política, um enfraquecimento dos interesses meramente comerciais sobre o campo formativo mais amplo dessa política.

Conquanto as Universidades não sejam arenas neutras e uniformes, antes apresentando certas variações em relação às concepções em torno da alfabetização, as evidências apontadas pelas investigações científicas nesse campo, ao longo dos anos, têm levado ao estabelecimento de certas aproximações entre a maioria delas, quanto ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita – conforme se pode depreender pelas discussões levantadas até aqui. Tais aproximações revelam-se essencialmente naquilo em que se distanciam da PNA: no entendimento de que é necessário que o foco da reflexão recaia em como os sujeitos aprendem e não sobre o método a ser adotado; na compreensão de que nem os métodos fônicos, nem qualquer outro método tradicional de alfabetização pode dar conta do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita, de modo a responder às demandas de realidades sociais dinâmicas, plurais, globalizadas e em constante modificação (a ritmos frenéticos), como as que caracterizam o início deste século; na defesa da diversidade de metodologias de ensino; e na compreensão de que é necessário alfabetizar e letrar de forma simultânea e interdependente.

Conquanto a fase de implementação em que essa política se encontra não nos permita tecer maiores considerações sobre o tratamento mais pormenorizado dado à alfabetização, no âmbito das formações promovidas pelas Universidades, em cada região, e a despeito dos limites que essas instituições possam ter, em termos de autonomia, na definição dos conhecimentos e dos conteúdos das formações, o método fônico não parece mais ser uma ameaça generalizada em nível nacional, como na PNA.

Cuidemos, contudo, de não subestimar, nessa conjuntura, a influência de propostas de ensino como a de Sobral³⁰, no Ceará – não só pela referência acalorada que textos oficiais dessas políticas fazem ao PAIC, pela atuação de seus representantes nos mais altos cargos de poder do MEC ou devido ao Compromisso tomar por base o modelo cearense – mas, também e sobretudo, porque, de forma diferente de outras secretarias municipais de educação de todo o país, a secretaria daquele município é convidada ilustre, com direito a nome explicitamente citado, pela Subcomissão Permanente da Alfabetização na Idade Certa (CEIDCERTA), para participar de audiência pública, prevista para 2024 (Cf. Brasil, 2024).

Outro ponto que merece atenção na política em voga é a proposta de disseminação de boas práticas desenvolvidas, entre outras conjunturas, por escolas e professores/as. A esse respeito, a cartilha oficial sobre o Compromisso prevê que cabe aos municípios “reconhecer, premiar e disseminar práticas pedagógicas e de gestão no campo da garantia do direito à alfabetização desenvolvidas por escolas e por professores” (Brasil, 2023, p. 14). Sobre a pertinência do compartilhamento de experiências de sucesso, já temos tratado reiteradamente até este ponto do nosso trabalho e ainda retomaremos com dados de produções científicas e da nossa própria investigação, que convergem ao apontar para a importância que os/as alfabetizadores/as costumam atribuir a situações em que as trocas de experiências ocorrem entre os pares. Parece-nos pertinente e necessário que esse compartilhamento de boas práticas aconteça dentro das políticas de alfabetização em suas diferentes instâncias.

Contudo, é preciso estar atento para algumas questões, no âmbito do Compromisso, que envolvem essa importante iniciativa. A primeira delas é a perversa política da meritocracia, que concede prêmios desde a instância estadual, até a local, para entes e agentes que já apresentam bons resultados em suas ações e que muitas vezes estão inseridos em contextos com características, entre outras, estruturais, financeiras e organizacionais, bastante privilegiadas, em comparação à maioria das realidades brasileiras. Em que pese a importância e a valorização de tais esforços para o fortalecimento e continuidade de práticas eficientes, o que prevalece

³⁰ A rede de ensino desse município adota o método fônico como “carro-chefe” do processo de alfabetização.

nessa lógica é a fuga da responsabilidade de investimento financeiro e da mobilização de alternativas para minimizar os desafios vividos, em relação ao desenvolvimento de práticas bem-sucedidas na alfabetização, em instâncias e instituições menos privilegiadas e/ou que têm convivido de perto com as dificuldades de diversas naturezas, para se moverem nesse sentido.

Além disso, no trecho em epígrafe, que acabamos de apresentar – e que é o mais detalhado, sobre o assunto na cartilha –, ao incidir sobre as práticas de gestão, pelas escolas, no campo da garantia do direito à alfabetização, esse eixo do Compromisso revela a lógica de responsabilização dessas instituições e, por conseguinte, dos professores. A esses agentes caberia, portanto, o papel de atuar no campo de jurisdição de conjunturas mais amplas, a fim de encontrar alternativas para o fracasso na alfabetização, que se constituíam também enquanto alternativas para a ausência de soluções, que a política se eximiu de implementar.

Na mesma passagem do texto, além de haver uma indefinição sobre como se dará a premiação e disseminação das boas experiências, também não há a definição de qualquer critério sobre como se dará o reconhecimento das experiências bem-sucedidas, nem minimamente os fundamentos do que se compreende enquanto tal. Essa indefinição é, de longe, perigosa: todas as práticas seriam geralmente eficientes? Quais práticas seriam compartilhadas? Aquelas desenvolvidas em contextos privilegiados, nas e pelas diferentes instâncias em que ocorrem na educação pública, e que, por conseguinte, alcançam destaque no cenário local e/ou global, e acabam por atribuir ao método fônico a causa dos bons resultados? Seria critério para isso somente os resultados em termos numéricos, revelados pelas boas experiências, sem, contudo, considerar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, já que o caráter vago do texto diz apenas se tratar de práticas que atuem no “campo da garantia do direito à alfabetização”?

4 ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE SABERES-FAZERES MOBILIZADOS POR PROFESSORES/AS CONSIDERADOS/AS BONS/BOAS ALFABETIZADORES/AS, COM VISTA AO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA

Partindo do pressuposto de que a produção de conhecimentos não se efetiva no isolamento epistêmico ou na subjetividade de determinados grupos, mas em redes de colaboração, cujos fios são dispostos em tramas que se estruturam enquanto ponto de partida e de sustentação para novos estudos, nesta seção apresentamos o estado do conhecimento das produções científicas em torno dos saberes-fazeres mobilizados por professores/as considerados/as bons/alfabetizadores, com vista ao ensino da leitura e da escrita, em diferentes contextos das escolas públicas brasileiras.

O levantamento dos trabalhos produzidos no campo da alfabetização acerca dessa temática permitiu-nos perceber o enredo histórico que foi sendo tecido em torno do nosso objeto de estudo, nos últimos dez anos, levando-nos a acessar, mapear e aprofundar as discussões acerca daquilo que alfabetizadores/as que têm uma boa reputação na comunidade escolar sabem-fazem para alfabetizar e letrar seus/suas alunos/as, ao mesmo tempo que nos fez compreender alguns silenciamentos e questionar certas ausências.

A fim de dialogar com aqueles/as que nos antecederam na busca por compreender as prenúncias que marcam as histórias de sucesso no ensino da leitura e da escrita, acessamos as produções científicas veiculadas de 2011 a 2021, no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Google Acadêmico e no acervo histórico de pesquisas do Centro de alfabetização, leitura e escrita (Ceale), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mais especificamente nos domínios da pesquisa “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento³¹”.

Nossa opção por tais bases de dados deu-se em virtude da amplitude e da representatividade que historicamente elas têm apresentado, em nível nacional, no que diz respeito à socialização e ao fortalecimento do conhecimento científico na área da Educação. Optamos, nesse sentido, por bancos de trabalhos que apresentavam grande relevância na divulgação de pesquisas científicas, não somente em termos qualitativos, veiculando estudos produzidos em diferentes contextos, mas também quantitativos, o que foi muito pertinente para ampliar as nossas possibilidades de acesso a um *corpus* significativo de pesquisas, uma vez as investigações que tomam os saberes-fazeres mobilizados por professores/as considerados/as

³¹ Pesquisa de caráter permanente, iniciada em meados da década de 1980, sob a coordenação de Magda Becker Soares, cujo principal objetivo é levantar e analisar a produção acadêmica (teses e dissertações) sobre alfabetização de crianças produzida nos programas de pós-graduação de Universidades brasileiras.

eficientes no ensino da leitura e da escrita como objeto de estudo ainda são desenvolvidas em números bastante restritos, conforme veremos a seguir.

Para delimitação do marco temporal de dez anos, consideramos a ampliação do conhecimento científico produzido no campo da alfabetização nesse período e a consolidação de outros tantos que emergiram de teorias pedagógicas, difundidas principalmente a partir dos anos 1980 – conforme mencionamos em outro momento neste trabalho –, inaugurando sentidos indispensáveis em torno do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita.

A fim de selecionar as teses, dissertações e artigos nos referidos *loci*, utilizamos os seguintes adjetivos, sozinhos e acompanhados dos substantivos (alfabetização, alfabetizador, professor, docente, ensino, leitura, escrita, sistema de escrita, prática), variando o gênero e o número de ambos, quando necessário: “bem-sucedido”, “sucesso”, “eficiente”, “eficiência”, “eficaz”, “eficácia”, “êxito”, “exitoso”, “bom”, “competente”, “competência”. Para compor o *corpus* de trabalhos a ser lido, optamos por selecionar as investigações que apresentassem em seus títulos um desses descritores.

Após a leitura dos estudos, optamos por dialogar apenas com aqueles que abordavam os saberes-fazeres (de forma articulada), os saberes e/ou os fazeres/práticas mobilizados/as por bons/boas alfabetizadores/as, nos anos iniciais do ensino fundamental e que, de algum modo, abordassem o ensino do SEA (alfabetização) e/ou da leitura e da escrita (letramento). Isso porque encontramos trabalhos que tomavam as práticas bem-sucedidas como objeto de estudo, mas haviam sido realizados em outras etapas e níveis de ensino, ou que não focavam no ensino da língua escrita, mas, na prática docente, de modo geral, enfatizando, predominantemente, a análise de aulas de outros componentes curriculares. Optamos, ainda, por não selecionar estudos que não informavam o ano/série em que foram realizados e não que abordavam diretamente o ensino da leitura e da escrita. Escolhemos, também, não dialogar com trabalhos desenvolvidos com professores/as dos anos iniciais e, ao mesmo tempo, com docentes de outras etapas de ensino, uma vez que as discussões com foco nas práticas alfabetizadoras eram muito restritas. Eliminamos do conjunto das pesquisas os artigos científicos decorrentes de dissertações já localizadas no levantamento ou aqueles que, a despeito de terem sido publicados durante o período que elegemos, foram produzidos nas últimas décadas do século passado. Além disso, embora consideremos a articulação entre saberes e fazeres, optamos por considerar as pesquisas cujo objeto de estudo era “apenas o fazer”, isso porque compreendemos que elas teriam contribuições pertinentes para discutirmos sobre as práticas de ensino bem-sucedidas no ensino da leitura e da escrita.

Tendo submetido os textos levantados a esses critérios, constituímos um *corpus* de 15 trabalhos, os quais foram lidos na íntegra e serão objeto de discussão na presente seção. O quadro abaixo apresenta alguns detalhes acerca dessas produções.

Quadro 1 – Produções científicas encontradas nos bancos de dados do estado do conhecimento acerca dos saberes-fazeres mobilizados por bons/boas alfabetizadores/as

(continua)

Título do trabalho	Autor/a	Objetivo do Trabalho	Modalidade do trabalho/ Ano	Lócus do Trabalho	Banco de dados
Desenvolvimento Profissional de uma professora alfabetizadora: a construção de práticas bem-sucedidas.	Aline Juliana Oja	Descrever e analisar o desenvolvimento profissional de uma professora alfabetizadora considerada bem-sucedida e a construção de suas práticas docentes cotidianas.	Dissertação 2011	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de São Carlos	Banco de teses e dissertações da CAPES Acervo do Ceale
Revisitando práticas pedagógicas bem-sucedidas na alfabetização de crianças	Juliana Brito de Araújo	Investigar os aspectos teórico-metodológicos que norteiam a prática pedagógica alfabetizadora de professoras bem-sucedidas na alfabetização de crianças.	Dissertação 2011	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Piauí	Banco de teses e dissertações da CAPES Acervo do Ceale
O professor alfabetizador bem sucedido: uma análise da relação com os saberes da prática do “Programa Ler e Escrever”	Claudia Moreno Zaniti	Analisar as práticas e narrativas dos professores alfabetizadores participantes do Projeto Intensivo no Ciclo (PIC) do Programa Ler e Escrever com o objetivo de compreender as relações que esses professores estabelecem com os saberes instituídos por essa política pública da Secretaria de Estado da Educação – SP.	Dissertação 2012	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Católica de Santos	Banco de teses e dissertações da CAPES
Saberes e práticas de uma professora alfabetizadora bem sucedida	Lenita Carmello de Almeida	Descrever a trajetória profissional, analisar saberes e atividades que configurem a prática pedagógica da professora bem sucedida participante deste estudo, no sentido de entender as razões do seu sucesso na tarefa de ensinar.	Dissertação 2013	Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – Universidade Estadual Paulista	Banco de teses e dissertações da CAPES
Saberes docentes mobilizados na alfabetização de crianças: percursos de práticas exitosas	Francicleide Cesário de Oliveira Fontes	Investigar, através de enunciados de professores alfabetizadores de crianças que conseguem resultados positivos, a construção/constituição dos saberes docentes mobilizados nas suas práticas pedagógicas, considerando as contribuições advindas dos contextos do processo de formação inicial e continuada.	Dissertação 2013	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	Banco de teses e dissertações da CAPES

Quadro 1 – Produções científicas encontradas nos bancos de dados do estado do conhecimento acerca dos saberes-fazeres mobilizados por bons/boas alfabetizadores/as
(continuação)

Título do trabalho	Autor/a	Objetivo do Trabalho	Modalidade do trabalho/ Ano	Lócus do Trabalho	Banco de dados
Modo de ensinar e aprender a ler: uma experiência bem sucedida	Tatiana Castro Flórito	Compreender como se realiza o processo inicial de ensino-aprendizagem da leitura no período de alfabetização, focalizando a prática pedagógica de uma professora bem-sucedida	Dissertação 2013	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal Fluminense	Banco de teses e dissertações da CAPES
Alfabetização na Rede Municipal de Educação de Diadema: identificando boas práticas	Sebastião de Oliveira Coelho	Identificar experiências de sucesso e considerar o que foi produzido cientificamente sobre essa questão para a discussão teórica.	Dissertação 2013	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Metodista de São Paulo	Banco de teses e dissertações da CAPES
Narrativas de alfabetizadoras bem sucedidas: a prática docente como objeto de análise e reflexão	Antonia Edna Brito	Analisar as trajetórias de vida profissional de professoras alfabetizadoras para rememorar, numa perspectiva crítico-reflexiva, a produção de seus saberes e fazeres, bem como suas concepções acerca da alfabetização e do ser alfabetizadora	Artigo 2016	Revista Linguagens, Educação e Sociedade	Google Acadêmico
Representações sociais e práticas: um olhar sobre o trabalho de professoras bem sucedidas	Laêda Bezerra Machado; Marcella Thaiane de Lima Silva	Analisa as representações sociais de ciclos de aprendizagem de professoras bem sucedidas de forma a relacioná-las com suas práticas	Artigo 2016	Quaestio – Revista de Estudos em Educação	Google Acadêmico
O bom professor alfabetizador identificando pistas e desconstruindo olhares	Marcelle Pereira Rodrigues	Desvelar aspectos que compõem o que se entende por bom professor alfabetizador, na perspectiva do próprio alfabetizador.	Dissertação 2017	Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas – Universidade Estadual do Rio de Janeiro	Banco de teses e dissertações da CAPES Acervo do Ceale Google Acadêmico
Saberes-fazeres mobilizados por professoras alfabetizadoras: uma análise de práticas de ensino da leitura e da escrita consideradas bem-sucedidas	Maria Geiziane Bezerra Souza	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	Dissertação 2018	Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea – Universidade Federal de Pernambuco	Banco de teses e dissertações da CAPES Acervo do Ceale Google Acadêmico

Quadro 1 – Produções científicas encontradas nos bancos de dados do estado do conhecimento acerca dos saberes-fazeres mobilizados por bons/boas alfabetizadores/as
(continuação)

Título do trabalho	Autor/a	Objetivo do Trabalho	Modalidade do trabalho/Ano	Lócus do trabalho	Banco de dados
Professoras alfabetizadoras bem-sucedidas: narrativas autobiográficas do desenvolvimento profissional docente	Marly Souza Brito Farias	Compreender como as alfabetizadoras experientes, bem-sucedidas da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis têm se constituído professoras ao longo da sua história de escolarização e desenvolvimento profissional, por meio da observância dos registros em narrativas autobiográficas.	Dissertações 2019	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Mato Grosso.	Banco de teses e dissertações da CAPES
Práticas de alfabetização e letramento de uma professora de sucesso: o olhar da criança	Sônia Maria Alves de Oliveira Reis; Magna Melo Viana; Tatyane Gomes Marques	Analisar práticas significativas de alfabetização e letramento, a partir do olhar de crianças que provêm dos meios populares e estão cursando o 3º ano do ensino fundamental em uma escola pública.	Artigo 2020	Linguagens, Educação e Sociedade	Google Acadêmico
A estética de uma prática docente exitosa	Adenaide Amorim Lima	Discute práticas alfabetizadoras analisando a estética da prática de uma professora considerada por seus pares como uma boa alfabetizadora, evidenciando as relações dialógicas que compõem esta prática e a tornam legitimada e de referência em seu meio.	Artigo 2020	Anais do XIV Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” - UFS	Google Acadêmico
É possível alfabetizar letrando? Concepções teórico-metodológicas de uma professora bem-sucedida em uma escola pública no município de Jequié-BA	Márcia Lima Xavier	O objetivo geral foi identificar e analisar as práticas de ensino que levaram a professora alfabetizadora bem-sucedida a desenvolver um trabalho diferente dos seus pares.	Dissertação 2021	Programa de Pós-Graduação em Ensino – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Banco de teses e dissertações da CAPES

Fonte: a autora (2024)

Como mostra o quadro acima, localizamos nos bancos de dados da CAPES, do Ceale e do Google Acadêmico 11 dissertações e 4 artigos científicos que abordavam os saberes-fazeres mobilizados por professores/as considerados/as eficientes, sendo que não encontramos nenhuma tese realizada no referido período temporal que tomasse essa temática como objeto de estudo. Tal cenário demonstra que, embora a alfabetização e o letramento sejam temáticas

amplamente investigadas, os trabalhos nesses campos, que tomam como objeto de estudo as boas práticas, ainda ocupam um lugar incipiente nas investigações acadêmicas brasileiras. Ele revela ainda o não lugar dessas pesquisas nas produções científicas em nível de doutorado, curso em que se tem um tempo maior para o aprofundamento dos estudos realizados e, portanto, para uma melhor compreensão daquilo que sabem-fazem os/as bons/boas alfabetizadores/as.

É possível notar nesse grupo de pesquisas uma incidência maior de investigações acerca da dimensão do fazer docente, ainda que a leitura de alguns deles permita vislumbrar, mesmo que de forma tímida, alguns saberes apresentados por esses/as profissionais. Assim, somente 4 trabalhos lançam-se sobre o fazer e o saber do/a alfabetizador/a bem-sucedido/a.

O quadro anterior mostra ainda que a primeira metade do marco temporal que estabelecemos (especialmente os dois primeiros anos) concentrou quase o dobro das dissertações publicadas (7 das 11), em comparação com aquelas desenvolvidas na segunda metade da década. Em se tratando dos artigos, somente um foi publicado antes de 2016.

No que diz respeito aos *loci* dos trabalhos, a totalidade das dissertações foi desenvolvida em programas de pós-graduação na área da Educação. Quanto aos artigos, 4 foram publicados em periódicos científicos e apenas 1 em anais de eventos.

Do ponto de vista regional, a quase totalidade das dissertações produzidas, de 2011 a 2021, sobre os saberes-fazeres mobilizados por professores/as reconhecidos/as como alfabetizadores/as eficientes (considerando os critérios por nós estabelecidos) foi desenvolvida nas regiões Sudeste (6 das 11 pesquisas) e Nordeste (4 dos 11 trabalhos), respectivamente, as regiões com menor e maior índices de não alfabetismo do Brasil, de acordo com dados da PNAD 2022. Além desses *loci*, na região Centro-Oeste outro estudo foi realizado.

Os dados mencionados até aqui nos permitem dizer que ainda temos uma tímida produção científica, em termos quantitativos, acerca das práticas bem-sucedidas na alfabetização, principalmente se consideramos que o total de 15 pesquisas foi levantado em bancos de dados que veiculam trabalhos em nível nacional. Isso fica ainda mais evidente se consideramos que essas investigações se concentram especialmente, e quase que exclusivamente, em duas regiões do país, não foram encontrados trabalhos que discutam sobre essa temática no Norte e no Sul do Brasil, embora as práticas alfabetizadoras eficazes sejam contextuais, ainda que, em muitos aspectos, possam convergir.

Feita essa contextualização acerca do levantamento de trabalhos para o estado do conhecimento, na subseção seguinte, discutiremos acerca de saberes-fazeres mobilizados por professores/as considerados/as bem-sucedidos/as em suas práticas alfabetizadoras.

4.1 SABERES-FAZERES MOBILIZADOS POR PROFESSORES/AS CONSIDERADOS BONS/BOAS ALFABETIZADORES/AS: O QUE REVELAM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DESENVOLVIDAS NOS ÚLTIMOS 10 ANOS NO BRASIL

As produções científicas difundidas pela CAPES, pelo acervo do Estado da Arte do Ceale e pelo Google Acadêmico revelaram que os/as docentes cujas práticas de ensino eram consideradas bem-sucedidas mobilizavam uma grande diversidade de modos de saber-fazer, os quais reportavam a diferentes contextos de fabricação e eram empregados com finalidades didáticas, pedagógicas e didático-pedagógicas, com vista ao ensino da leitura e da escrita.

Discutimos, a partir daqui, sobre o que pudemos vislumbrar nas pesquisas levantadas acerca desses saberes-fazer. Diante da impossibilidade de abordar a totalidade das maneiras de saber-fazer que puderam ser notadas nos estudos, discutimos apenas a respeito daquelas que foram mais recorrentes, de modo que outras tantas ainda poderiam ser acessadas, em conformidade com as finalidades de seus interlocutores. Ressaltamos também que, embora tenhamos nos orientado pelas aproximações entre as práticas alfabetizadoras, várias especificidades poderiam ser destacadas. Esclarecemos que nem todos os saberes-fazer eram mobilizados por todos/as os/as participantes das pesquisas, e que o fato de não nos referirmos a determinados trabalhos, quando mencionamos certas artes de saber-fazer, não significa que elas não tenham sido contempladas, discutidas ou veiculadas nessas investigações. Significa que optamos por destacar os estudos em que tiveram mais destaque.

4.1.1 Os saberes teóricos revelados pelos/as professores/as considerados/as bons/boas alfabetizadores/as nas produções científicas

As produções científicas levantadas para nosso estado do conhecimento permitem-nos vislumbrar grupos de saberes-fazer mais amplos, compostos por microssaberes-fazer³² que enredavam as práticas de ensino dos/as alfabetizadores/as, com vista ao ensino da leitura e da escrita. Alguns deles eram de ordem mais teórica e, embora tenham se apresentado de modo pouco recorrente nas investigações, possibilitaram entrever as concepções desses/as profissionais acerca da alfabetização e de sua finalidade.

Nesse sentido, os trabalhos de Xavier (2021), Rodrigues (2017) e Fontes (2013) evidenciaram dois macrossaberes-fazer relacionados ao campo teórico, os quais são muito próximos, nomeadamente: o de que os/as alfabetizadores/as davam indícios de que **conheciam**

³² Para que o/a leitor/a possa acessar, com mais facilidade, os modos de pensar-fazer dos/as alfabetizadores/as que protagonizaram os estudos, destacaremos, em negrito, os macrossaberes-fazer, e em itálico, os micro.

ou sabiam da importância de conhecer as teorias gerais da educação e da alfabetização (Xavier, 2021) e **compreendiam que os conhecimentos teóricos diretamente relacionados à apropriação do SEA e à leitura e à escrita eram indispensáveis para a realização de práticas bem-sucedidas, de modo que sua ausência comprometeria a aprendizagem dos/as estudantes** (Fontes, 2013; Rodrigues, 2017). Em seus relatos, alguns/algumas professores/as que participaram dessas investigações associaram suas práticas aos princípios da teoria construtivista e aos estudos da psicogênese da escrita (Araújo, 2011; Lima, 2020; Rodrigues, 2017; Xavier, 2021). Tais saberes ratificam a necessidade de formação profissional específica e vão de encontro a discursos que contribuem para a desprofissionalização docente, ao propagar que “qualquer pessoa alfabetizada sabe alfabetizar”, que “ensinar é uma questão de dom” e que, para alcançar bons resultados, basta ter “paixão pela profissão”.

Aqueles saberes-fazer mais amplos partilham uma série de microssaberes-fazer, entre eles: *a valorização da formação continuada* (Fontes, 2013); e *a compreensão de que é necessário aperfeiçoar o fazer pedagógico e encontrar maneiras diferenciadas de alfabetizar*³³.

Ainda do ponto de vista teórico, os estudos mostraram que algumas alfabetizadoras tinham **consciência do papel político-social da alfabetização**. Nessa perspectiva, **a compreensão da importância de que os conhecimentos construídos na escola possam ser utilizados nas realidades sociais das crianças** foi um microssaber mencionado por todas as interlocutoras da pesquisa de Araújo (2011). Brito (2016) também chamou a atenção para esse modo de pensar, ao enfatizar a dimensão política da alfabetização reverberada na fala de uma das participantes de seu estudo. Ainda sobre isso, Araújo (2011) permitiu-nos vislumbrar dois microssaberes relacionados à consciência desse papel, quais sejam *o reconhecimento da importância da reflexão do uso e das funções sociais da língua escrita nos cotidianos dos/as alunos/as*, e *a compreensão de que “a alfabetização implica na formação do cidadão”*, sendo que este último dialoga com as ideias de Soares (2008), quando afirma que, em sociedades centradas na leitura e na escrita como a nossa, a alfabetização constitui um instrumento na luta pela conquista da cidadania e é fator imprescindível ao seu exercício. Rodrigues (2017, p. 92) também percebeu a referência ao papel político-social nas falas de seus/suas interlocutores/as, dando indícios de que eles/as entendiam que é *“preciso tornar o aluno um sujeito crítico e consciente, capaz de refletir sobre si mesmo e sobre o mundo que o rodeia”*.

³³ Cf. Araújo, 2011; Reis; Viana; Marques, 2020; Xavier, 2021; Rodrigues, 2017; Farias, 2019; Coelho, 2013; Flórito, 2013.

Ainda no que se refere aos conhecimentos científicos, os trabalhos demonstraram que, assim como acontece no meio acadêmico, mesmo entre os/as alfabetizadores/as que participaram da mesma pesquisa ou que atuavam nas mesmas instituições de ensino, também não havia consenso acerca do conceito de alfabetização, havendo, desse modo, conhecimentos balizados em concepções distintas acerca do termo. Sobre isso, Brito (2016), Xavier (2021) e Coelho (2013) evidenciaram que colaboradoras de suas pesquisas **compreendiam a alfabetização em sentido amplo, “como um processo que envolve diferentes dimensões”** (Brito, 2016, p. 112). Para tais profissionais, esse conceito envolve não apenas o ensino do SEA, mas também o ensino da leitura, da compreensão e da produção de textos escritos. Araújo (2011) e Coelho (2013) mostraram que algumas docentes que protagonizaram suas investigações **compreendiam que “alfabetização e letramento são conceitos distintos, embora indissociáveis”** (Araújo, 2011, p. 68). Nesses casos, a compreensão é a de que ela se refere ao ensino do sistema de escrita, e que ao letramento estariam reservadas as práticas de leitura, compreensão e produção escrita. Além disso, parte dessas profissionais **conhecia as diferentes facetas que compõem a língua escrita** (Xavier, 2021; Brito, 2016; Coelho, 2013).

Esses grupos de saberes ratificam a ideia de que os/as professores/as se apropriam, progressivamente e de acordo com uma ótica que lhes é muito característica, de termos e conceitos utilizados no meio acadêmico, chegando, inclusive, a utilizá-los com muita propriedade, ainda que a construção desses conhecimentos não ocorra imediatamente após a difusão de um novo conceito. Contudo, conforme mencionamos na seção 2 deste trabalho, nem todos/as os/as docentes chegam a conceituar os saberes que sustentam suas artes de saber-fazer.

4.1.2 Alfabetização e letramento como fios condutores para a mobilização de saberes-fazeres didáticos e pedagógicos nas práticas de ensino cotidianas veiculadas nas produções científicas

Os trabalhos encontrados nas bases de dados elegidas para o estado do conhecimento revelaram um repertório considerável de saberes-fazeres didáticos e pedagógicos mobilizados pelos/as alfabetizadores/as, havendo, contudo, uma predominância dos que apontam para a organização do ensino e da aprendizagem e das metodologias adotadas. Percebemos também muitas aproximações entre aquilo que esses/as professores/as sabem-fazem para alfabetizar seus/suas alunos/as, a despeito das especificidades locais e globais de diversas naturezas que concorrem para a fabricação dessas práticas nos cotidianos escolares.

Sobre os saberes-fazeres didáticos, percebemos que a seleção e a organização dos conteúdos que eram objeto de ensino nas turmas nas quais os estudos foram desenvolvidos se

davam em torno de dois grandes eixos: o da alfabetização (apropriação do SEA) e o do letramento, ora se aproximando, ora se distanciando das idealizações teóricas construídas a esse respeito, ao longo dos anos, principalmente quanto à articulação desses dois processos, nos moldes defendidos pela maioria dos/as estudiosos/as da área. Era também em torno desses dois eixos e das inúmeras tentativas de articulá-los, que os/as professores/as mobilizavam saberes-fazeres pedagógicos que envolviam uma gama de tomadas de decisão sobre como pensar/fazer, em uma relação intrínseca com os saberes-fazeres didáticos. Assim, a quase totalidade dos estudos³⁴ sugeriu que os/as docentes considerados/as bons/boas alfabetizadores/as: **compreendiam a importância e a necessidade da alfabetização na perspectiva do letramento; reconheciam que alfabetizar letrando possibilita resultados significativos para as aprendizagens dos/as estudantes; e tateavam maneiras alfalettrar**³⁵.

Percebemos que, nos resultados das pesquisas, esses saberes-fazeres se desdobravam em uma série de maneiras de saber-fazer mais pontuais, identificadas nas práticas e/ou nos discursos dos/as alfabetizadores/as, revelando que tais profissionais pareciam:

- a) *Planejar e realizar a inserção das crianças em variadas situações de leitura (Cf. Brito, 2016; Flórito, 2013; Xavier, 2021; Souza, 2018; Almeida, 2013);*
- b) *Compreender a importância de que as crianças conheçam os gêneros textuais mesmo antes de estarem alfabetizadas (Cf. Souza, 2018);*
- c) *Proporcionar aos/as alunos/as o conhecimento de variados gêneros textuais, especificando suas estruturas, seus conteúdos e funções sociais (Cf. Xavier, 2021; Reis; Viana; Marques, 2020; Araújo, 2011; Souza, 2018; Brito, 2016);*
- d) *Demonstrar preocupação com as diferentes facetas da língua, embora tendessem a priorizar a faceta linguística (Cf. Brito, 2011; Xavier, 2021; Coelho, 2013);*
- e) *Reconhecer a dimensão técnica do processo de apropriação da escrita, considerando também que é preciso ir além, refletindo sobre os usos e as funções sociais da língua escrita (Cf. Fontes, 2013; Brito, 2016; Xavier, 2021; Flórito, 2013);*
- f) *Apresentar conhecimentos acerca da psicogênese da escrita e reconhecer o aspecto social da alfabetização, valorizando os usos sociais da língua escrita na prática alfabetizadora (Araújo, 2011, p. 107);*
- g) *Inscriver “em suas práticas de alfabetização eventos de letramento, a partir da utilização de uma variedade de textos portadores de significados sociais” (Cf. Araújo, 2011, p. 100);*

³⁴ Souza, 2018; Coelho, 2013; Brito, 2016; Araújo, 2011; Rodrigues, 2017; Xavier, 2021; Reis; Viana; Marques, 2020; Oja, 2011; Zaniti, 2012; Flórito, 2013; Farias, 2019; Fontes, 2013; Almeida, 2013.

³⁵ Termo utilizado por Soares (2020) com o mesmo sentido que “alfabetizar letrando”.

- h) *Enfatizar o trabalho com uma variedade de textos no processo de apropriação do SEA, compreendo-os como unidade de sentido mais ampla (Araújo, 2011; Souza, 2018);*
- i) *Compreender que é necessário que os/as estudantes aprendam as características e a organização dos gêneros textuais estudados, mas que também se apropriem e consolidem seus conhecimentos acerca do sistema de escrita alfabética (Oja, 2011; Souza, 2018; Flórito 2013; Xavier, 2021; Araújo, 2011);*
- j) *Oportunizar o contato com diferentes gêneros textuais, a fim de que o aluno progredisse em suas hipóteses de escrita (Oja, 2011);*
- k) *Entender que os gêneros textuais permitem trabalhar com diferentes conteúdos em Língua Portuguesa (Souza, 2018, p. 170);*
- l) *Ter clareza de que os gêneros permitem o trabalho interdisciplinar (Souza, 2018);*
- m) *Reconhecer a necessidade de trabalhar com os gêneros textuais no ensino da leitura e da escrita (Souza, 2018; Oja, 2011; Reis; Viana; Marques, 2020);*
- n) *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” (Souza, 2018, p. 170);*

Tais saberes-fazer expressam-se, sobretudo, no lugar central dos gêneros textuais no ensino da língua escrita e nos fins para as quais são empregados. As produções científicas revelaram que, de modo geral, os três macrossaberes-fazer que mencionamos antes desses saberes-fazer “menores” foram mobilizados inclusive por professores/as que, em algum momento, trabalhavam também com conteúdos e metodologias mais relacionadas aos tradicionais métodos de alfabetização. Araújo (2011) ilustra isso:

Analisando, então, as narrativas das professoras, observamos a descrição de algumas atividades que intercalam situações de codificação/decodificação com situações construtivistas e de letramento [...] Os dados mostram que, embora haja predomínio do método tradicional na prática pedagógica alfabetizadora, as interlocutoras conseguem inserir nas situações de ensino da escrita algumas atividades que desafiam as crianças no processo de alfabetização e que se aproximam de usos sociais da escrita (Araújo, 2011, p. 94- 95).

Sob a ótica do ideário pedagógico, isso pode parecer incoerente e contraditório, e, ainda, uma má apropriação dos conceitos de alfabetização e letramento e da relação de interdependência existente entre eles. Contudo, a partir das lógicas da ação docente e das tensões e disputas que permeiam os cotidianos, se não há aqui, do ponto de vista de algumas concepções, uma coerência teórica, há, a partir das lógicas de ação dos/as professores/as, uma coerência pragmática (Chartier, 2007). Era essa coerência que permitia que eles/as cumprissem

as exigências da rede de ensino (utilizar o método fônico, do programa “Alfa e Beto) e seguissem astuciosamente tateando suas maneiras de alfabetizar letrando, como táticas subversivas às imposições dos fortes. A esse respeito, Araújo (2011, p. 103) afirma:

Os dados mostram que as professoras que atuam nas turmas de primeiro ano, utilizando o método fônico para desenvolver a prática alfabetizadora, sofrem influência de outros paradigmas, como o construtivismo (a partir das teorias da psicogênese) e da teoria do letramento. As professoras alfabetizadoras, em face de uma autonomia restrita no desenvolvimento da prática pedagógica, adequam-se à proposta de alfabetização determinados pelo sistema. Entretanto, vivenciam uma zona de tensão no desenvolvimento do processo de alfabetização, driblando seus conflitos conceituais, a partir da adaptação da prática às ideias psicogenéticas e à teoria do letramento. Significa que agregam na prática alfabetizadora orientações metodológicas diversificadas.

Os saberes-fazeres tecidos a partir dos ideais construtivistas e sociointeracionistas atuam, nesses casos, como saberes-fazeres táticos, os quais não implicam uma ruptura total em relação aos dispositivos da produção estratégica (as proposições do método fônico, impostas pelo sistema de ensino), tampouco resultam na reprodução incontestável dos pressupostos teóricos pensados no meio acadêmico. Constituem-se, assim, enquanto práticas clandestinas de antidisciplina, que subvertem a partir de dentro os produtos e as regras de consumo, “golpe a golpe”, no terreno da ordem estabelecida (Certeau, 2014).

Não se trata de uma apologia, seja de nossa parte, seja da parte dos/as autores/as desses trabalhos, à utilização dos tradicionais métodos de alfabetização. Trata-se do reconhecimento de que as práticas de ensino da língua escrita fabricadas pelos/as “inventores/as de trilhas” não se configuravam enquanto uma réplica das idealizações teóricas que as inspiravam, principalmente no sentido de alfabetizar letrando, e no que diz respeito ao trabalho com as facetas interativa e sociocultural, tal qual sugerem as concepções de alfabetização balizadas no sociointeracionismo – o que, pelas razões já mencionadas na seção 2 deste trabalho, nos parece muito natural, em se tratando de saberes-fazeres construídos a partir de qualquer teoria pedagógica. Esse movimento de não incorporação fiel dos conhecimentos teóricos que se manifestam nos trabalhos pode ser ilustrado tomando por base a pesquisa de Xavier (2021, p. 166), quando ela conclui que a interlocutora de sua pesquisa procurava “mobilizar a faceta linguística da alfabetização, articulada com as facetas interativa e sociocultural”, mas ainda não concebia “o sentido real da palavra letramento em sua prática”.

Os estudos pareciam revelar certas (re)configurações, mas também aproximações e microrreproduções, nas práticas dos/as alfabetizadores/as, que lhes permitiram associar uma série de modos de pensa-fazer às ideias, pressupostos e orientações concernentes a dada perspectiva teórica, mais especificamente, a de que é necessário alfabetizar letrando.

Ainda em se tratando do movimento de recontextualização das idealizações teóricas, apenas os trabalhos de Araújo (2011) e Brito (2016) chamaram a atenção para uma tendência, a dissociação entre alfabetização e letramento nas práticas ou narrativas de algumas alfabetizadoras, ainda que as pesquisadoras percebessem também certos esforços no sentido de alfabetizar. Essas pesquisas apontam que algumas docentes diziam priorizar, a princípio, a apropriação do SEA, em detrimento do letramento. Sobre isso, Brito (2016, p. 118) expõe:

constatamos uma preocupação inicial com os aspectos da consciência fonológica e da consciência fonêmica na intervenção didática das alfabetizadoras, em detrimento da articulação entre as dimensões técnica, sociocultural e política da alfabetização. A alfabetização das crianças, neste caso, inicia pela ênfase na codificação/decodificação e, posteriormente, são inseridas atividades envolvendo a utilização de textos e as práticas sociais de usos da leitura e da escrita

Essa separação da faceta linguística da língua escrita em relação às demais, com vista à potencialização da aprendizagem dos princípios e propriedades do sistema de escrita alfabética, demonstram que, embora os/as alfabetizadores/as Tateiem maneiras de alfabetizar letrando, considerar na prática, em termos de atividades e metodologias, a interdependência entre alfabetização e letramento, ainda parece um desafio para os/as docentes, principalmente nas fases iniciais de apropriação do sistema notacional, e se mostra enquanto uma frente necessária de atuação das formações iniciais e continuadas de professores/as.

Sobre os aspectos metodológicos, a pesquisa de Araújo (2011) mostra, como mencionamos anteriormente, que, além de metodologias voltadas para a alfabetização na perspectiva do letramento, era possível identificar nas narrativas orais e escritas das professoras resquícios do método fônico, do método silábico e da palavração, os quais não foram verificados apenas entre aquelas que tendiam a dada dissociação da faceta linguística em relação às facetas interativa e sociocultural, mas também entre as que se consideravam construtivistas e compreendiam a necessidade de alfabetizar letrando. Isso ficou muito nítido na pesquisa de Xavier (2021), ao dizer que a protagonista de sua investigação conseguia alfabetizar letrando grande parte das crianças que acompanhava, mas dizia usar, “além do método de alfabetizar de Paulo Freire, também chamado de palavração (palavras geradoras), o Método Sociolinguístico de Onaide Mendonça” (Xavier, 2021, p. 143), e o “método fônico: Casinha Feliz”, que aprendeu em formações continuadas, no início da carreira.

Essas e outras maneiras tão peculiares de lidar com as questões teóricas e metodológicas apontam para o hibridismo das práticas docentes e revelam que os/as alfabetizadores/as pareciam ter **consciência de que os métodos, as metodologias e as teorias de ensino da leitura e da escrita têm seus limites e potencialidades, de modo que uma única abordagem**

não contemplaria a complexidade da realidade. Esse saber-fazer também pôde ser acessado, de forma muito evidente, nas pesquisas de Oja (2011), Souza (2018), Xavier (2021), Rodrigues (2017), Brito (2016), Almeida (2013), Araújo (2011) e Lima (2020), e aponta para outro muito semelhante a ele – também veiculado nesses trabalhos –, **a compreensão de que “o sucesso na alfabetização não está relacionado a um método específico, mas às diferentes possibilidades do alfabetizador (re)criar, (re)pensar e adequar as formas de ensinar a partir das necessidades que envolvem seu cotidiano”** (Rodrigues, 2017, p. 74). Coexistiam, nas práticas cotidianas de ensino dos sujeitos inventivos que participaram desses estudos, metodologias, atividades e situações de ensino ancoradas às teorias construtivistas e sociointeracionistas e outros modos de pensar-fazer alçados em concepções tradicionais de ensino. Essa associação de diferentes perspectivas teóricas era, inclusive, uma constatação muito consciente, por parte dos/as alfabetizadores/as, que afirmavam não serem nem totalmente tradicionais, nem apenas construtivistas (Cf. Araújo, 2011; Lima, 2020).

Isso explica muito bem por que os/as docentes não seguem à risca as prescrições dos métodos, por mais estruturados e controladores que estes possam ser, e reafirma a ideia de que o fato de um/a professor/a fazer uso, em determinados momentos, de metodologias consideradas tradicionais não é suficiente para caracterizá-lo/a como “tradicional” e para dizer que ele não se apropriou de saberes-fazeres didáticos e pedagógicos para alfabetizar letrando.

4.1.2.1 Além de trabalhar o gênero textual é necessário “alfabetizar”: saberes-fazeres mobilizados pelos/as professores/as considerados/as bons/boas alfabetizadores/as com vista ao ensino do sistema de escrita alfabética

Embora, exista no campo teórico, especialmente entre alguns/algumas dos/as que discutem a alfabetização na perspectiva discursiva, uma supervalorização, ainda que velada, das facetas interativa e sociocultural, no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, em detrimento da faceta linguística, no contexto das práticas reveladas nas produções científicas com as quais discutimos aqui, isso não se revelou. Ou seja, não percebemos em nenhum estudo uma visão espontaneísta em relação à apropriação do sistema de escrita alfabética, como se o contato com textos de diferentes gêneros fosse, se não suficiente, o principal fator para a aprendizagem do princípio e do funcionamento do SEA. Mesmo em Flórito (2013), que chama a atenção reiteradamente para a dimensão interativa da língua presente nas artes de saber-fazer da interlocutora de sua pesquisa, esse espontaneísmo não foi constatado.

Os trabalhos de Xavier (2021) e Souza (2018) são representativos dos saberes-fazeres mobilizados pelos/as alfabetizadores/as para o ensino do SEA. Sobre isso, a primeira

pesquisadora diz que a protagonista de sua pesquisa **demonstrava conhecer a importância do ensino da faceta linguística para a aprendizagem da leitura e da escrita** (Xavier, 2021). Na mesma direção, Souza (2018, p. 181) expõe que as colaboradoras de sua investigação pareciam **reconhecer que “além de trabalhar o gênero textual é necessário também alfabetizar”**, isto é, **compreendiam que é necessário que os/as estudantes aprendam as características e a organização dos gêneros textuais estudados, mas que também se apropriem e consolidem seus conhecimentos acerca do sistema de escrita alfabética**³⁶. Desse prisma, os/as professores/as mobilizavam um saber-fazer, a nosso ver, muito pertinente, quando se trata do ensino de um sistema de escrita de base alfabética, cuja apropriação se mostra complexa: *é necessário ajudar a criança a compreender o funcionamento do sistema notacional*³⁷.

A propósito de contribuir para essa compreensão, os/as docentes pareciam **reconhecer a importância do desenvolvimento da consciência fonológica para que o/a aprendiz se aproprie da escrita alfabética**. Conquanto esse termo apareça apenas por meio de Souza (2018), Xavier (2021), Brito (2016) e Araújo (2011)³⁸, os estudos mostram que os/as pensantes-praticantes dos cotidianos *reconheciam a necessidade de trabalhar com as unidades menores da língua, demonstrando entender que não basta o contato com textos, para que o/a aluno/a se aproprie do sistema notacional, sendo necessário refletir sobre os segmentos sonoros das palavras*³⁹. Nessa perspectiva, *davam indícios de valorizar o trabalho com jogos*⁴⁰ *que promovem a consciência fonológica*⁴¹; *empreendiam esforços no sentido de ajudar as crianças a refletirem sobre pauta sonora das palavras a serem escritas, comparando-as com outras que já conheciam e que compartilhavam as mesmas sílabas ou sons, como os nomes de colegas de turma e o nome da professora*⁴²; *proporcionavam situações e atividades em que os/as estudantes deviam segmentar e contar as sílabas das palavras, comparar ou mudar a sílaba ou a letra inicial, bem como identificar palavras que rimam*⁴³.

³⁶ Cf. Souza, 2018; Oja, 2011; Flórito 2013; Xavier, 2021; Araújo, 2011.

³⁷ Cf. Souza, 2011; Oja, 2011; Araújo, 2011; Brito, 2016.

³⁸ Em Araújo (2011) o termo “consciência fonológica” aparece, em alguns casos, como sinônimo para consciência fonêmica. Compreendemos, contudo, que esses conceitos são distintos e que a consciência fonológica não se limita à consciência fonêmica (Cf. Moraes, 2019a).

³⁹ Cf. Souza, 2018; Oja, 2011, Araújo, 2011; Brito, 2016; Flórito, 2013; Xavier, 2021; Coelho 2013; Almeida, 2013; Farias, 2019; Fontes, 2013.

⁴⁰ Os trabalhos mostram que a valorização dos jogos era um saber-fazer mobilizado não apenas com vista ao desenvolvimento da consciência fonológica, mas com vista ao processo de ensino e aprendizagem do SEA, de modo geral, seja utilizando jogos prontos, ofertados pela escola, seja com outros criados ou reformulados pelos/as próprios docentes, e destes com seus/suas alunos/as (Cf. Machado; Silva, 2016, p. 187; Fontes, 2013, p. 120; Oja, 2011; Araújo, 2011, p. 98; Coelho, 2013, p. 104; Rodrigues, 2017, p. 76; Coelho, 2013, p. 104).

⁴¹ Cf. Souza, 2018; Coelho, 2013.

⁴² Cf. Almeida, 2013; Flórito, 2013; Xavier, 2021.

⁴³ Cf. Coelho, 2013; Machado; Silva, 2016; Xavier, 2021; Flórito, 2013; Souza, 2018; Rodrigues, 2017.

Na esteira dos saberes-fazeres relacionadas aos princípios do SEA, Souza (2018, p. 238) evidenciou que, mesmo os/as alfabetizadores/as que não trabalhavam na perspectiva do método fônico *entendiam “que o domínio da relação letra-som é necessário para que os/as alunos/as aprendam a ler”*, contudo, apenas algumas interlocutoras das pesquisas de Araújo (2011) e Brito (2016) pareciam propor que as crianças manipulassem fonemas isolados⁴⁴. Portanto, as palavras não ditas em relação a isso, e o não lugar dessa prática nas artes de pensar-fazer dos sujeitos ordinários, veiculadas nas produções acadêmicas, são silêncios que dizem muito, dando indícios de um saber-fazer eminente para preservar o/a aprendiz do contato com práticas mecânicas, fastidiosas e pouco eficazes na aprendizagem da escrita alfabética, uma possível *compreensão de que isolar, contar, pronunciar e relacionar fonemas são tarefas complexas e, portanto, não se constituem enquanto requisito para a apropriação do SEA*.

Os estudos também mostravam que os/as professores/as **compreendiam que é preciso que os/as estudantes aprendam as letras do alfabeto, a fim que se apropriem do sistema notacional**⁴⁵, reconhecendo *a necessidade do ensino sistemático dessas letras e conheciam e utilizavam diferentes situações e intervenções didáticas para ensiná-las*, desde algumas das mais valorizadas no campo teórico, como a referência a palavras e a utilização de diferentes gêneros textuais (Cf. Oja, 2011), até outras consideradas pelos/as autores/as das pesquisas e por outros estudiosos como tradicionais, a exemplo dos ditados, da leitura dos grafemas isoladamente ou em ordem alfabética (Cf. Xavier, 2021; Zaniti, 2012; Araújo, 2011).

Souza (2018) evidenciou uma série de microssaberes-fazeres que reafirmam a **compreensão de que é necessário que, além de aprender as características e a organização dos gêneros textuais estudados, os/as discentes se apropriem e consolidem seus conhecimentos acerca do sistema alfabético**. Assim, protagonistas de sua pesquisa pareciam *entender que o contato com textos escritos não é suficiente para que o/a aluno/a se aproprie da escrita, sendo necessário ensinar a escrever; ter “consciência de que é necessário ensinar a ler para formar leitores”; entender que para que o/a aluno/a leia, é necessário ensinar a ler e que o contato com textos escritos não é suficiente para que o/a estudante se aproprie da escrita, sendo necessário ensinar a escrever*.

⁴⁴ Embora Xavier (2021) mencione que a colaboradora de sua pesquisa dizia usar o método fônico em suas aulas, não há qualquer explicitação no texto sobre os usos que a professora fazia dele, o que não nos permite dizer que seus/suas alunos/as eram levados a manipular fonemas isolados, já que, nos cotidianos, os sujeitos ordinários podem usar os produtos dos ordenamentos estratégicos para outros fins e de maneiras que não foram pensadas, pelos fortes, como parte das regras do jogo (Certeau, 2014).

⁴⁵ Cf. Rodrigues, 2017; Araújo, 2011; Oja, 2011; Xavier, 2021; Coelho, 2013; Flórito, 2013.

A **compreensão** que as interlocutoras da pesquisa de Souza (2018), e de outros estudos mencionados aqui, tinham **acerca da importância da faceta linguística da língua escrita** não significa que elas não empreendiam esforços do sentido de ensinar o SEA a partir de “práticas de letramento”, conforme expomos inicialmente. Os/as alfabetizadores/as sugeriam *entender que ensinar o sistema alfabético a partir de diferentes gêneros textuais é significativo para as crianças, e trabalhavam com uma variedade desses textos, retirando deles palavras para ensinar a ler e a escrever*. Entretanto, os/as “inventores/as de trilhas” também fugiam da “ditadura do texto” (Cf. Moraes, 2012) e realizavam atividades de reflexão acerca de palavras que não estavam necessariamente relacionadas aos gêneros textuais, *utilizando cruzadinhas, caça-palavras, quebra cuca⁴⁶, ditados de diferentes modalidades e com diferentes enfoques, formação de palavras com alfabeto móvel, textos lacunados⁴⁷ e outros*.

Considerando a importância do trabalho com gêneros textuais no processo de ensino do SEA, as pesquisas apontam para outro aspecto que os estudos na área da alfabetização têm destacado, ao longo dos últimos anos: a pertinência dos gêneros da tradição oral para o ensino da faceta linguística da língua escrita (Cf. Moraes, 2012; Moraes; Albuquerque; Brandão, 2016; Moraes, 2019a). Nesse sentido, os/as alfabetizadores/as que protagonizaram tais investigações compreendiam que os gêneros orais são boas ferramentas para o processo de ensino e aprendizagem do sistema alfabético, de modo que alguns explicitavam com muita segurança suas razões para utilizá-los, demonstrando: **conhecer as potencialidades desses gêneros para a apropriação da escrita alfabética⁴⁸**; e ter **clareza de que se trata de textos curtos, conhecidos de memória ou de fácil memorização, que fazem parte do repertório cultural dos/as estudantes e envolvem a ludicidade e o prazer** (Cf. Coelho, 2013).

Alguns trabalhos permitem compreender como esses saberes-fazeres eram mobilizados nos cotidianos para o ensino da escrita alfabética. A esse respeito, mostram que, após ler, cantar, recitar, ou brincar com parlendas, músicas/cantigas, quadrinhas, poemas/poesias e trava-línguas, os/as professores/as desenvolviam uma série de atividades e situações didáticas, com vista ao ensino da leitura e da escrita de palavras, algumas na forma de sequências didáticas, conforme destacam Coelho (2013) e Farias (2019).

⁴⁶ “Quebra cuca” ou “racha cuca” é uma espécie de quebra-cabeça, formado por 15 fichas de letras dispostas em um pequeno tabuleiro, com espaço para 16 fichas. O jogador precisa arrastar as letras de maneira estratégica para conseguir formar palavras, nas posições horizontal e vertical. Em disputas, vence o participante que conseguir formar o maior número de palavras, em menos tempo.

⁴⁷ Cf. Souza, 2018; Coelho, 2013; Brito, 2016; Machado; Silva, 2016; Araújo, 2011; Oja, 2011; Reis; Viana; Marques, 2020.

⁴⁸ Cf. Coelho, 2013; Xavier, 2021; Reis; Viana; Marques, 2020; Flórito, 2013; Oja, 2011, Souza, 2018; Almeida, 2013, Rodrigues, 2013; Zaniti, 2012.

Nessa direção, os/as docentes *liam e pediam que as crianças lessem, ou acompanhassem a leitura apontando as palavras, ou as sílabas* que constituíam os textos, demonstrando *entender que é necessário que o/a aprendiz estabeleça relações entre a pauta sonora e a escrita das palavras, para que compreenda o funcionamento do sistema notacional*⁴⁹. Os trabalhos mostram que, após esse contato inicial com o gênero em estudo, os/as alfabetizadores/as costumavam *fazer ditados cantados*⁵⁰ ou *pediam que os/as aprendizes identificassem e marcassem determinadas palavras do texto, demonstrando que entendiam a importância de que as crianças utilizem diferentes conhecimentos e estratégias linguísticas de leitura para reconhecer palavras antes mesmo que consigam ler, convencionalmente*⁵¹. Esse saber-fazer também se manifestou *quando orientavam os/as discentes a trabalhar com texto fatiado, colocando em ação os conhecimentos que já haviam adquirido acerca da língua escrita, para ordenar versos de poemas, parlendas, cantigas e outros gêneros desse grupo, ou quando pediam que identificassem os nomes dos colegas em fichas, na lista de nomes da turma ou na “chamadinha”*⁵². Abrimos um parêntese aqui para dizer que essas situações de ensino do SEA foram, quase que exclusivamente, as únicas em que, de algum modo, o ensino do nome das crianças aparecia nos trabalhos. As exceções e referências mais diretas à escrita dos nomes ficam por conta de Oja (2011) – para compor o cabeçalho –, e de Xavier (2021) – escrita com apoio de fichas. Percebemos também que, mesmo nos trabalhos nos quais os/as professores/as referiam-se a isso, os/as pesquisadores/as não chegavam a explorar essa dimensão do processo de ensino em suas análises (Cf. Coelho, 2013; Fontes, 2013).

Ainda na perspectiva da mobilização dos gêneros da tradição oral no ensino da faceta linguística da língua, percebemos que os/as “inventores/as de trilhas” *sabiam reinventar atividades “tradicionais” de ensino com a finalidade de atender à necessidade de alfalettrar*. Isso ficou muto evidente na (re)configuração dos ditados⁵³ em suas aulas, os quais eram propostos a partir do trabalho com gêneros textuais e assumiam diferentes formatos, sendo utilizados com finalidades didáticas muito pertinentes, que em nada se assemelhavam às práticas de treino, memorização e punição, pelas quais ficaram tão conhecidos e foram amplamente condenados por teorias construtivistas e sociointeracionistas.

⁴⁹ Cf. Coelho, 2013; Flórito, 2013.

⁵⁰ O ditado cantado pode assumir diferentes formatos e tanto pode envolver a leitura como a escrita. No caso da pesquisa de Coelho (2013), o gênero em questão é cantado/recitado até determinado ponto, e quando houve uma pausa por parte do/a professor/a, o/a aprendiz deve escrever a palavra que seria pronunciada imediatamente depois.

⁵¹ Cf. Flórito, 2013; Coelho, 2013; Oja, 2011.

⁵² Cf. Flórito, 2013; Reis; Viana; Marques, 2020; Coelho, 2013; Oja, 2011.

⁵³ Cf. Coelho, 2013; Reis; Viana; Marques, 2020, p. 20.

Para além desse trabalho, mas ainda com vista à aprendizagem da escrita alfabética, esses/as professores/as pediam que os/as aprendizes/as escrevessem versos de poemas, parlendas e cantigas ou mesmo que reescrevessem, coletiva ou individualmente, os textos trabalhados previamente, quando estes já eram conhecidos de memória pelos/as estudantes⁵⁴. Essas artes de fazer dos/as docentes demonstram que eles/as não apenas **tateavam maneiras de alfabetizar letrando**, mas, em tais situações, pareciam **alfaletrar**, guardando mais aproximações com idealizações teóricas, a despeito de mobilizarem, em outras situações, metodologias características dos métodos tradicionais de alfabetização. Os sujeitos inventivos/as que participaram dos estudos *reconheciam que os gêneros narrativos, para além de potenciais para práticas de letramento, oferecem possibilidades significativas para o ensino do sistema escrita alfabética*. Em decorrência disso, após a leitura de contos, fábulas e lendas, realizavam atividades muito pertinentes, algumas mais comuns, a exemplo da reescrita de trechos, outras mais “originais”, como a criação de falas para personagens, listas de palavras e frases relacionadas a elementos das histórias, que permitiam que as crianças explorassem a imaginação, já que aquilo que iriam escrever não estava dado na história⁵⁵.

As investigações evidenciaram ainda que alguns/algumas dos/as alfabetizadores/as mobilizavam saberes-fazeres concernentes ao processo psicogenético de (re)construção do sistema de escrita, *reconhecendo a pertinência de conhecer as hipóteses de escrita dos/as aprendizes*⁵⁶. Tais saberes-fazeres pareciam ter como principais contextos de fabricação as formações continuadas⁵⁷, sobretudo as do PROFA e do PNAIC. Vejamos o que Araújo (2011, p. 93) afirma sobre tais saberes-fazeres:

as interlocutoras da pesquisa, a partir de estudos sobre a psicogênese, em processo de formação continuada, chancelados pelo sistema municipal de ensino, incorporam às suas práticas algumas concepções construtivistas. Por exemplo, observam os níveis de escrita das crianças para orientar a seleção de conteúdos e as atividades alfabetizadoras.

A constatação feita por essa pesquisadora ilustra o saber-fazer mencionado anteriormente, ao mesmo tempo em que revela que os/os sujeitos/as ordinários/as *identificavam as hipóteses de escrita dos/as estudantes com a finalidade de orientar o processo de ensino e aprendizagem de modo mais eficaz, elencando conteúdos, atividades e intervenções didáticas*

⁵⁴ Cf. Flórito, 2013, p. 49-50; Reis; Viana; Marques, 2020, p. 18; Oja, 2011.

⁵⁵ Cf. Flórito, 2013, p. 78-80; Coelho, 2013, p. 104-105; Araújo, 2011, p. 76-77; Oja, 2011; Reis; Viana; Marques, 2020, p. 18.

⁵⁶ Cf. Xavier, 2021, p. 158; Araújo, 2011, p. 103; Oja, 2011, p. 101; Farias, 2019, p. 114; Brito, 2016, p. 118; Fontes, 2013, p. 130; Rodrigues, 2017, p. 72; Coelho, 2013, p. 104; Flórito, 2013, p. 81.

⁵⁷ Cf. Fontes, 2013, p. 51-53; Xavier, 2021, p.124; Farias, 2019, p. 88.

*mais afinadas aos seus níveis conceituais de escrita*⁵⁸. A pesquisa de Xavier também é representativa desse saber-fazer, quando afirma que a protagonista de sua investigação “trabalha com planejamentos diferenciados para cada nível dos alunos e de acordo com a Psicogênese da Língua Escrita” (2021, p. 158). Importa destacar o quanto esse saber-fazer é significativo para a apropriação do SEA, visto que tão somente compreender o processo psicogenético de (re)construção da escrita alfabética pelos/as estudantes e identificar suas hipóteses pouco contribui para fazê-los avançar em suas conceptualizações.

Os estudos evidenciaram, também, que os/as professores/as que construíram uma boa reputação como alfabetizadores/as *reconheciam que os diferentes tipos de agrupamento da turma favorecem a apropriação e consolidação do sistema alfabético*⁵⁹. Embora não detalhem como aconteciam os trabalhos com os grupos de estudantes, algumas pesquisas esclarecem que os agrupamentos eram realizados a partir das hipóteses de escrita dos/as alunos/as e que eram de dois tipos principais: os agrupamentos produtivos, em que crianças com níveis conceituais semelhantes interagem e eram desafiadas a trocar informações e encontrar soluções para avançar na realização das atividades; e os agrupamentos heterogêneos, em que aprendizes que já demonstravam hipóteses mais avançadas trabalhavam com pares que apresentavam níveis mais iniciais de aprendizagem da escrita, com a finalidade de mediar a realização de tarefas.

Notamos também que a necessidade de trabalhar as especificidades de conhecimentos dos/as alunos/as e aos diferentes tipos de agrupamento não se limitavam às situações de ensino da faceta linguística, mas estendiam-se também a outras dimensões da língua escrita, saberes-fazeresses que foram mencionados em todas as investigações, com diferentes ênfases. Nesse sentido, os/as pensantes-praticantes compreendiam que é fundamental **conhecer, respeitar e ensinar de acordo com os níveis de conhecimentos das crianças** (Fontes, 2013) e, em decorrência disso, *entendiam que o ensino coletivo não é suficiente para que os/as estudantes aprendam, sendo necessário propor situações de ensino individualizadas; sabiam selecionar e adequar estratégias metodológicas e intervenções didáticas diferenciadas e “compatíveis” com as especificidades dos/as aprendizes; percebiam que é preciso trabalhar com a mesma atividade de forma diferenciada ou propor atividades diferentes para crianças que apresentam níveis de conhecimentos diferentes*⁶⁰. Dito de outro modo, os/as professores/as pareciam **ter**

⁵⁸ Cf. Xavier, 2021, p. 158; Araújo, 2011, p. 97, 99; Oja, 2011, p. 101; Coelho, 2013, p. 96, 98, 104; Fontes, 2013, p. 51-53.

⁵⁹ Cf. Almeida, 2013; Fontes, 2013, p. 116, 138, 139; Farias, 2019, p. 111; Oja, 2011, p. 109; Coelho, 2013, p. 75, 110, 113; Araújo, 2011, p. 98.

⁶⁰ Cf. Fontes, 2013, p. 126, 130, 132, 133; Machado; Silva, 2016, p. 187, 189; Reis; Viana; Marques, 2020, p. 19; Souza, 2018, p. 204; Araújo, 2011, p. 73, 75, 79, 90, 92-93, 100; Coelho, 2013, p. 98-104; Flórito, 2013, p. 81;

ciência das heterogeneidades de conhecimentos de sua turma e da necessidade de considerá-las no processo de ensino da leitura e da escrita.

De modo geral, vislumbramos que os/as **docentes desenvolviam práticas sistemáticas de ensino do SEA**, e que uma série de microssaberes-fazer estáveis eram mobilizados nessa direção. A mobilização desse saber-fazer mais amplo pode ter sido um dos principais fatores para os resultados eficientes que aqueles/as profissionais alcançavam, concorrendo, por conseguinte, para seu reconhecimento enquanto bons/boas alfabetizadores/as.

4.1.2.2 O reconhecimento da necessidade de formar leitores e escritores: saberes-fazer mobilizados pelos/as professores/as considerados bons/boas alfabetizadores/as para o ensino da leitura, compreensão e produção de textos escritos

As produções científicas com as quais dialogamos evidenciam um repertório menor de saberes-fazer mobilizados pelos/as professores/as reconhecidos/as como bons/boas alfabetizadores/as, no que se refere às facetas interativa e sociocultural da língua escrita, em comparação à faceta linguística, especialmente na produção textual. A predominância desta última pode estar relacionada ao fato de as pesquisas serem conduzidas majoritariamente nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, período em que o foco tende a ser os princípios e as convenções do sistema alfabético – o que, à revelia de possíveis críticas, enxergamos com tranquilidade. Isso porque, por mais que o primeiro ciclo dessa etapa de ensino seja considerado, oficialmente, como o ciclo de alfabetização, há certa tendência, por parte de defensores mais radicais do letramento, em criticar práticas que priorizam o ensino da faceta linguística nos dois ou três primeiros anos dessa etapa de ensino. Compreendemos, entretanto, que, assim como não se censura que deve haver uma intensificação do ensino da faceta interativa e sociocultural da língua escrita nos anos/séries seguintes – antevedendo que a apropriação e a consolidação do SEA já tenha ocorrido –, também não devemos ter receios em afirmar que, no ciclo de alfabetização, as práticas de ensino precisam ter como foco principal a aprendizagem da tecnologia da leitura e da escrita em contextos de letramento. Isso parece um fator importante para que, ao ingressarem no ciclo seguinte, os/as aprendizes tenham condições suficientes para fazer uso da leitura e da escrita de forma autônoma e com diferentes propósitos.

Veiculando um sentido amplo de leitura, as pesquisas demonstram que os/as professores/as considerados bons/boas alfabetizadores/as tendiam a se afastar de modos de pensar-fazer que compreendiam o ensino da leitura apenas do ponto de vista da técnica,

Farias, 2019, p. 88, 112; Xavier, 2021, p. 119, 132; Almeida, 2013; Zaniti, 2012, p. 89-90; Oja, 2011, p. 124; Lima, p. 11; Brito, 2016, p. 118.

enquanto conversão de letras em sons. Nessa perspectiva, Fontes (2013, p. 140, grifo nosso) constatou que “as práticas alfabetizadoras das docentes demonstram a **compreensão delas de que o conhecimento do leitor não deve ser reduzido ao conhecimento das letras e de seus valores sonoros**”. Semelhantemente, Souza (2018) evidenciou que uma protagonista de sua pesquisa **reconhecia a necessidade de incluir todos/as os/as alunos/as em práticas leitoras**.

Percebemos que havia uma **preocupação, por parte dos/as professores/as, no sentido de que os/as estudantes aprendessem a ler, ao mesmo tempo em que estivessem envolvidos em práticas interativas e socioculturais de leitura, já que esta parecia ser compreendida por eles/as enquanto produção de sentidos** (Souza, 2018). No entanto, é preciso considerar que, a exemplo do que mencionamos em relação à alfabetização na perspectiva do letramento, essas práticas nem sempre aconteciam de acordo com certas idealizações teóricas. Em decorrência desses macrossaberes-fazer, uma série de modos de saber-fazer mais específicos, que têm valor inestimável para a formação de leitores/as, pareciam ser mobilizados pelos/as professores/as: as práticas cotidianas de ensino eram *marcadas por diversos tipos e situações de leitura, as quais eram desenvolvidas com diferentes objetivos*⁶¹. Brito (2016, p. 111), por exemplo, afirma que as interlocutoras de sua pesquisa planejavam e realizavam a “inserção das crianças em variadas situações de leitura”.

As produções acadêmicas permitem dizer, também, que *os/as alfabetizadores/as demonstravam compreender que os/as aprendizes precisam ler e ouvir a leitura de textos reais*⁶², saber-fazer este que, a nosso ver, se mostra indispensável para a formação de leitores/as competentes e que possam interagir com a língua escrita, em sociedades grafocêntricas, como aquela em que estamos inseridos. Logo, todos os trabalhos mencionam que *os/as docentes proporcionavam a leitura de diferentes gêneros textuais*, tais como contos, lendas, fábulas, crônicas, poemas, cantigas, parlendas, convites, rotina/pautas de aula, entrevistas e outros.

Na esteira desses saberes-fazer, *os/as professores/as pareciam reconhecer que é necessário desenvolver práticas de leitura prazerosas, a fim de que os/as aprendizes despertem o interesse e o gosto pela leitura*⁶³ (Souza, 2018). A esse respeito, Oja (2011, p. 125) expõe que a aula da protagonista de seu estudo já se iniciava “com uma atividade de leitura” feita por ela, tendo como objetivo incentivar essa prática e incluir a turma “em uma atmosfera de

⁶¹ Cf. Oja, 2011; Fontes, 2013; Reis; Viana; Marques, 2020; Brito, 2016; Machado; Silva, 2016; Coelho, 2013; Almeida, 2013; Flórito, 2013; Araújo, 2011; Souza, 2018.

⁶² Cf. Fontes, 2013; Flórito, 2013; Reis; Viana; Marques, 2020; Rodrigues, 2017; Coelho, 2013; Machado; Silva, 2016.

⁶³ Cf. Souza, 2018, p. 147-154; Fontes, 2013, p.132; Araújo, 2011, p. 98; Almeida, 2013, p. 121; Flórito, 2013, p. 74; Reis; Viana; Marques, 2020, p. 23; Zaniti, 2012, p. 90.

envolvimento com o texto lido”. Na mesma direção, Zaniti (2012, p. 90) diz que os/as participantes de sua pesquisa favoreciam “o contato com a cultura escrita através da literatura infanto-juvenil ao realizar diariamente uma leitura prazerosa no início da aula”. Portanto, o referido saber-fazer revelado pelos/as professores/as ratifica nossa compreensão de que gostar de ler, longe de ser uma marca inata do sujeito, é uma questão de oportunidade. Ninguém nasce leitor/a, e ainda que na mais tenra idade já demonstre interesse pela leitura e escuta de diferentes materiais escritos, formar leitores/as autônomos/as é papel da escola.

Partindo desse princípio, os/as docentes sugeriam *entender que as leituras para deleite compartilhadas eram práticas profícuas para despertar essa predileção e para exercitar a competência leitora*⁶⁴. Por conseguinte, diferentes situações de leitura eram vivenciadas naqueles cotidianos escolares e caracterizavam-se pela alternância do leitor (professores/as ou alunos/as), dos espaços em que eram realizadas (na sala de aula, na biblioteca, em espaços externos à escola), dos suportes e dos textos utilizados (principalmente os literários). Embora atividades de diferentes naturezas fossem propostas a partir das leituras, na situação em si, os/as alfabetizadores/as não pareciam perder de vista seu propósito, dando indícios de que *entendiam que a leitura para deleite precisa ser vivenciada com a finalidade que ela tem no meio social*.

Os trabalhos mostram que essa prática de leitura constituía-se enquanto um saber-fazer estável, visto ser *desenvolvida de forma frequente (diariamente), admitindo certas modificações, em virtude das diferentes situações de leitura que eram propiciadas*⁶⁵. A colocação de Almeida (2013, p. 125) é representativa disso, quando afirma que a interlocutora de sua investigação incentivava “a prática de leitura lendo para seus alunos todos os dias”.

Os/as professores/as também pareciam *entender que a contação de histórias e o reconto são práticas de leituras pertinentes à formação de leitores/as*⁶⁶. Assim, Araújo (2011, p. 94) constatou que as interlocutoras de sua investigação descreviam “o trabalho com a narração de contos como estratégia de desenvolvimento de leitura de textos significativos para as crianças”.

Na escola, esses profissionais mobilizavam, ainda, outros saberes-fazeres pertinentes à formação de leitores/as, ao atuarem como mediadores das experiências de imersão dos/as aprendizes nas práticas de leitura (Monteiro, 2014). Eles/as pareciam *entender a necessidade*

⁶⁴ Cf. Souza, 2018, p. 148; Rodrigues, 2017, p. 76; Coelho, 2013, p. 88; Fontes, 2013, p. 115, 138-139; Reis, Reis; Viana; Marques, 2020, p. 18; Machado; Silva, 2016, p. 186; Xavier, 2021, p. 130; Flórito, 2013, p. 67-68, 73; Araújo, 2011, p. 98; Almeida, 2013, p. 125; Zaniti, 2012, p. 82, 85, 90.

⁶⁵ Cf. Rodrigues, 2017, p. 76; Coelho, 2013, p. 88, 91; Fontes, 2013, p. 115, 138; Almeida, 2013, p. 125; Zaniti, 2012, p. 90.

⁶⁶ Cf. Araújo, 2011, p. 94; Fontes, 2013, p. 115, 138; Reis; Viana; Marques, 2020, p. 22, 23; Fontes, 2013, p. 1115, 38, 140; Xavier, 2021, p. 145.

de ter, em sala de aula, um ambiente alfabetizador⁶⁷, sugerindo compreender as potencialidades do cantinho da leitura, o qual, sendo composto por várias obras literárias e gêneros textuais diversos, era frequentemente habitado (Souza, 2018). Além disso, alguns/algumas alfabetizadores/as procuravam estimular as práticas de leitura fora da escola⁶⁸, fazendo o empréstimo de livros, gibis e outros materiais escritos para que as crianças, leitoras proficientes ou não, lessem em casa, com a família.

Também considerando a necessidade de promover o desenvolvimento da competência leitora, os/as sujeitos comuns sabiam que é necessário proporcionar situações e atividades de leitura e compreensão de textos escritos⁶⁹, sejam elas orais ou escritas, coletivas ou individuais.

Não obstante, percebemos que, embora as estratégias de leitura tenham recebido muita atenção no campo teórico, nas últimas décadas, aparentemente, elas precisam ser mais exploradas nas investigações acerca das artes de saber-fazer de professores/as reconhecidos/as como bons/ boas alfabetizadores/as. Nos estudos que lemos, essas estratégias apareciam em uma variedade reduzida nos relatos das práticas de ensino e eram aspectos pouco explorados pelos/as pesquisadores/as, de modo que apenas em seis estudos⁷⁰ há alguma referência a elas. Vislumbramos, entretanto, que os/as docentes que protagonizaram as referidas investigações compreendiam que os momentos de leitura compartilhada são pertinentes para o desenvolvimento da competência leitora e para a construção de estratégias de leitura⁷¹. Sobre isso, em Flórito (2013, p. 73), temos que a roda de leitura proporcionava:

habilidades e estratégias que iam sendo construídas para que os alunos iniciassem a compreensão sobre as características peculiares de cada texto, a forma que se apresentava ao leitor, como era sua organização, enfim, os diferentes detalhes que determinam suas variações nas estruturas composicionais, seus gêneros discursivos.

Assim, antes, durante e principalmente depois das leituras compartilhadas, os/as alfabetizadores/as costumavam formular perguntas que envolviam a ativação de conhecimentos prévios, a antecipação de acontecimentos e a localização de informações explícitas. Contudo, não percebemos a menção a inferências nesses trabalhos.

Em se tratando dos propósitos do ato de ler, as pesquisas mostram que seus/suas protagonistas não se limitavam a viabilizar práticas reais de leitura apenas com a finalidade de

⁶⁷ Cf. Brito, 2016, p. 111; Araújo, 2011, p. 75, 76; Fontes, 2013, p. 120; Oja, 2011; Almeida, 2013; Flórito, 2013, p. 61.

⁶⁸ Cf. Almeida, 2013, p. 125; Flórito, 2013, p. 49-50, 73; Araújo, 2011, p.103.

⁶⁹ Cf. Souza, 2018, p. 170; Flórito, p. 49-50; Araújo, 2011, p. 66; Fontes, 2013, p. 115, 120; Xavier, 2021, p. 123; Zaniti, 2012, p. 84; Almeida, 2013, p. 115; Oja, 2011, p. 127; Coelho, 2013, p. 91, 93,95, 117; Brito, 2016, p. 113.

⁷⁰ Cf. Fontes, 2013; Souza, 2018; Flórito, 2013; Coelho, 2013; Oja, 2011; Reis; Viana; Marques, 2020.

⁷¹ Cf. Oja, 2011, p. 125; Flórito, 2013, p. 71, 73, 74; Souza, 2018, p. 148; Reis; Viana; Marques, 2020, p. 23; Fontes, 2013, p. 139.

entretenimento, mas *procuravam oportunizar situações em que as crianças lessem para estudar, para escrever, para aprender e para realizar práticas da vida cotidiana*⁷².

No que se refere à escrita, ainda que tenha sido um aspecto pouco enfocado nos estudos com os quais dialogamos aqui – possivelmente pelas razões já mencionadas no início desta subseção –, percebemos que os/as alfabetizadores/as mobilizavam alguns saberes-fazeres relacionados ao ensino da produção de textos escritos. Nessa direção, *compreendiam que é necessário que os/as estudantes saibam produzir textos e que é papel do/a professor/a promover as situações necessárias para esse ensino*⁷³, ainda que com uma constância menor que aquela referentes à apropriação e consolidação do SEA e às práticas de leitura de textos. Ainda que uma parcela significativa das práticas cotidianas de ensino apontasse para a reescrita/reprodução de textos literários, alguns/algumas docentes pareciam **reconhecer a necessidade de proporcionar atividades em que os/as estudantes tivessem a oportunidade de, efetivamente, produzir, de maneira autônoma ou colaborativa, diferentes gêneros textuais**⁷⁴ – listas, acrósticos, fichas científicas, bilhetes, cartas, receitas, contos e outros. Em vista disso, tendiam a afastar-se de práticas que postulam a cópia de textos e, ainda que em número mais reduzido e salvaguardando, entre outros fatores, as especificidades (re)contextuais e a coerência pragmática (Chartier, 2007), procuravam incorporar às suas artes de saber-fazer propostas emergentes de concepções que tomam a linguagem enquanto objeto de interação, *buscando envolver os/as alunos/as em situações reais de leitura e escrita* (Coelho, 2013).

Embora os trabalhos não se detenham em analisar aprofundadamente como eram desenvolvidas as situações de produção de textos escritos, permitem vislumbrar que os/as professores/as mobilizavam saberes-fazeres sugeriam alguns aspectos sociodiscursivos, semânticos e formais que as produções envolvem (Costa-Val, 2009). O relato de Oja (2011) sobre uma situação de escrita vivenciada pela protagonista de sua pesquisa é representativo dessas artes de saber-fazer. A pesquisadora expõe:

A proposta, em seguida, é a **produção coletiva de um texto informativo, de acordo com o que foi apresentado na ficha do animal** [esse material havia sido produzido anteriormente]. A produção do texto é feita na lousa, a professora é a escriba enquanto os alunos vão falando **o que querem colocar no texto**. A professora vai estruturando as frases que os alunos dizem e perguntando **qual é a melhor forma para escrever** e registrando tudo na lousa. **Explica o uso da pontuação, do parágrafo e também a escrita das palavras**, enquanto escreve na lousa relata cada passo da escrita e vai lendo cada frase. **A professora questiona se eles acharam que o texto está bom, se**

⁷² Cf. Araújo, 2011, p. 92; Souza, 2018; Oja, 2011; Flórito, 2013, p. 68.

⁷³ Cf. Oja, 2011, p. 116, 141 139; Machado; Silva, 2016, p. 189; Souza, 2018, p. 222; Fontes, 2013, p. 120; Xavier, 2021, p. 160; Araújo, 2011, p. 76, 97.

⁷⁴ Cf. Oja, 2011, p. 145; Reis; Viana; Marques, 2020, p. 18-19, 33; Flórito, 2013, p. 68, 73; Xavier, 2021, p. 146; Almeida, 2013, p. 115.

quem lesse entenderia o que queriam passar ao leitor e a maioria diz que sim (Oja, 2011, p. 142, grifos nossos).

Dessa maneira, conquanto não criassem, em uma mesma situação, bases de orientação (Schneuwly, 1988) integrais, para subsidiar o processo de escrita, os sujeitos comuns mobilizavam alguns parâmetros que compõem as condições de produção, nomeadamente: o que será dito, para quem se escreve e com qual finalidade. A partir disso e dos relatos e discussões de outros estudos⁷⁵, conjecturamos que esses/as profissionais pareciam: *compreender a importância de considerar as proposições dos/as aprendizes nas produções coletivas; reconhecer a necessidade de que, na escola, as produções textuais sejam pensadas/realizadas de acordo com as finalidades que elas apresentam no meio social* (Souza, 2018; Oja, 2011), ainda quem nem sempre o fizessem; *entendiam que é pertinente realizar produções de textos com destinatários reais* (Zaniti, 2012; Souza, 2018); e *compreendiam que a reescrita de textos literários conhecidos de memória e a produção textual coletiva são também boas situações para trabalhar os sentidos produzidos pelo texto, e para ajudar os/as aprendizes a perceberem seus aspectos formais do texto*. Além disso, pareciam ter “*consciência das potencialidades das situações de escrita em que um/a mediador/a (o/a professor/a ou um/a aluno/a) atua como escriba, compreendendo, por conseguinte, que ‘não é necessário esperar que os alunos escrevam de forma totalmente convencional para que produzam textos’*” (Souza, 2018, p. 222). Contudo, os momentos de reescrita/revisão, com vista à retomada do texto para fazer alterações estruturais, ortográficas, semânticas ou de outras naturezas (Fiad, 2014), emergiram apenas nas práticas cotidianas de protagonistas dos estudos de Coelho (2013) e Farias (2019).

A maioria das produções científicas que abordavam o ensino desse eixo revelam que os/as professores/as que construíram uma boa reputação como alfabetizadores/as **compreendiam que não basta o contato com textos de diferentes gêneros para formar escritores competentes e autônomos, sendo necessário promover práticas de produção de textos escritos eficientes, que atendam aos objetivos de cada etapa de ensino e às necessidades e especificidades do público envolvido.**

⁷⁵ Cf. REIS; VIANA; MARQUES, 2020, p. 18; SOUZA, 2018, p. 222; FLÓRITO, 2013, p. 73; ALMEIDA, 2013, p. 106; ARAÚJO, 2011, p. 92-93, 98; OJA, 2011, p. 115, 145; ZANITI, 2012, p. 84, 85.

5 ESTUDO I - PROFESSORAS CONSIDERADAS BOAS ALFABETIZADORAS PELA COMUNIDADE ESCOLAR: QUAIS AS RAZÕES PARA SEU RECONHECIMENTO SOCIAL? O QUE SEUS/SUAS ALUNOS/AS SABIAM?

Como mencionamos, nossa pesquisa é composta por dois estudos que tratam da mesma temática e que se complementam, o segundo aprofundando aspectos do primeiro. Nesta seção, apresentamos o primeiro estudo, o qual versa sobre o reconhecimento social de alfabetizadoras consideradas bem-sucedidas pela comunidade escolar, os critérios subjacentes a esse reconhecimento, os desempenhos em leitura e escrita apresentados pelas turmas dessas professoras e os dizeres dessas profissionais sobre os saberes-fazer que mobilizavam.

Para a realização do presente estudo, traçamos, a partir do objetivo maior da nossa investigação, os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar professores/as considerados/as bons/boas alfabetizadores/as pela comunidade escolar.
- b) Analisar o que faz com que um/a professor/a seja reconhecido/a como um/a bom/boa alfabetizador/a pela comunidade escolar.
- c) Analisar as razões para o reconhecimento social de professoras que estavam entre as mais indicadas, como boas alfabetizadoras, pela comunidade escolar.
- d) Mapear os perfis socioprofissionais das professoras mais indicadas como boas alfabetizadoras.
- e) Analisar, no final do ano letivo, os desempenhos, em leitura e escrita de palavras, dos/as alunos/as das professoras mais indicadas como boas alfabetizadoras, que atuavam em turmas 1º ano do ensino fundamental.
- f) Analisar, no final do ano letivo, os desempenhos, em leitura e escrita de palavras e em leitura, compreensão e produção de textos escritos, dos/as alunos/as das turmas das professoras mais indicadas como boas alfabetizadoras, que atuavam em turmas do 2º e 3º anos do ensino fundamental.

Considerando que as práticas de ensino bem-sucedidas são plurais, polissêmicas, contextuais e mesmo subjetivas, e tendo em vista a diversidade de concepções que diferentes grupos constroem acerca delas e do que é estar alfabetizado, este estudo reafirma a necessidade de que nossas investigações nos levem a compreender quais sentidos estão implicados no reconhecimento social de bons/boas alfabetizadores/as, bem como possíveis relações entre ele e a eficácia das práticas desenvolvidas nos cotidianos escolares.

Nas subseções seguintes, apresentamos o percurso metodológico para a realização deste estudo e os resultados decorrentes da realização dos procedimentos e instrumentos metodológicos empregados nessa parte da pesquisa.

5.1 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA E O PERCURSO DO ESTUDO I

Tendo em vista que os princípios metodológicos e epistemológicos da pesquisa são peças fundamentais para a abordagem, apreensão, descrição, sistematização e compreensão dos objetos de estudo investigados e que eles implicam tanto os limites quanto as potencialidades da investigação, nesta seção trataremos desses aspectos que nortearam a realização dos dois estudos que constituem a nossa tese e que nos levaram a enxergar e a compreender os saberes-fazer mobilizados por professoras cujas práticas de ensino são consideradas bem-sucedidas, suas contribuições para a aprendizagem da leitura e da escrita por alunos/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental e as razões para seu reconhecimento social, pela comunidade escolar.

Partindo dessa concepção acerca do lugar dos princípios metodológicos e epistemológicos da pesquisa, entendemos que é necessário eleger técnicas, métodos, procedimentos e instrumentos que permitam entender as realidades sociais e estudá-las da forma mais completa possível, o que não significa dizer que uma investigação possa apreender, em sua completude, as interfaces de dado objeto. Implica considerar que tais elementos são fundamentais para o desenvolvimento de investigações consistentes, criteriosas e que respeitem as peculiaridades dos objetos, das realidades e dos sujeitos investigados. Dito de outro modo, a produção de conhecimentos, por mais generalizações que permita, é sempre parcial e contextual, não implicando controle absoluto sobre a realidade e os fenômenos estudados, pois estes são complexos, dinâmicos e, portanto, contingenciais e mutáveis.

Nesse sentido, por mais que a ciência moderna, pautada em moldes positivistas, postule um modelo de racionalidade fundamentado no controle e no rigor dos métodos, das técnicas e dos procedimentos de pesquisa, não se pode negar que a abrangência, a potencialidade e o dinamismo das realidades sociais nos fazem esbarrar em limitações de diferentes naturezas, a exemplo das metodológicas e das de ordem do/a próprio/a pesquisador/a. Essas limitações evidenciam que nenhum percurso metodológico, por mais consistente que seja, está isento de lacunas quando se trata de investigar a realidade social. Entretanto, isso não diminui a necessidade de se traçar caminhos metodológicos criteriosos, consistentes e comprometidos com produções de conhecimentos sérias e que apresentem respostas e alternativas para o

enfrentamento a diferentes problemáticas sociais. Antes, desnuda as concepções de racionalidade e rigor científico tal qual são preconizadas pelas ciências modernas.

Para alcançar o objetivo maior a que se propõe este trabalho, não emolduramos o fenômeno estudado em metodologias deterministas, estáticas, lineares e inquestionáveis, pois compreendemos que o caminho metodológico é constituído por idas e vindas, por percursos sinuosos, por acessos e trajetos múltiplos. Isso é uma das principais características que marcam o desenvolvimento das pesquisas no âmbito das ciências sociais, em uma perspectiva que não se limita à racionalidade preconizada pela ciência positivista e que permite enxergar a metodologia para além de um conjunto de regras e diligências imutáveis e fechadas em si. Ou seja, nosso percurso metodológico foi construído de forma rigorosa, porém, flexível o bastante para atender às necessidades contextuais que foram surgindo durante toda a investigação.

Afirmamos nosso compromisso em construir um conhecimento consistente que contribuísse para o avanço das discussões em relação ao objeto de estudo que elegemos; que inspirasse a fabricação de práticas eficientes em contextos locais e globais, em realidades outras e, ainda que retornasse ao *locus* de sua materialização, possibilitando saberes-fazeres outros. Reconhecemos, contudo, as limitações de nossa produção, quando necessário, e não somos pretenciosos a ponto de pensar que seus achados deram conta das necessidades e anseios do campo acadêmico e dos cotidianos escolares ou ainda que eles são replicáveis em todos os contextos. Reiteramos, não temos a pretensão de produzir verdades absolutas, resultados inquestionáveis e receitas prontas, mas conhecimentos que provoquem reflexão-criação-ação.

Considerando a natureza de nosso objeto de investigação, nos ancoramos, nos dois estudos, em uma abordagem de cunho principalmente qualitativo. Tendo em vista ser mais socialmente norteada – em contraste com as investigações de cunho quantitativo – e considerando que ela trabalha primordialmente com os significados, os motivos e as atitudes dos sujeitos, não os reduzindo a operacionalização de variáveis (Weller; Pfaff, 2010; Deslandes, et. al., 1994), essa abordagem nos possibilitou compreender, de forma mais consistente, as nuances das representações sociais da comunidade escolar acerca do bom/boa alfabetizador/a e das práticas de ensino das professoras que participaram da investigação, nos ajudando a analisar as contribuições dos saberes-fazeres que mobilizavam para aprendizagem dos/as estudantes. Essa escolha nos permitiu entender certos sentidos que os dados carregavam, gerando “novas pistas” (Bogdan; Biklen, 1994) sobre nosso objeto de estudo e resultando em uma produção de conhecimento cujos resultados foram interpretados de maneira contextualizada, tomando diferentes dimensões do fenômeno estudado e relacionando-o a diferentes aspectos inerentes ao seu *locus* de materialização. Esse tipo de estudo nos permitiu também enxergar o dinamismo

dos cotidianos, atentando para as múltiplas redes de influência que os constituíam e para o modo como atuavam na fabricação das práticas de ensino.

Conquanto nossa investigação tenha sido predominantemente qualitativa, trabalhamos com elementos da abordagem quantitativa em diferentes etapas dos dois estudos; isso porque, a despeito de suas especificidades e longe de serem incompatíveis, aspectos qualitativos e quantitativos estão imbricados na realidade educacional e científica e podem ser associados sem contradições epistemológicas (Santos Filho, 2007). De forma articulada e complementar, essas abordagens contribuíram para que tivéssemos uma compreensão mais aprofundada do nosso objeto de estudo, evitando algumas lacunas que o uso de apenas uma delas poderia ter deixado.

Assim, o contíguo de procedimentos que a quantificação possui nos ajudou a extrair dos dados dos estudos I e II subsídios para responder à pergunta que estabelecemos como problema de pesquisa (Falcão; Régner, 2000). A abordagem quantitativa permitiu que evidenciássemos certos aspectos qualitativos, enquanto a abordagem qualitativa contribuiu para interrogar e inferir aspectos quantitativos, de modo que não nos limitamos às quantidades, mas as interpretamos, buscando “decifrar” o que estava em suas entrelinhas.

Dito isso, na subseção seguinte, apresentamos o campo empírico da nossa pesquisa.

5.1.1 O campo empírico da pesquisa

Para a realização deste trabalho, tanto no que diz respeito ao Estudo I quanto ao Estudo II, nosso campo de investigação foi o município de Brejo da Madre de Deus, situado na região do Agreste do Estado de Pernambuco.

Optamos por desenvolver nossa pesquisa nessa cidade em virtude do baixo quantitativo de pesquisas, em nível regional e principalmente municipal, que tratavam das práticas bem-sucedidas na alfabetização e de suas contribuições para a aprendizagem dos/as estudantes. Além de nossa dissertação de mestrado, não temos conhecimento da existência de investigações que se debrucem sobre o objeto de estudo que abordamos nesse trabalho, no referido município. Além disso, consideramos importante realizar pesquisas em tal *locus* em virtude do compromisso social e afetivo que assumimos com ele, ao desenvolver ali nossas atividades pessoais e profissionais, o que nos faz querer contribuir com a produção de conhecimentos científicos naquele e a partir daquele espaço.

Na mesma direção, a escolha pelo referido campo de pesquisa está atrelada também ao comprometimento social que passamos a ter, em virtude da política de interiorização das Universidades, com o desenvolvimento de estudos que lancem um olhar investigativo sobre as

realidades do interior do Estado. Soma-se a isso o fato de a maioria dos trabalhos produzidos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Programa em que desenvolvemos esta pesquisa – estar concentrada na região metropolitana de Recife, como mostra o trabalho de Santiago e Batista Neto (2010). Reconhecemos, assim, a necessidade de investigar contextos outros, a fim de que possamos entender seus desafios e potencialidades, e para termos a oportunidade de enxergar e pensar acerca do que existe para além dos grandes centros urbanos, dando voz a realidades, sujeitos e práticas muitas vezes invisibilizados. Em outras palavras, acreditamos que, para além das regiões metropolitanas, existem práticas bem-sucedidas ou tidas como tal e que é essencial compreendê-las, atentando para suas contribuições e especificidades.

Além disso, tendo em vista, entre outros fatores, que as instituições públicas são o espaço de escolarização predominante em nosso país, e considerando os desafios que os sistemas de ensino vêm apresentando, ao longo do tempo, quanto ao ensino eficiente da leitura e da escrita, temos um comprometimento político-social com tal instituição. Isso nos faz querer desenvolver estudos que contribuam para a ampliação das discussões sobre problemas historicamente enfrentados por ela, apresentando alternativas que minimizem as dificuldades e contribuir para que se tenha um olhar outro em relação à escola pública, enxergando-a além das denúncias do fracasso, como *locus* de tecitura de percursos de sucesso.

Para uma melhor caracterização do nosso campo empírico, importa dizer que, no início de 2022, ano em que a segunda parte da pesquisa de campo (Estudo II) foi realizada o quadro das instituições de ensino de Brejo da Madre de Deus era composto por 50 escolas, a maioria localizada na área campesina (84%, isto é, 42 das 50 instituições). Das 8 escolas urbanas, 5 encontravam-se em distritos e 3 na sede do município, sendo que, destas, uma era destinada aos/as alunos/as dos anos finais do Ensino Fundamental, uma atendia às crianças desde a Educação Infantil até o último ano do novo ciclo de alfabetização⁷⁶ (sendo constituída por 2 anexos) e uma recebia os/as estudantes dos 3º aos 5º anos (contando também com 1 anexo). Tendo em vista que nossa investigação se deu, no caso do Estudo I, com turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, e apenas com turmas do 2º ano no Estudo II, três escolas constituíram-se enquanto *loci* de pesquisa, mais especificamente: 2 anexos da escola sede que atendia crianças desde a creche até o 2º ano e a instituição sede que atendia crianças dos 3º, 4º e 5º anos, uma vez que nesse espaço estavam atuando professoras entre as mais indicadas como boas alfabetizadoras pela comunidade escolar.

⁷⁶ Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular, o ciclo de alfabetização passou a ser constituído oficialmente apenas pelas turmas de 1º e 2º anos.

Ainda sobre o cenário educativo da cidade, o quadro de professores/as que atuava nas turmas do ciclo de alfabetização (assim como nos demais anos/séries do Ensino Fundamental), era composto em sua maioria por funcionários que tinham vínculo efetivo com o município. De acordo com dados repassados pela Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2022, Brejo da Madre de Deus contava com o total de 602 professores/as, dos quais 495 eram concursados e 107 tinham contratos temporários. Do total geral de docentes, 315 estavam atuando em turmas das duas primeiras etapas da Educação Básica (227 efetivos e 88 contratados), sendo 265 professores/as titulares e 50 professores/as itinerantes⁷⁷ (30 efetivos e 20 contratados). Nas turmas do ciclo de alfabetização, havia: 19 profissionais atuantes como docentes titulares em classes de 1º ano (16 efetivos e 03 contratados), 28 nas turmas de 2º anos (23 efetivos e 05 contratados) e 22 em grupos-classe multisseriados de 1º e 2º anos (09 efetivos e 13 contratados). A expressiva maioria dessas turmas era ocupada por docentes do quadro permanente de funcionários do município, o que consideramos um aspecto muito positivo, em virtude da estabilidade que esses/as alfabetizadores/as possuem, o que pode permitir que atuem no ciclo de alfabetização por opção e identificação e não por mera imposição, além de permitir maior participação em formações “continuadas”, mais tempo de experiência na docência e menos trocas desnecessárias e frequentes de professores e de turmas.

Do ponto de vista formativo, os/as docentes que atuavam no ciclo de alfabetização participavam das Formações do Programa

Criança Alfabetizada (PCA), implementado no ano de 2019, constitui uma iniciativa do Governo do Estado de Pernambuco, em parceria com os municípios e a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), para garantir que todos/as os/as estudantes da rede pública estejam alfabetizados/as até o final do 2º ano do ensino fundamental, isto é, até os 7 anos de idade. Para tanto, o referido Programa desenvolvia ações estratégicas, como a formação continuada de gestores/as e professores/as, a oferta de materiais complementares ao livro didático – os Almanques Ilustrados de Alfabetização – e a avaliação dos/as estudantes do 2º ano, em fluência leitora. O PCA estava fundamentado na concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, “compreendendo que a aprendizagem da escrita alfabética consiste em um processo de apropriação de um sistema de notação (e não na aquisição de um código), em situações de usos sociais da escrita” (Pernambuco, 2018, p. 07). Entretanto, esse programa apresentava uma

⁷⁷ Entre 2015 e 2022, vigorou, nessa rede de ensino, o sistema de itinerância, em que um/a professor/a assumia, uma vez por semana, a turma de um/a docente titular para que este/a pudesse usufruir do tempo destinado às aulas-atividade, já que não estavam sendo remuneradas. Os/as professores/as itinerantes lecionavam em diferentes turmas, ao longo da semana, atendendo quatro grupos-classe no caso dos/as efetivos/as (para usufruir do tempo de aula-atividade em um dos dias) e cinco no caso dos/as contratados/as.

proposta de avaliação tecnicista, mecânica e desprovida de sentido para os/as estudantes, a qual não dialogava com a concepção em que as formações e os materiais distribuídos estavam ancorados. Apesar disso, o “Criança Alfabetizada” defendia a necessidade de se estabelecer metas a serem alcançadas em cada ano do ciclo de alfabetização e apresentava os direitos de aprendizagem que deviam ser assegurados aos/às estudantes nos eixos de leitura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos, os quais eram em sua maioria os mesmos instituídos pelo PNAIC.

Desde sua gênese, o PCA previa contemplar, além dos/as alfabetizadores/as do primeiro ciclo, os/as professores/as da Educação Infantil, entretanto, o plano de formação para essa etapa da educação teve início apenas em 2020, de modo que, em Brejo da Madre de Deus, as formações passaram a incluir efetivamente os/as docentes das turmas de Pré-escolar I e II, no ano de 2021. Entretanto, os Almanques eram destinados apenas aos/às discentes e professores/as dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, de modo que àqueles/as docentes que trabalhavam com crianças de 4 e 5 anos era proposto apenas um caderno de mediação pedagógica, o qual visava apresentar orientações e alternativas para que comesçassem a trilhar o processo de alfabetização e letramento com esse público.

Quando de sua adesão pela rede, o “Criança Alfabetizada” substituiu o Programa Alfabetizar com Sucesso (PAS)⁷⁸, que vinha sendo adotado na cidade há quase duas décadas. Ele era, por ocasião de nossa pesquisa, o único programa de formação destinado aos docentes do primeiro ciclo, já que o município não ofertava formações continuadas por iniciativa própria para nenhuma etapa ou modalidade de ensino, aderindo mais frequentemente a programas estaduais e nacionais, a exemplo do já extinto PNAIC. As formações (des)continuadas de caráter local aconteciam no início do ano letivo e algumas vezes na volta às aulas, no segundo semestre. Além de não tratarem do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, essas formações tinham em sua maioria caráter motivacional.

Ocorrendo em paralelo ao PAS, o PNAIC se constituiu enquanto o principal processo formativo ofertado aos/às professores/as dos três primeiros anos do Ensino Fundamental na cidade de Brejo da Madre de Deus, de 2013 até o início de 2018, contemplando a princípio o componente curricular de Língua Portuguesa, e em anos posteriores outras disciplinas e suas

⁷⁸ O Alfabetizar com Sucesso (PAS) foi 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/as alunos/as dos dois ciclos do Ensino Fundamental I. Um dos eixos desse Programa é a formação continuada, o acompanhamento sistemático do/a professor/a e o gerenciamento de dados coletados através das fichas preenchidas pelos/as alfabetizadores/as acerca da aprendizagem dos/as discentes em relação à leitura e à escrita

respectivas temáticas. Quando o foco estava voltado para o primeiro componente, eram abordadas diversas temáticas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de modo mais amplo, e à leitura e à escrita em turmas de alfabetização de forma mais específica. Dizemos que o Pacto foi o principal programa de formação continuada a que os/as alfabetizadores/as tiveram acesso naquela rede de ensino, porque embora o PAS tenha atuado por um período maior, as formações ofertadas pelo PNAIC eram realizadas de forma contínua, em seus primeiros anos, e contemplavam tanto os/as professores/as da sede do município quanto os/as da área campesina, enquanto o PAS contemplava apenas as escolas urbanas.

Em relação aos documentos curriculares que “balizavam” as práticas de ensino nas turmas do ciclo da alfabetização, o município em que realizamos a pesquisa orientava, desde 2019, que os/as professores/as tomassem por referência o Currículo de Pernambuco. Aquela rede não dispunha de documentos curriculares em nível local, nem antes, nem depois da adesão ao referido currículo. Em meados do ano letivo de 2019 e início de 2020, começou a tomar forma (com a participação dos/as docentes, das coordenadoras pedagógicas e das formadoras e coordenadora do PCA) a construção dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas e da proposta curricular da rede, tomando por base o documento curricular estadual. Contudo, essa construção foi interrompida em março de 2020, em função da pandemia de Covid-19, bem como em consequência da mudança na gestão municipal, após as eleições de 2021, e, por conseguinte, do quadro interno de funcionários da secretaria de educação.

Com a implementação do ensino remoto pelas redes de ensino brasileiras, em meados de 2020, em consequência da necessidade de distanciamento social, para contenção do Coronavírus, a Secretaria de Educação local passou a elaborar mensalmente, a partir do currículo de Pernambuco, planos de ensino unificados para orientar as práticas dos/as professores/as, desde a Educação Infantil até o fim do segundo ciclo do Ensino Fundamental. Esses planos, que eram geralmente uma “réplica” das habilidades do documento estadual para cada bimestre, e que o município dividia por meses, continuaram a ser elaborados e enviados aos professores/as com a mesma periodicidade, no contexto pós-pandemia.

No período de ensino remoto, como na grande maioria das cidades brasileiras, as aulas das escolas públicas de Brejo da Madre de Deus aconteceram majoritariamente de forma assíncrona, tendo como principal ferramenta o aplicativo de mensagens *WhatsApp*. Através dele, os/as professores/as orientavam os pais e/ou responsáveis que tinham acesso à *internet*, sobre como realizar as atividades fotocopiadas ou enviadas por meio de fotos e imagens para serem copiadas nos cadernos e respondidas pelos/as estudantes. As experiências síncronas

parecem ter sido bastante restritas, já que não foram propostas oficialmente pela rede, emergindo das iniciativas isoladas de alguns/algumas professores/as.

O retorno às aulas presenciais para todas as turmas, desde a Educação Infantil (com a diminuição dos casos de Covid-19), ocorreu apenas a partir de março de 2022. Os dados de matrículas desse município – concedidos pela Secretaria Municipal de Educação, em maio do mesmo ano – ilustram alguns impactos dessa volta mais tardia ao ensino presencial. Eles revelam que o número de crianças matriculadas na Pré-escola I e II (936 crianças) e no 1º ano do Ensino Fundamental (571 alunos) permaneceram estáveis entre 2020 (ano em que as aulas aconteceriam, a princípio, presencialmente) e 2021, após um ano de ensino remoto, sem previsão de retorno ao presencial (939 crianças da Educação Infantil e 566 do 1º ano), havendo, entretanto, uma diminuição de mais de 200 matrículas nas turmas de 2º ano em 2021 (429 matrículas), em comparação com 2020 (630 matrículas).

Os dados mostraram também um aumento de quase 100 matrículas nos dois últimos anos da Educação Infantil em 2022 (1029 crianças matriculadas), se comparado aos dois anos anteriores. Já nos casos das turmas do ciclo de alfabetização, constatou-se uma diminuição de cerca de 50 alunos/as matriculados/as (521) em turmas de 1º ano, em comparação com 2020 e 2021, quase 90 matrículas a menos nas turmas de 2º ano (516), em relação ao segundo ano de ensino remoto, e quase 120 em comparação com o primeiro (2020). Essa queda no número de crianças matriculadas no ciclo da alfabetização pode estar associada à migração dos/as estudantes das escolas públicas para as escolas particulares em consequência dos dois anos de ensino remoto e ao fato de as aulas terem se iniciado ainda nessa modalidade durante todo o mês de fevereiro de 2022. Se consideramos a progressão do número de matrículas do último ano da Educação Infantil até o 2º ano, nos últimos três anos, temos que em 2020 havia 467 crianças matriculadas na Pré-escola II, sendo que, no ano seguinte, quando essas crianças adentraram no Ensino Fundamental, houve um aumento de quase 100 novos estudantes em turmas de 1º ano (566 discentes). Contudo, em 2022 os números voltaram a cair, havendo uma diminuição de 50 alunos/as em turmas de 2º ano em comparação com o ano/série anterior, o que sugere que essas crianças foram transferidas para as escolas particulares, como dito anteriormente, em virtude de as aulas terem começado, ainda, de forma remota, em 2022.

Tendo apresentado esses dados, assim como nosso campo de investigação, as motivações que nos levaram a elegê-lo e essa breve contextualização acerca do cenário da alfabetização e de algumas condições de trabalho dos/as professores/as naquela rede, na próxima subseção abordamos os critérios para identificação dos/as bons/boas alfabetizadores/as.

5.1.2 Os critérios para a identificação de professores/as considerados/as bons/boas alfabetizadores/as

Para selecionar os sujeitos da pesquisa não escolhemos professores/as que nos parecessem bons/boas alfabetizadores/as, tampouco apontamos, de antemão, os saberes-fazeres que deviam mobilizar para que fossem considerados/as bem-sucedidos/as. Apesar do desafio de encontrar critérios que sustentem a indicação dessas práticas e cientes dos problemas que isso pode ocasionar no desenvolvimento de uma pesquisa, entendemos que estudar essas práticas pode contribuir para que se tenha uma perspectiva outra em relação ao/à professor/a alfabetizador/a, reconhecendo-o/a como autor/a de processos de ensino bem-sucedidos, e suas práticas como *locus* de produção e mobilização de conhecimentos. Considerando que trabalhar com as subjetividades exige de nós uma postura atenta e dotada de rigor metodológico, compreendemos que os desafios concernentes à seleção dos sujeitos podem ser atenuados se nos alicerçarmos em critérios objetivos e coerentes. Isso permite que, ao menos em certa medida, possamos colocar entre parênteses as convicções e filiações político-teóricas que de algum modo possam enviesar nosso olhar para sujeitos e práticas que dialoguem com nossas concepções, em detrimento de outros/as, favorecendo, assim, a produção de conhecimentos sérios e consistentes e o compromisso social que assumimos enquanto pesquisadores/as.

Contudo, é preciso esclarecer que com isso não estamos defendendo uma pseudoneutralidade do/a pesquisador/a (Minayo, 2010), como se nossas concepções não tivessem influência alguma sobre os estudos que desenvolvemos. Entendemos que os/as produtores/as de pesquisa não são neutros ou indiferentes ao fenômeno estudado e que, por mais objetivos e rigorosos que sejamos, não podemos nos desvencilhar totalmente de nossas convicções, e, de uma forma ou de outra, nossas subjetividades poderão influenciar os contornos da investigação. Entretanto, prezamos pela transparência nas tomadas de decisões e estivemos atentos para que essas interferências não comprometessem os resultados da pesquisa, constituindo-se apenas enquanto instrumento ideológico em defesa de dada concepção teórica.

Com vista ao estabelecimento de critérios para seleção dos/as participantes da nossa investigação, tomamos como marco orientador alguns critérios utilizados por outros/as pesquisadores/as ao enfocarem as práticas de ensino bem-sucedidas na alfabetização como objeto de estudo. Percebemos, mediante a leitura de pesquisas que tratam dessa temática, que o principal critério utilizado para selecionar professores/as eficientes ou bons/as como tal foi a indicação por parte de diferentes sujeitos da comunidade escolar como gestores/as, coordenadores/as, supervisores/as, técnicos/as das secretarias de educação e das escolas,

professores/as (Verzola, 2005; Almeida, 2013; Coelho, 1989; Oja, 2011; Zaniti, 2012; Ubarana, 2011; Rodrigues, 2017; Xavier, 2021; Lima, 2020; Farias, 2019; Souza, 2018; Coelho, 2013; Machado; Silva, 2016; Araújo, 2011; Fontes, 2013), discentes (Cunha, 2005). Além desse critério, um número mais reduzido de pesquisadores/as utilizava os resultados de avaliações externas, o contato prévio que eles/as próprios/as ou seus/suas orientadores/as haviam tido com docentes que apresentavam histórico de sucesso nas turmas em que trabalhavam (Monteiro, 2006; Guarnieri, 1990; Castro, 2009; Fontes, 2013; Machado; Silva, 2016) ou ainda as premiações recebidas na área da alfabetização. Cabe salientar que alguns trabalhos associavam mais de um tipo de indicação ou mais de um tipo de grupo de sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Com base nessas pesquisas e nos objetivos do presente estudo, elencamos 4 critérios para seleção dos/das participantes de nossa investigação: 1) Ser reconhecido/a como bom/boa alfabetizador/a pela comunidade escolar; 2) Estar atuando em turmas do antigo ciclo de alfabetização, no momento da pesquisa; 3) Ser experiente na docência e em turmas de alfabetização; 4) Fazer parte do quadro permanente de funcionários do município.

Sobre o primeiro, consideramos que uma maneira pertinente para acessar práticas de ensino da leitura e da escrita bem-sucedidas é a indicação por parte de sujeitos que partilham dos cotidianos de trabalho dos/as alfabetizadores/as. Assim, optamos por selecionar professores/as que tivessem essa reputação entre gestoras de escola, coordenadoras pedagógicas, formadoras e coordenadora do Programa Criança Alfabetizada, supervisores/as do PAS, bem como por seus pares e/ou pais/mães de estudantes.

Consideramos que os/as gestores/as de escolas, coordenadores/as e supervisores/as têm certa proximidade com os/as alfabetizadores/as, seja por meio do contato direto ou indireto que têm com suas práticas ou através das situações de acompanhamento pedagógico, das observações das aulas, do progresso apresentado por alguns/as estudantes, das conversas informais que possam estabelecer, ou mesmo pelo reconhecimento que esses/as professores/as possam ter na comunidade escolar por conseguirem alfabetizar seus/suas alunos/as. Desse modo, a nosso ver, os referidos grupos de sujeitos podem conhecer, até certo ponto, aquilo que os/as docentes fazem em sala de aula e os resultados que conseguem alcançar.

Semelhantemente, acreditamos que formadores/as e coordenadores/as do Programa Criança Alfabetizada teriam boas oportunidades para identificar práticas de ensino da leitura e da escrita bem-sucedidas, uma vez que, nos processos formativos que ofereciam, estavam presentes todos/as os/as professores/as que atuavam no ciclo de alfabetização. Além disso, os momentos de formação continuada podiam constituir-se em campos férteis para a socialização

formal ou informal de experiências exitosas, tanto do ponto de vista das atividades desenvolvidas pelo/a professor/a, como dos resultados que ele/a revelava alcançar com sua turma. Soma-se a isso o fato de, nesses encontros, ser possível ouvir comentários de outros/as profissionais – docentes, coordenadores/as e gestores/as – acerca do trabalho bem-sucedido desempenhado por determinados/as alfabetizadores/as em seus cotidianos.

No caso de Brejo da Madre de Deus, obter essas indicações tinha ainda a vantagem de que os sujeitos que compunham esses grupos de profissionais atuaram como professores/as e, em sua maioria, permutaram entre as funções de gestores/as, coordenadores/as e supervisores/as durante aproximadamente 12 anos, o que sugere que eles poderiam conhecer relativamente bem parte significativa dos/as docentes que compunha o quadro de funcionários e, por conseguinte, aqueles que desempenhavam práticas eficientes. Além disso, a formadora e uma das coordenadoras do Criança Alfabetizada, além de ocuparem o cargo desde a implementação do programa no município e de terem experiência anterior na docência, atuaram também como orientadoras de estudo do PNAIC, o que sugeria a possibilidade de que tivessem indícios de diversas práticas de ensino da leitura e da escrita que poderiam ser consideradas bem-sucedidas.

Além das indicações de gestoras, coordenadoras, supervisoras e formadoras, entendemos que a indicação dos pares também poderia ser potencial para a identificação de professores/as que conseguem alfabetizar seus/suas alunos/as de maneira exitosa, isso porque os/as colegas de profissão partilham ou já partilharam dos mesmos contextos ou comunidades escolares que os/as alfabetizadores/as que alcançam sucesso no ensino da leitura e da escrita. Ademais, é bastante provável que o reconhecimento social de bons/boas alfabetizadores/as também se propague entre esses, por meio de outros membros da comunidade escolar. Outrossim, os/as docentes costumam, com maior ou menor intensidade e frequência, partilhar seus saberes-fazeres, sendo comuns as trocas entre os/as profissionais que trabalham nas mesmas instituições de ensino, entre os/as que atuam ou já atuaram nos mesmos anos/series, por parte dos/as que já enfrentaram ou enfrentam problemas e situações semelhantes, mesmo trabalhando em espaços escolares distintos, e entre os colegas menos experientes e aqueles que já possuem uma trajetória profissional mais consolidada na docência. Esses momentos de troca, por sua vez, podem ocorrer em diferentes tempos-espacos, por meio dos projetos didáticos de que compartilham no âmbito escolar, das reuniões pedagógicas, das formações continuadas de que participam e das conversas informais em que cruzam informações sobre alunos/as, atividades, avaliações e recursos didáticos e outros (Tardif, 2008; Chartier, 2002; 2007). Soma-se a isso que os pares têm oportunidades fecundas de conhecer mais de perto os resultados das

turmas de certos/as alfabetizadores/as quando escutam relatos de outros/as colegas sobre o progresso de suas turmas ou, quando passam a assumi-las, no ano subsequente.

Além disso, a maioria dos/as docentes daquela rede apresentava também um tempo significativo na condição de funcionário/a do município. No caso dos/as professores/as efetivos/as, a maioria atuava na função desde 2013, após nomeação no segundo concurso público realizado na cidade, sendo que parte destes já atuava naquele município há anos, por meio de contratos temporários. Além disso, ainda que em menor quantidade, outros/as professores/as efetivos lecionavam na rede desde o concurso público dos anos 1990. No caso dos/as docentes contratados/as, parte expressiva compunha o quadro de funcionários temporários há aproximadamente 12 anos, passando por várias funções, o que poderia oferecer condições para a construção de representações e para o reconhecimento de profissionais competentes.

Em se tratando da indicação pelos pais dos/as alunos/as, concebemos que esse segmento poderia, também, indicar professores/as que, possivelmente, desenvolvessem práticas alfabetizadoras eficientes, por terem a oportunidade de perceber o progresso apresentado por seus/suas filhos/as na aprendizagem da leitura e da escrita. Consideramos essas indicações importantes, visto que os adultos que convivem com crianças em processo de alfabetização, mesmo tendo pouca ou nenhuma escolaridade, conseguem perceber em que momento elas mais avançaram em seus conhecimentos, associando esses avanços, ao menos em certa medida, ao professor com quem a criança estuda ou estudou. Isso parece ser ainda mais visível no caso de estudantes que tenham apresentado dificuldades de aprendizagem por anos consecutivos e, em dado momento, tenham conseguido alfabetizar-se. Além disso, era provável que parte expressiva dos sujeitos desse grupo tivesse mais de um/a filho/a alfabetizado/a ou em processo de alfabetização, podendo, assim, indicar mais de um/a professor/a.

Após a indicação por parte desse grupo e dos outros que mencionamos até aqui (gestoras, coordenadoras, formadoras, supervisores/as e professores/as), os/as profissionais mais recorrentemente indicados/as foram submetidos/as aos outros critérios estabelecidos – a princípio o da atuação em turmas de 1º, 2º ou 3º ano, e concomitantemente o da experiência profissional – por considerarmos que o tempo de atuação na docência é fator fundamental na construção de práticas de ensino bem-sucedidas (Zabala, 1998; Tardif; Raymond, 2000).

Estabelecemos também, como já explicitado, o tempo mínimo de 3 anos de experiência no antigo ciclo de alfabetização. Isso porque compreendemos que, para que se construam práticas bem-sucedidas de ensino da leitura e da escrita, não basta que o professor tenha um histórico de vivências no segundo ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental ou mesmo

que desenvolva boas práticas com esse público, pois os grupos-classe em que a maioria dos/as alunos/as encontra-se em processo de apropriação e consolidação do sistema de escrita alfabética (1º, 2º e 3º anos) têm especificidades que só serão conhecidas efetivamente pelo/a professor/a mediante sua atuação nesse contexto. Além disso, por mais que em turmas de 4º e 5º anos ainda seja possível encontrar alunos/as que não consolidaram suas aprendizagens acerca do sistema notacional, a faixa etária e o repertório de conhecimentos que essas crianças já construíram, dentre outros elementos, conferem peculiaridades às práticas desenvolvidas.

O quarto critério para seleção dos/as professores/as foi o tipo de vínculo empregatício. Eles/as deveriam ser funcionários efetivos daquela rede municipal de ensino. A razão para isso não está relacionada a uma desvalorização dos/as profissionais que atuam na educação por meio de contratos temporários ou a uma suposta ideia de que eles não desenvolvem práticas bem-sucedidas. Compreendemos que os funcionários contratados não têm estabilidade de carreira, podendo sua situação de trabalho ser alterada com facilidade, pela quebra de contrato, por mudanças de cargos ou mesmo pela troca de escola, ou de turma. Pensando nisso, optamos por selecionar docentes efetivos, considerando que mudanças desse tipo teriam menos chances de acontecer, não comprometendo, assim, o desenvolvimento da pesquisa.

Dito isso, a seguir apontamos os instrumentos metodológicos utilizados neste estudo.

5.1.3 Os questionários para indicação de bons/boas alfabetizadores/as

Para a identificação de professores/as reconhecidos/as como bons/boas alfabetizadores/as, aplicamos um questionário de autoaplicação com diferentes segmentos da comunidade escolar (gestoras, coordenadoras, supervisoras, formadoras e docentes). Considerando que trabalhamos com um número consideravelmente grande de indivíduos, como se perceberá a seguir, o referido instrumento possibilitou mais rapidez na coleta de dados, otimizando nosso tempo e permitindo organizar com mais clareza os passos seguintes da pesquisa através das informações coletadas. Isso porque, ao apresentar questões que poderiam ser respondidas sem a nossa intervenção direta, alcançamos um número maior de pessoas de uma só vez (Vieira, 2009; Moroz, 2006), o que provavelmente teria sido mais difícil e demandaria mais de nossa parte, ao utilizar outros meios como as conversas ou as entrevistas.

Esse instrumento foi aplicado em outubro de 2019, em três momentos diferentes. No primeiro, aplicamos o questionário com formadoras, professores/as e algumas coordenadoras, durante uma formação do PCA, pois vislumbramos a possibilidade de obter a indicação por parte de um número maior de indivíduos de uma única vez, já que participavam dessas

formações todos/as os/as alfabetizadores/as que atuavam nas turmas de 1º e 2º anos, tanto da área urbana quanto da campesina. Após esse primeiro momento, aplicamos o questionário nas três escolas de Ensino Fundamental da sede do município, com as gestoras, os/as supervisores/as do PAS e as coordenadoras pedagógicas que não haviam participado da referida formação. Por fim, aplicamos o instrumento também na Secretaria de Educação do município com outros sujeitos desses diferentes grupos que não estavam presentes nas ocasiões anteriores.

O questionário era composto por três partes (Apêndice A): 1) informações sobre o perfil socioprofissional dos/as respondentes, para caracterizar os grupos que responderam ao instrumento; 2) indicação de 1 a 3 três professores/as que eles/as consideravam bons/boas alfabetizadores/as; 3) motivos para as indicações.

As respostas dadas, nesse último componente, produziram um *corpus* de informações relevantes sobre nosso objeto de estudo, ajudando-nos a traçar o perfil do que seriam práticas de ensino de leitura e escrita bem-sucedidas para essa comunidade escolar – como observaremos mais adiante neste trabalho. Compreendemos que, apesar de as representações que esses grupos construíram em torno dos/as docentes indicados/as não serem um retrato fidedigno do que acontecia em suas salas de aula, elas nos permitiram adentrar no campo empírico com “informações prévias a respeito dos sujeitos e de suas práticas”, informações essas que foram analisadas individualmente e trianguladas com os dados gerados por meio de outros instrumentos.

Após a aplicação do questionário, obtivemos a indicação por parte de 68 funcionários/as da rede de ensino de Brejo da Madre de Deus (2 gestoras, 2 formadoras e 1 coordenadora do Programa Criança Alfabetizada, 9 coordenadoras pedagógicas, 13 supervisores e 41 professores/as). Cabe destacar que, além destas, obtivemos também indicações por parte de pais/mães e/ou responsáveis pelas crianças, como observaremos na próxima subseção.

5.1.4 As conversas com pais de estudantes para indicação de bons/boas alfabetizadores/as

Para a identificação de bons/boas alfabetizadores/as, buscamos, além da indicação dos profissionais da comunidade escolar, as indicações por parte de 60 pais/mães de estudantes. Entretanto, optamos por não aplicar questionário com esse grupo de sujeitos, devido aos empecilhos para reuni-los; ao pouco tempo de que eles/as dispunham quando iam levar ou buscar seus/suas filhos/as na escola; ao tempo que levaríamos para aplicar o instrumento com apenas alguns sujeitos por vez; à dificuldade para recuperar os questionários que eventualmente lhes fossem entregues para responder em casa e devolver posteriormente; aos desencontros e

ao baixo número de preenchimentos que provavelmente obteríamos. Face a isso, conversamos com 20 pais/mães cujos/as filhos/as estudavam nos turnos da manhã ou da tarde, de cada uma das três escolas/anexos que, à época, atendiam às crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essas instituições foram escolhidas por considerarmos que teríamos mais possibilidades para encontrar familiares que tivessem, naquele momento, crianças em processo de alfabetização ou que já estivessem alfabetizadas, o que poderia facilitar as indicações.

Para a realização desse procedimento, conversamos individualmente com os/as pais/mães, nos períodos de entrada e saída dos/as alunos/as na escola. Durante as conversas, perguntávamos se tinham filhos/as ou outros parentes, morando com eles/as e estudando naquela instituição ou em outra da mesma rede, e pedíamos que nos indicassem professores/as com quem essas crianças mais tivessem progredido na aprendizagem da leitura e da escrita. Ou seja, docentes que eles/as consideravam ótimos/boas para ensinar a ler e a escrever, em consequência do trabalho realizado com os meninos e as meninas de seu convívio. Salientamos que eles/as poderiam indicar mais de um/a alfabetizador/a que considerassem eficientes no desenvolvimento dessas habilidades, mas em virtude do pouco tempo de que dispunham e, por conseguinte, da necessidade de otimizá-lo, focamos em suas indicações, não sendo possível coletar dados que permitissem traçar o perfil socioprofissional desse grupo de sujeitos.

Notamos que a indicação dos pais/mães, apesar de sua importância, apresentou, em determinados casos, certa limitação, visto que alguns/algumas deles/as afirmavam que todos os/as docentes tinham sido bons/boas ou esqueciam os nomes dos/as professores/as com quem as crianças haviam aprendido a ler, ou a escrever e, em virtude disso, indicavam o/a professor/a com quem a criança estava estudando naquele mesmo ano letivo. Percebendo isso, naquelas ocasiões, esclarecíamos que eles/as poderiam indicar docentes que tivessem alcançado resultados muito positivos em anos anteriores ou com os quais outros/as filhos/as seus tivessem se alfabetizado, mesmo que estes não estudassem mais naquela escola. Não obstante, percebemos que a maioria das pessoas indicou com segurança e sem hesitação os/as alfabetizadores/as com quem as crianças mais progrediram na aprendizagem da leitura e da escrita. Percebemos, ainda, como se observará mais adiante, que parte expressiva das indicações dos familiares se aproximou daquelas feitas por gestoras, coordenadoras, supervisores e professores/as, de modo que os pais/mães deixaram de indicar apenas uma das sete docentes que estavam entre as mais reconhecidas, o que, a nosso ver, demonstra que, apesar de algumas limitações, seus apontamentos parecem ter sido refletidos e conscientes.

A seguir, tratamos de outro instrumento metodológico utilizado para fins deste estudo.

5.1.5 As atividades diagnósticas para a avaliação dos desempenhos das turmas das professoras entre as mais reconhecidas boas alfabetizadoras pela comunidade escolar em 2019

A fim de analisar os desempenhos apresentados pelos/as alunos/as das professoras reconhecidas como boas alfabetizadoras, ao fim do ano letivo de 2019, no que diz respeito à leitura e à escrita, aplicamos atividades diagnósticas com os/as estudantes de sete professoras que estavam entre as mais indicadas pela comunidade escolar. Nas turmas de 1º ano, realizamos apenas diagnoses de leitura e escrita de palavras. Já nos grupos-classe de 2º e 3º anos, aplicamos também diagnósticos de leitura, interpretação e produção de textos escritos.

Na diagnose de escrita de palavras (ver Apêndice B), propusemos um autoditado, em que os/as estudantes dos 1º anos deviam escrever como soubessem os nomes de seis figuras. Nessa atividade, as palavras a serem escritas eram de campos semânticos distintos, apresentavam tamanhos diferentes (dissílabas e trissílabas) e eram constituídas por estruturas silábicas canônicas (consoante-vogal). A diagnose proposta para os/as alunos/as do 2º e 3º anos (ver Apêndice C) tratava-se também de um autoditado em que os/as discentes deveriam escrever os nomes de 10 figuras de campos semânticos e tamanhos diferentes (monossílabos, dissílabos, trissílabos e polissílabos) e estruturas silábicas variadas (consoante-vogal, consoante-vogal-consoante, consoante-vogal-vogal, consoante-consoante e apenas vogal). Em todas as turmas, logo após a escrita das palavras, os/as estudantes que apresentavam escrita aparentemente concernente ao estágio pré-silábico e silábico⁷⁹ eram convidados a ler apontando com seu lápis⁸⁰ as palavras que haviam escrito, a fim de identificarmos suas hipóteses de escrita.

Na atividade de leitura aplicada nas turmas de 1º ano (ver Apêndice D), apresentamos 6 figuras, cada uma acompanhada de quatro palavras com escrita parecida, sendo que apenas uma delas correspondia ao nome da imagem que deveria ser assinalada. Assim como na diagnose de escrita, optamos pela estrutura silábica consoante-vogal (exceto no que diz respeito à palavra “mão”), mas, além das dissílabas e trissílabas, propusemos, também, a leitura de palavras monossílabas de diferentes campos semânticos. A atividade de leitura destinada aos/as estudantes dos 2º e 3º anos (Apêndice E), por sua vez, era composta por 8 figuras, ao lado das quais existiam quatro nomes com escrita semelhante, a fim de que a criança identificasse aquela que se referia à

⁷⁹ Percebemos que, quando pedíamos que aquelas crianças que escreviam de forma silábico-alfabética lessem o que escreveram, elas o faziam a partir de outras lógicas não abordadas pela teoria da Psicogênese da Escrita. Tendo em vista que apenas a escrita de palavras a partir dessa hipótese já nos permitia classificá-las como silábico-alfabéticas, optamos por não pedir que os/as aprendizes, cujas grafias evidenciavam esse nível de escrita, lessem o que haviam escrito. No caso das palavras escritas de forma alfabética, consideramos que elas dispensavam a leitura por já serem bastante evidentes.

⁸⁰ Entendemos que pedir que o/a aprendiz leia apontando com o lápis, em vez de apontar com o dedo, permite o/a pesquisador/a/professor/a visualizar com mais facilidade cada parte da palavra que está sendo indicada.

gravura apresentada. Na mesma direção da atividade de escrita para essas turmas, as palavras propostas para leitura eram diferentes quanto ao tamanho (monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas), às estruturas silábicas (consoante-vogal, vogal-consoante, consoante-vogal-vogal, consoante-consoante-vogal) e aos campos semânticos.

Na atividade de compreensão de texto escrito realizada com os/as alunos dos 2º e 3º anos (Apêndice F), que apresentaram hipótese preponderantemente alfabética na atividade de escrita de palavras, propusemos a leitura de um convite e quatro questões de múltipla escolha, a serem respondidas cada uma com quatro alternativas, sendo uma questão para identificação do gênero textual apresentado, uma sobre a função do texto, outra de localização de informação explícita e a última para a construção de inferência. Tanto o convite como as questões e suas respectivas alternativas foram lidas exclusivamente pelos/as estudantes, sem a ajuda da pesquisadora, que apenas deu os comandos necessários para que executassem a atividade.

A diagnose de produção de texto escrito (Apêndice G) foi realizada apenas com estudantes alfabéticos/as de 2º e 3º anos. Ela era composta por um relato de experiência e um enunciado que sugeria que as crianças escrevessem o mesmo gênero apresentado. A pesquisadora leu o texto e o enunciado, mas não realizou outros tipos de intervenção com vista ao ensino daquelas produções, já que seu objetivo era o de analisar as aprendizagens já construídas pelos/as discentes.

Como já fizemos antever, optamos por não realizar as atividades de leitura, compreensão e produção de textos escritos com as crianças das turmas de 1º ano, por compreendermos que parte significativa dos/as estudantes da escola pública ainda estão na fase de plena apropriação do sistema de escrita alfabética nesse ano/série, precisando, então, na maioria dos casos, consolidar muitas relações fonográficas e grafofônicas, o que tornaria essas tarefas muito dispendiosas para eles/as. Esclarecemos que, com isso, não estamos afirmando que os/as estudantes desses grupos-classe não fossem capazes de produzir textos, que não se deva investir na produção de texto escrito com esse público, ou mesmo que seja inadequado aplicar esse tipo de atividade para fins de pesquisa com crianças no 1º ano do ciclo de alfabetização.

Todas as diagnoses foram realizadas fora da sala de aula, com pequenos grupos de estudantes, cada criança realizando sua atividade individualmente e sem a intervenção da pesquisadora, das professoras ou dos/as colegas. Antes que os/as discentes iniciassem cada atividade, oferecíamos os comandos necessários para que compreendessem o que deviam fazer. No caso da escrita de palavras, por exemplo, combinávamos como iriam chamar cada figura que constituía a atividade, a fim de que todos concentrassem sua atenção nos significantes e, no caso da leitura de palavras, soubessem qual deviam identificar entre as quatro alternativas propostas.

5.1.6 Os questionários para traçar os perfis socioprofissionais das professoras consideradas bem-sucedidas pela comunidade escolar

Para que pudéssemos compreender quem eram as sete professoras que estavam entre as mais reconhecidas como boas alfabetizadoras pela comunidade escolar, mapeando seus perfis socioprofissionais, aplicamos com elas no começo do ano de 2020 um questionário virtual, por meio da plataforma *Google Forms*⁸¹ (conforme Apêndice H), em consequência da pandemia de Covid-19. Mediante esse instrumento, tivemos acesso a diversos dados pessoais, acadêmicos e profissionais das docentes, tais como: idade, tipo de vínculo com o município, tempo de atuação da docência e em turmas do ciclo de alfabetização, formação acadêmica, as funções exercidas na educação e em paralelo com o magistério, entre outras. Eles contribuíram para traçarmos os perfis das alfabetizadoras e para a discussão dos resultados obtidos por meio de outros instrumentos, no Estudo I. Além disso, esses dados foram fundamentais para a caracterização das participantes do Estudo II.

Na próxima subseção, tratamos da técnica utilizada para analisar os dados gerados por meio dos procedimentos metodológicos que mencionamos até aqui.

5.1.7 A técnica de análise dos dados do Estudo I

Em termos de pesquisa científica, tão importante quanto empregar a abordagem e os procedimentos e instrumentos metodológicos adequados à geração dos dados são as técnicas de análises utilizadas. Elas são ferramentas indispensáveis para que os produtos das investigações ultrapassem o senso comum, resultando em um trabalho essencialmente científico. No emprego adequado e transparente dessas técnicas está parte expressiva da confiabilidade e da qualidade das pesquisas acadêmicas, razão pela qual a escolha por outra técnica deve se dar segundo à natureza do fenômeno investigado e da abordagem teórica adotada.

Assim, tendo em vista o objetivo maior desta tese, nossos dados foram sistematizados a partir da Análise do Conteúdo, na perspectiva de Bardin (2004, p. 37), a qual 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.

⁸¹ Aplicativo lançado pelo *Google* para fins de pesquisas e registros.

A partir dessa técnica de interpretação de dados, utilizamos um conjunto de procedimentos que permitiram apresentar os conteúdos das mensagens verbais e não verbais expressas nos questionários e nas atividades diagnósticas (Vala, 2001), para além da mera descrição, levando-nos ao que estava “dito”, à face explícita das mensagens, mas também ao “não dito”, ao que estava subjacente a elas, aguardando pelo olhar atento e trabalho criterioso do/a pesquisador/a, para tornar-se público (Bardin, 2004). No Estudo I, acessar o “dito” e o “não dito” foi fundamental para que analisássemos as razões para o reconhecimento social das alfabetizadoras, razões capazes de suscitar compreensões outras e sutis o bastante para passarem despercebidas, se tivéssemos nos concentrado apenas na superfície dos dados.

No Estudo I, nossas análises se deram a partir de três corpora de dados: (I) os que foram gerados por meio dos questionários e das conversas para identificação de professores/as reconhecidos/as como boas alfabetizadores/as e (II) dos questionários aplicados para traçar os perfis socioprofissionais das docentes mais indicadas; (III) os que emergiram das atividades diagnósticas aplicadas com os/as alunos/as das sete profissionais entre as mais indicadas.

Optando pela análise temática categorial, organizamos os temas emergentes em categorias, conforme suas significações, isto é, em função do sentido que apresentavam (Bardin, 2004, Laville; Dionne, 1999). Para o tratamento rigoroso e transparente dos dados, seguimos as três etapas da análise do conteúdo delimitadas por Bardin (2004): a pré-análise, a análise do material – especificamente a codificação e categorização das informações – e o tratamento dos resultados – etapa de interpretação e construção de inferências.

As análises dos dados decorrentes dos dois questionários se deram, a princípio, por meio das leituras flutuantes, oportunizando nossas primeiras impressões acerca de seu conteúdo (Bardin, 2004). Em seguida, partimos para a exploração ou análise, etapa em que fizemos leituras mais minuciosas, recortando os temas principais e secundários que se manifestaram, tornando, assim, as ideias iniciais operacionalizáveis e sistematizáveis. Tendo realizado a codificação e a categorização, tecemos nossas inferências e interpretações acerca dos dados (Bardin, 2004).

Quanto às análises das atividades diagnósticas, após as leituras flutuantes e minuciosas das respostas dos/as alunos/as, codificamos os resultados de cada estudante, individualmente e, após essa codificação, construímos nossas sínteses analíticas. Dessas etapas resultaram tabelas com os resultados numéricos e percentuais de cada aluno/a nas diferentes atividades realizadas e, logo após, organizamos os dados para apresentar os resultados por turma em cada diagnose. Por fim, passamos à escrita dos resultados qualitativos e quantitativos obtidos.

Dito isso, na subseção seguinte, discutimos os dados obtidos por meio da aplicação dos procedimentos e instrumentos metodológicos mencionados até aqui.

5.2 RESULTADOS DO ESTUDO I: O QUE DIZEM OS PERFIS DOS INDICANTES? QUEM ERAM AS PROFESSORAS MAIS RECONHECIDAS COMO BOAS ALFABETIZADORAS?

Apresentamos, a partir desta parte do trabalho, os resultados do Estudo I. Para tanto, tratamos das indicações dos/as bons/boas alfabetizadores/as pela comunidade escolar e das motivações a elas subjacentes, traçamos os perfis socioprofissionais das sete professoras mais indicadas e os desempenhos de seus/suas alunos/as em leitura e escrita e, por fim, analisamos o que cinco docentes reconhecidas como eficientes pela comunidade escolar diziam sobre os saberes-fazeres que mobilizavam em suas práticas cotidianas. Porém, antes de tratarmos especificamente das indicações de professores/as tidos/as como eficientes no ensino da leitura e da escrita, por parte dos diferentes grupos que temos mencionado até aqui, na subseção seguinte, expomos, brevemente, alguns dados acerca dos/as profissionais da comunidade escolar que indicaram bons/boas alfabetizadores/as, a fim de contextualizar tais indicações.

5.2.1 Perfis dos/as profissionais da comunidade escolar que indicaram bons/boas alfabetizadores/as

Tendo em vista o caráter subjetivo das indicações de bons/boas alfabetizadoras e, portanto, de sua diversidade em conformidade com o tempo-espço sócio-histórico em que se constituem, consideramos importante situar o leitor em relação aos perfis profissionais dos indivíduos que responderam ao questionário, mais especificamente, acerca do tempo de atuação na função exercida e sobre o nível e a formação acadêmica que apresentavam, uma vez que esses elementos podem influenciar direta ou indiretamente nas representações que eles construíram acerca de bons/boas alfabetizadores/as e, por conseguinte, seus apontamentos.

O quadro a seguir ilustra tais perfis. Antes, lembramos que, em virtude da necessidade de otimização do tempo que os pais/mães e/ou responsáveis tinham ao chegar à escola, não coletamos dados que permitissem traçar seus perfis socioprofissionais.

Tabela 1 – Nível máximo de formação dos/as respondentes do questionário e tempo de atuação na função exercida

Grupo/Função	Tempo de atuação	Total de sujeitos	Total absoluto e total (%) até o Ensino Médio	Total absoluto e total (%) até a Graduação	Total absoluto e total (%) até a Especialização	Total absoluto e total (%) até o Mestrado
Gestoras de escola	8 - 9 anos	2	-	-	2 (100%)	-
Formadoras do PCA	5 meses	2	-	-	1 (50%)	1 (50%)
Coordenadora do PCA	5 meses	1	-	-	1 (100%)	-
Coordenadoras Pedagógicas	1 - 11 anos	9	-	2 (22,22%)	6 (66,66%)	1 (11,11%)
Supervisores do PAS	1 - 8 anos	13	1 (7,69%)	4 (30,76%)	8 (61,53%)	-
Professores/as	2 - 26 anos	41	2 (4,87)	4 (9,75)	30 (73,17%)	5 (12,19%)
Total por nível de formação	2 - 26 anos	68	03/68	10/68	48/68	07/68
TOTAL (%)	..	100	04,41	14,70	70,58	10,29

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Nota: Sinal convencional utilizado

- Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento

.. Não se aplica dado numérico

Como pode ser percebido a partir da tabela, o tempo de atuação na função exercida pelos sujeitos que fizeram a indicação de bons/boas alfabetizadores/as variou entre 3 meses e 26 anos, sendo que, apenas 2 supervisoras do PAS, as 2 formadoras e a coordenadora do PCA ocupavam o cargo há menos de um ano, tendo, porém, ocupado outras funções na rede (professoras e/ou coordenadoras) por cerca de 8 anos⁸². As duas gestoras e as coordenadoras pedagógicas desempenhavam esses papéis há um tempo expressivo – 8 e 9 anos, no caso das diretoras, e até 11 anos, no caso das 9 coordenadoras. Entre estas últimas, 3 apresentavam experiência de até 2 anos e 4 estavam na função há 5 anos. Sobre os/as 13 supervisores/as, 6 deles/as estavam em seu primeiro ano de atuação em cargo de supervisão e 7 apresentavam entre 2 e 8 anos, sendo que todos haviam ocupado também outras funções na educação do município desde 2008. Em se tratando dos/as professores/as, à exceção de uma professora que exercia a docência há 2 anos, todos/as eram profissionais experientes, tendo entre 5 e 26 anos de atuação na função, no momento da pesquisa, o que se deve ao fato de esse grupo ser constituído quase que totalmente por funcionários efetivos do município (39 dos/as 41 docentes).

⁸²As informações sobre a atuação dos/as profissionais da comunidade escolar em outras funções na área da educação na rede de ensino de Brejo da Madre de Deus são trazidas pela pesquisadora, a partir de sua experiência como professora do mesmo município, com a finalidade de contextualizar os dados, já que não foram solicitadas no questionário.

No que se refere ao nível máximo de formação acadêmica dos sujeitos dos diferentes grupos que responderam ao questionário, 4,41% tinham apenas o Ensino Médio concluído (2 professoras que estavam cursando Pedagogia). Os/as profissionais que haviam cursado apenas a graduação como formação máxima constituíram um subgrupo pequeno (14,70% dos que fizeram as indicações); deste, 2 eram coordenadoras, 4 eram supervisoras e 4 eram professores/as. O nível máximo de formação apresentado pela maioria dos/as profissionais foi a pós-graduação *lato sensu*, presente em 70,58% dos casos (as 2 gestoras, 1 formadora e 1 coordenadora do PCA, 4 coordenadoras pedagógicas, 8 supervisoras do PAS e 32 professores/as), de modo que, em todos os grupos, no mínimo 50% dos sujeitos que os constituíam eram especialistas em determinada área de conhecimento. No que diz respeito às formações *stricto sensu*, apenas 10,29% dos indivíduos eram mestres (1 das formadoras do PCA, 1 coordenadora e 5 professores/as). E, em se tratando da formação em nível de doutorado, nenhum dos 68 profissionais havia cursado essa modalidade de ensino.

Os dados apresentados na tabela anterior mostram que, de modo geral, os/as diferentes profissionais que faziam parte da comunidade escolar e que indicaram bons/boas alfabetizadores/as estavam na função há um período que variava entre 5 meses e 26 anos, sendo que a maioria era experiente no cargo que exercia – 5 anos ou mais de atuação. Evidenciamos também que havia um número bem reduzido de indivíduos que ainda estavam fazendo formação inicial (4 profissionais), e que o curso de Pedagogia foi o mais recorrente entre quem tinha concluído a graduação. Constatamos, por fim, que 70,58% de todos/as os/as profissionais tinham pós-graduação *lato sensu* e que um número reduzido havia cursado pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado (10,29%) e nenhum em nível de doutorado.

A seguir, temos os resultados da aplicação do questionário com os profissionais que compunham tais grupos e aqueles decorrentes das conversas com pais/mães de estudantes, com vista à identificação de professores/as considerados/as bons/boas alfabetizadores/as.

5.2.2 As indicações de professores/as considerados bons/boas alfabetizadores/as pela comunidade escolar

A partir desta subseção, tratamos do primeiro objetivo deste estudo: identificar professores/as considerados/as bons/as alfabetizadores/as pela comunidade escolar. Lembramos que obtivemos indicações por parte de um total de 128 sujeitos, sendo 68 funcionários da rede de ensino de Brejo da Madre de Deus e 60 pais/mães de estudantes.

Quantificadas todas as indicações feitas por tais sujeitos, os quais puderam indicar mais de um/a professor/a como alfabetizador/a bem-sucedido/a, 108 docentes foram apontados, sendo que a maioria deles/as (93 docentes) foi mencionada apenas uma vez ou obteve entre 1 e 4 indicações. Do total geral de profissionais indicados/as, 15 tiveram 5 ou mais indicações, como se fará ver pela tabela a seguir. Esclarecemos que, a fim de preservar as identidades dessas professoras, utilizamos letras do alfabeto em lugar dos seus nomes.

Tabela 2 – Recorrência das indicações das 15 professoras mais reconhecidas como boas alfabetizadoras pela comunidade escolar

Professoras indicadas	Turmas em que as professoras atuavam	Total de indicações
Professora A	Pré-escola I	23
Professora B	2º ano	20
Professora C	1º ano	17
Professora D	Pré-escola I	14
Professora E	2º e 3º ano	14
Professora F	Maternal	9
Professora G	3º ano	9
Professora H	1º ano	7
Professora I	1º ano	7
Professora J	1º ano	7
Professora K	3º ano	7
Professora L	Pré-escola I	6
Professora M	1º ano	6
Professora N	1º ano	6
Professora O	3º ano	5

Fonte: Dados da pesquisa 2019

Como se pode notar, para o contentamento de alguns/algumas e, para a apreensão de outros/as, a professora que mais recebeu indicações pela comunidade escolar estava atuando no último ano da Pré-Escola e obteve 23 indicações por parte de sujeitos de todos os grupos da comunidade escolar. Além dessa docente, outras três, que atuavam nessa mesma etapa de ensino (professoras D, F e L), foram, também, apontadas como boas alfabetizadoras, obtendo, inclusive, uma quantidade expressiva de indicações – 14, 9 e 6, respectivamente.

Contudo, tendo em vista que um dos nossos critérios para seleção dos/as protagonistas da pesquisa do Estudo II seria, além do reconhecimento social, a obtenção de bons resultados no ensino da leitura e da escrita, decidimos não selecionar essas 4 docentes para participarem das fases seguintes da investigação. Nossa opção se deu por entendermos que existem consideráveis diferenças entre os conhecimentos que crianças de diferentes faixas etárias e etapas de ensino podem apresentar quanto à aprendizagem da leitura e escrita. Nessa direção, consideramos também as limitações decorrentes da tentativa de comparar perfis de desempenho

de crianças da Educação Infantil aos de alunos/as do Ensino Fundamental, utilizando os mesmos critérios ou mesmo critérios distintos. Além disso, havia grande possibilidade de que as quatro professoras (A, D, F e L) continuassem trabalhando na etapa que antecede o ciclo de alfabetização nos anos seguintes, já que, há anos, atuavam com aquele público. Isso faria com que nos afastássemos do nosso interesse de pesquisa naquele momento.

Das 11 professoras do Ensino Fundamental mais indicadas, 6 atuavam em turmas de 1º ano, 1 no 2º ano e 4 em 3º anos. Considerando que, em virtude do tempo de aplicação e análise, seria inviável realizar atividades diagnósticas nas turmas de todas essas alfabetizadoras, optamos por não eleger duas alfabetizadoras (que atuavam em turmas de 1º ano e 3º ano – professoras G e M), que haviam se afastado da sala de aula durante alguns meses, em 2019. Isso porque os resultados dos/as estudantes nas avaliações diagnósticas que iríamos aplicar provavelmente seriam influenciados, de uma forma ou de outra, por esse afastamento e pelas práticas de ensino das professoras que as substituíram.

Ainda com vista à diminuição da quantidade de turmas com as quais realizaríamos as atividades do Estudo II, decidimos por não selecionar as duas docentes que haviam participado da nossa pesquisa de mestrado (Cf. Souza, 2018)⁸³, as quais obtiveram, em nosso levantamento, em 2019, 14 e 6 indicações (professoras E e N) respectivamente, e estavam atuando, uma em turmas de 2º e 3º ano (no caso da professora E, que tinha dois turnos de trabalho) e a outra em uma turma de 1º ano. Optamos por não selecioná-las, uma vez que já tínhamos nos debruçado sobre um conjunto de saberes-fazeres que mobilizavam em outro momento de sua atuação. Isso porque, ainda que consideremos que as artes de saber-fazer não são estáticas, mas estão em constante movimento, havendo sempre algo a investigar, compreendemos que seria pertinente acessar também configurações outras de práticas consideradas bem-sucedidas.

A partir desses critérios, o grupo das 15 alfabetizadoras foi reduzido a 7, sendo eleitas as professoras C, H, I, J, B, K e O. Ter esse quantitativo de participantes nos dava possibilidades consideráveis de, no ano seguinte (sem prenúncio de uma pandemia), encontrar no ciclo de alfabetização professoras consideradas bem-sucedidas e que tivessem tido os rendimentos de seus/suas alunos/as também avaliados, a fim de protagonizarem o Estudo II.

De forma sintética, as recorrências das indicações pelos grupos da comunidade escolar, seguindo a ordem do maior para o menor número de indicações, pelos quais as professoras B, C, H, I, J, K e O (doravante P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7) foram indicadas, dentro desse grupo das sete docentes, podem ser observadas na próxima tabela.

⁸³ Em sua pesquisa de mestrado, Souza (2018) buscou compreender os saberes-fazeres mobilizados por duas professoras (de 2º e 3º ano) consideradas bem-sucedidas no ensino da leitura e da escrita.

Tabela 3 – Professoras consideradas boas alfabetizadoras e a recorrência de suas indicações pela comunidade escolar

Alfabetizadora Turmas	Gestoras de escolas	Formadoras e coordenadora do PCA	Coordenadoras pedagógicas	Supervisores/as do PAS	Professores/as	Pais/mães	TOTAL
P1 – 2º ano	2	2	1	6	8	1	20
P2 – 1º ano	1	1	-	5	6	4	17
P3 – 1º ano	-	-	-	2	4	1	7
P4 – 1º ano	-	-	1	2	-	4	7
P5 – 1º ano	-	-	-	4	-	3	7
P6 – 3º ano	1	-	1	3	-	2	7
P7 – 3º ano	1	1	2	-	1	-	5

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

PCA – Programa Criança Alfabetizada. PAS – Programa Alfabetizar com Sucesso.

Como mostra a tabela acima, entre as sete docentes que tiveram os conhecimentos de seus/suas alunos/as avaliadas em leitura e escrita, quatro atuavam em turmas de 1º ano, uma atuava em um grupo-classe de 2º ano e duas em turmas de 3º ano.

No que diz respeito ao total de indicações, a tabela mostra que a professora do 2º ano (P1) e uma professora do 1º ano (P2) obtiveram a maior recorrência de indicações – 20 e 17 respectivamente – apresentando uma diferença grande quanto ao número de apontamentos, em comparação com as demais docentes, chegando a ter, juntas, mais da metade do número de indicações desse grupo. Considerando o conjunto das 15 alfabetizadoras mencionadas anteriormente, estas ocupavam a segunda e a terceira colocação geral. Como mostram os dados apresentados, P1 foi reconhecida como boa alfabetizadora por indivíduos de todos os grupos da comunidade escolar e P2 não foi mencionada apenas pelas coordenadoras.

Em se tratando das outras três professoras das turmas de 1º ano (P3, P4 e P5), verificamos que tiveram um quantitativo significativamente menor de indicações em relação à P2 – 7 indicações cada uma – e que não foram indicadas nem pelas gestoras, nem pelas formadoras e pela coordenadora do PCA. No quadro geral das 15 docentes mencionadas 5 ou mais vezes, P3, P4 e P5 ocuparam a sexta colocação⁸⁴.

As professoras 6 e 7 atuavam em turmas de 3º ano e tiveram 7 e 5 indicações (na devida ordem), por quatro grupos diferentes – P6 por 1 gestora, 1 coordenadora, 3 supervisores e 2 pais/mães; e P7 por 1 gestora, 1 formadora do PCA, 2 coordenadoras e 1 professora. No grupo das 15, essas docentes ocupavam a sexta e a sétima posição, respectivamente.

⁸⁴ Ressaltamos que, em virtude de algumas professoras terem obtido o mesmo número de indicações, algumas delas ocuparam a mesma posição, de modo que 8 foi o número máximo de colocações - de acordo com a quantidade de indicações – e não 15 – total de professoras.

Na tabela, podemos notar, ainda, que os/as supervisores/as do PAS indicaram 6 das 7 professoras mais reconhecidas, sendo este o grupo da comunidade escolar que mais indicou docentes que constituíram o grupo das sete alfabetizadoras reconhecidas como eficientes no ensino da leitura e da escrita. Percebemos também que o mesmo ocorreu em relação aos/às pais/mães de alunos/as, que deixaram de indicar apenas P7.

De modo geral, a confluência das indicações pelos diferentes grupos nos permitiu inferir que a recomendação por parte da comunidade escolar parece ser um bom critério para acessar práticas bem-sucedidas no ensino da leitura e da escrita, ainda que não possamos falar em uma relação vertical. A esse respeito, percebemos que a maioria dos sujeitos (56,25%) indicou professoras que estavam entre as 15 alfabetizadoras mais reconhecidas pela comunidade escolar. Evidenciamos que todas as gestoras e as formadoras/coordenadora do PCA apontaram professoras que estavam entre aquelas que construíram uma reputação mais sólida como competentes na alfabetização naquela rede de ensino, apontando justamente as que estavam entre as três que mais receberam indicações. Some-se a isso que a formadora e a coordenadora do PCA do ensino fundamental foram muito assertivas em suas recomendações, em relação ao conjunto final de profissionais que emergiram das indicações, de modo que todas as professoras que citaram apareceram no rol das 15 mais reconhecidas, a maioria delas entre as três primeiras. A nosso ver, esse refinamento da percepção da formadora e da coordenadora pode estar relacionado ao contato com as experiências reveladas pelas professoras durante as formações e ao fato de que, há anos, atuavam na docência ou em outras funções naquela rede de ensino. Esse último motivo, também, pareceu ser um dos fatores para que quase todas as coordenadoras pedagógicas (9 das 11 que responderam ao questionário) e as supervisoras do PAS (11 das 13) apontassem uma ou mais professoras entre as 15 mais indicadas; some-se a isso o fato de puderem atuar de forma direta com os/as alfabetizadores/as da rede, no *locus* de sua atuação. Assim, o tempo de experiência profissional parece ser um importante fator para a construção das representações acerca do que seriam bons/boas alfabetizadores/as e, por conseguinte, parece ser um importante critério a ser considerado quando se busca, em dados contextos, a indicação de profissionais eficientes. As indicações por parte dos pares também foram pertinentes para a composição daquele grupo de alfabetizadoras com boa reputação, ainda que pouco mais da metade dos que responderam ao questionário (22 dos 41) tenha se aproximado mais das indicações daquele coletivo.

O grupo de pais/mães foi aquele que menos indicou alfabetizadoras do grupo das 15 mais reconhecidas como eficientes pela comunidade escolar, se considerarmos sua proporção (27 dos 60). Entretanto, nos pareceu ser um número de indicações bastante pertinente, em

consonância com o que apontaram os demais grupos. Além disso, 18 pais/mães, assim como 2 coordenadoras, 4 supervisoras, 4 professores/as e a formadora e a coordenadora do PAS, que mencionamos anteriormente, também tiveram todas as professoras que indicaram entre o grupo de alfabetizadoras bem-sucedidas apontado pelos outros segmentos da comunidade escolar.

Constatamos, ainda, que, à exceção de P4, que não estava entre os/as professores/as que responderam ao questionário, 6 das 7 professoras que elegemos para avaliar os perfis de aprendizagem dos/as alunos/as apontaram colegas de profissão que também tiveram seus nomes entre os 15 mais mencionados pela comunidade escolar. Assim, as docentes consideradas eficientes no ensino da leitura e da escrita pareciam reconhecer, com certa facilidade, outras professoras tidas como competentes pela comunidade escolar. Isso sugere que tinham representações aproximadas do que é ser uma boa alfabetizadora, ainda que não saibamos suas motivações. Parece pertinente atentarmos, ainda, para que a maioria das professoras às quais nos referimos era, também, profissionais experientes, como veremos adiante.

Dito isso, a seguir, tratamos dos motivos que levaram os sujeitos dos diferentes segmentos da comunidade escolar a reconhecê-las como boas alfabetizadoras.

5.2.3 O que fazia com que professores/as fossem reconhecidos/as como alfabetizadores/as eficientes pela comunidade escolar?

A partir daqui, procuramos responder ao segundo objetivo deste estudo: analisar o que faz com que um/a professor/a seja considerado/a um/a bom/boa alfabetizador/a pela comunidade escolar. Tivemos acesso às motivações das indicações dos diferentes sujeitos da comunidade escolar no mesmo questionário em que apontaram alfabetizadores/as eficientes. Salientamos que a partir daqui iremos tratar apenas das indicações e motivações dos sujeitos que responderam ao referido instrumento, pois quando nos direcionávamos aos/as pais/mães, já deixávamos claro qual seria a razão de sua indicação: professores/as com quem seus/suas filhos/as mais haviam avançado na aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, direcionamos essas indicações objetivamente para a competência profissional.

Nesta subseção, apresentamos o conjunto de motivações concernentes à indicação dos/as 98 docentes apontados/as como bons/boas alfabetizadores/as pelos/as profissionais da comunidade escolar, bem como as razões para o reconhecimento social das sete professoras que elegemos entre aquelas mais reconhecidas.

É importante dizer que muitos respondentes do questionário apontaram mais de uma razão para a eficiência do/a mesmo/a professor/a e que, em alguns casos, utilizaram os mesmos motivos para descrever mais de um/a docente. O que apresentamos aqui são essas motivações,

desmembradas e reagrupadas em três grandes grupos, conforme veremos. Esclarecemos que, com vista ao mapeamento das justificativas para o reconhecimento dos/as alfabetizadores/as, elencamos todas as razões mencionadas nos questionários – mesmo as expressões sinônimas – e contabilizamos as repetições em relação a um mesmo descritor.

Constatamos que as razões das indicações estavam atreladas a aspectos objetivos, ou seja, ao saber-fazer e aos saberes-fazer. No primeiro caso, trata-se da utilização dessa expressão no sentido que a utilizamos, quando queremos dizer que alguém “tem competência para”, ou que alguém sabe fazer algo ou alguma coisa. Nessa perspectiva, as indicações que apontavam nessa direção eram aquelas que se referiam explicitamente à competência das práticas de ensino, de maneira mais ampla e abrangente, reafirmando a capacidade integral do/a professor/a, sem especificar seus saberes-fazer. Os descritores que encerram este “refinamento” acerca das práticas correspondem ao segundo grande bloco de motivações objetivas que os sujeitos entrevistam que as docentes mobilizavam em suas práticas, isto é, àquilo que elas sabiam-faziam. Dito de outro modo, estavam relacionados ao que as professoras faziam para alfabetizar. Entretanto, nos afastando de uma perspectiva tecnicista, compreendemos que este fazer está carregado de saber e, por isso, tratamos esses dois aspectos da prática de ensino imbricadamente: saberes-fazer ou saber-fazer (mesmo sentido de conhecer-fazer).

Contudo, os feitos objetivos não foram as únicas categorias explicativas apresentadas nos questionários. Os aspectos subjetivos às professoras também foram mencionados frequentemente. Tais aspectos diziam respeito ao saber-ser, àquilo que as protagonistas deste estudo sabiam-ser, com vista à alfabetização dos/as aprendizes. Em outras palavras, eram características, valores e atributos que correspondiam ao que os sujeitos da comunidade escolar percebiam quanto à personalidade pessoal e profissional dos/as docentes, e julgavam contribuir para que eles/as fossem bons/boas alfabetizadores/as.

Tabela 4 – Motivações para as indicações, de acordo com a recorrência dos descritores utilizados pela comunidade escolar

Categorias	Motivações relacionadas ao saber-fazer	Motivações relacionadas aos saberes-fazer	Motivações relacionadas ao saber-ser
Total de descritores	129/414	143/414	142/414
Total (%) de descritores	31,15	34,54	34,29

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Como ilustram esses dados, os descritores relacionados ao saber-fazer, aos saberes-fazer e ao saber-ser foram mencionados com uma recorrência muito semelhante, enquanto razões para a indicação do grande grupo de professores/as enquanto bons/boas alfabetizadores/as. Assim, embora as justificativas relacionadas às duas últimas categorias tenham se sobressaído, existia uma diferença inexpressiva entre elas, e muito pequena em comparação ao saber-fazer. Desse modo, em termos gerais e representando o posicionamento do coletivo, da comunidade escolar, esse conjunto de dados sugere uma concepção ampla em relação ao que é necessário para que um/a professor/a seja considerado/a um/a bom/a alfabetizador/a. Ou seja, as razões mencionadas parecem indicar que, para construir essa reputação no meio educacional em que atuam, os/as alfabetizadores/as precisam, “de forma um tanto equilibrada”, se destacar em virtude dos saberes-fazer que mobilizam, da manifestação de características que indicam que sabem-ser e de sua competência na alfabetização.

Vejamos então, em termos mais específicos, quais foram as representações que aquela comunidade construiu acerca do/a bom/boa alfabetizador/a. Mas, antes, lembramos que estamos chamando de saberes-fazer didáticos as maneiras de saber-fazer 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-fazer de ordem pedagógica estão relacionados às dimensões mais gerais que perpassam as situações da classe, como o relacionamento entre as professoras e os/as alunos/as e destes entre si, a organização do trabalho e a escolha das metodologias adotadas para o ensino, sem adentrar especificamente no conteúdo disciplinar (Chartier, 2000; Reuter *et al.*, 2007).

A próxima tabela expõe os descritores utilizados pelos sujeitos para expor suas motivações relacionadas aos saberes-fazer que os/as alfabetizadores/as indicados/as pareciam mobilizar em seus cotidianos. Nela, expomos, apenas uma vez, as palavras ou expressões relacionadas a essa grande categoria, após serem destrinchadas de seu conjunto geral (quando havia mais de uma motivação para um/a mesmo/a professor/a, pelo mesmo componente da comunidade escolar). Contudo, o total geral e o total percentual incluem também as repetições que os descritores apresentaram. Passemos aos dados resumidos na Tabela 5.

Tabela 5 – Razões para o reconhecimento de professores/as como bons/boas alfabetizadores/as, relacionadas aos saberes-fazeres

(Continua)

Subcategorias	Descritores utilizados pela comunidade escolar	Total geral	Total (%)
Razões que apontam para saberes-fazeres pedagógicos, relacionados às práticas e às metodologias de ensino, em sentido mais amplo	➤ A prática desenvolvida em sala de aula ➤ A dinâmica das aulas ➤ Didática ➤ Metodologia ➤ Metodologias que favorecem o processo de alfabetização com mais êxito ➤ Uma boa Metodologia ➤ Bons métodos de alfabetizar ➤ Método onde facilita a aprendizagem da turma ➤ Consegue que os alunos aprendam através do método utilizado ➤ O método de como apresentar os conteúdos ➤ A maneira de explicar os conteúdos ➤ Consegue utilizar Linguagem clara e objetiva ➤ Apresentações	25/143	17,48
Razões que apontam para saberes-fazeres que indicam uma valorização de metodologias e aspectos metodológicos que tendem a ser considerados inovadores pela comunidade escolar	➤ Trabalha na perspectiva do construtivismo ➤ Utiliza uma metodologia ativa ➤ Aulas atrativas, dentro de um contexto que envolve um processo de alfabetizar letrando ➤ Inovação ➤ Faz uso de práticas inovadoras ➤ Inova em práticas, métodos e materiais didáticos ➤ Busca inovar em suas aulas trabalhando com jogos, músicas etc. ➤ Metodologia inovadora e prática ➤ Uma metodologia inovadora ➤ Didática e estratégias pedagógicas diferenciada e concreta ➤ Uma metodologia diferenciada ➤ Metodologia diferenciada ➤ Metodologia diferenciada e diversificada ➤ Busca meios diferenciados para o aprendizado ➤ Estratégias pedagógicas diferenciadas e concretas ➤ Trabalha com atividades diferenciadas ➤ Diversidade de atividades para alfabetização ➤ Faz o dia a dia ser diferente no multisseriado ➤ Aulas dinâmicas ➤ Aulas muito dinâmicas ➤ Aulas dinâmicas envolvendo o tema da aula ➤ Metodologia dinâmicas que desenvolvem o gosto por aprender ➤ Dinâmicas e jogos na educação infantil ➤ Ludicidade ➤ O lúdico ➤ Aulas lúdicas ➤ O lúdico que desenvolvem na sala de aula, promovendo um melhor ensino e aprendizagem ➤ Trabalha o lúdico ➤ Trabalha o lúdico com textos, músicas, jogos etc.	70/143	48,95

Tabela 5 – Razões para o reconhecimento de professores/as como bons/boas alfabetizadores/as, relacionadas aos saberes-fazer

(conclusão)

Subcategorias	Descritores utilizados pela comunidade escolar	Total geral	Total (%)
Razões que apontam para saberes-fazer que indicam uma valorização de metodologias e aspectos metodológicos que tendem a ser considerados inovadores pela comunidade escolar	➤ Trabalha de forma lúdica ➤ Trabalho pedagógico que envolve o lúdico ➤ Tem uma maneira lúdica de ensinar ➤ Explicação e apresentação de conteúdos de forma lúdica ➤ Trabalha com atividades lúdicas ➤ Atividades lúdicas que enaltecem a aprendizagem. ➤ Utiliza jogos e outros materiais ➤ Leva textos, músicas. ➤ Alfabetiza com textos ➤ O ensino contextualizado ➤ Trabalho com a realidade dos alunos ➤ Contextualiza o assunto abordado ➤ Promove o aprendizado de acordo com a realidade do campo		
Razões que apontam para saberes-fazer que indicam uma valorização de metodologias ecléticas	➤ É mais construtivista ➤ Não trabalha só o tradicional, utiliza jogos e trabalha na perspectiva do construtivismo ➤ Metodologia não só tradicional, mas com dinâmicas que desenvolvem o gosto em aprender ➤ Prática pedagógica tradicional e lúdica ➤ Tradicional com contextualização ➤ Um pouco tradicional, mescla com metodologias mais inovadoras	11/143	7,69
Razões que apontam para saberes-fazer que indicam a valorização de algumas metodologias de ensino consideradas tradicionais pela comunidade escolar	➤ Tradicional com resultados (toma lição, padrões silábicos) ➤ Tradicional “feijão com arroz” ➤ Método fônico/tradicional ➤ Aulas expositivas ➤ Toma lição	6/143	4,19
Razões que apontam para saberes-fazer pedagógicos concernentes à organização do trabalho dos/as professores/as	➤ Planejamento ➤ Planejamento na turma “multi” ➤ Uma dinâmica flexível ➤ Nivelamento entre as turmas multisseriadas ➤ Planejamento em dias	17/143	11,88
Razões que apontam para saberes-fazer pedagógicos concernentes à gestão da sala de aula	➤ Comportamento ➤ Domínio da turma ➤ Suporte aos alunos em sala de aula ➤ Agilidade na turma “multi”	5/143	3,49
Razões que sugerem saberes-fazer didáticos que poderiam ser mobilizados pelos/as professores/as	➤ Ênfase no que de fato as crianças precisam aprender ➤ Padrão silábico ➤ Persistente na leitura individual ➤ Leituras diferenciadas ➤ Escritas, produções e leituras diferenciadas ➤ Preocupada com a leitura e a escrita	9/143	6,29

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Como se pode observar, os descritores privilegiados revelam que aquela comunidade escolar, representada, nesse caso, principalmente por um quantitativo grande de professores/as, parecia compreender que um/a bom/boa alfabetizador/a precisa mobilizar saberes-fazeres, sobretudo de ordem pedagógica, em sua maioria, relacionados às metodologias a serem utilizadas com vista ao ensino da leitura e da escrita. Dito de outro modo, pareciam compreender que o/a professor/a bem-sucedido/a deve empregar boas metodologias de alfabetização. Os dados da tabela anterior mostram também que aqueles membros da comunidade escolar utilizaram descritores como “didática”, “a dinâmica das aulas”, “bons métodos de alfabetizar” e outras como sinônimos para “metodologia”, e evidencia a presença de um percentual pequeno de motivações que remetiam às práticas e a metodologias de ensino em sentido amplo (17,48%). Contudo, os descritores revelam que os sujeitos que fizeram as indicações foram mais específicos em relação às razões que apontavam para os saberes-fazeres de ordem metodológica que consideravam pertinentes. Constatamos que os saberes-fazeres que tendiam a ser considerados inovadores pela comunidade escolar de forma mais ampla constituíram o critério mais utilizado (48,95%), nessa grande categoria, para dizer o que fazia com que aqueles/as professores/as fossem reconhecidos/as como bons/boas alfabetizadores/as.

Ou seja, uma parcela muito expressiva dos/as integrantes daqueles três grupos da comunidade escolar havia construído representações acerca de um/a alfabetizador/a que era eficiente por mobilizar metodologias de ensino que se afastavam das práticas convencionais e tradicionais e que, portanto, pareciam ser diferenciadas, inovadoras, diversificadas, contextualizadas e, sobretudo, lúdicas e dinâmicas. Isso parecia ter uma faceta bastante visível nas atividades, nas “estratégias” e nos recursos considerados pertinentes para atestar a inovação metodológica e, por conseguinte, nas práticas, tais como os jogos, as músicas, os textos, os materiais concretos e as dinâmicas realizadas. Tomando por base alguns argumentos que caracterizaram essa subcategoria, algumas motivações mencionadas revelaram que a utilização de metodologias ecléticas também fazia com que professores/as fossem reconhecidos/as como bons/boas alfabetizadores/as pela comunidade escolar, ainda que com uma recorrência muito inferior àquelas consideradas inovadoras (7,69% das que apontavam para os saberes-fazeres pedagógicos). O que justificaria esse reconhecimento implicaria, aparentemente, uma postura mais “construtivista” e o fazer uso de metodologias lúdicas, dinâmicas, contextualizadas e, em certa medida, inovadoras, as quais os sujeitos consideravam que abriam frestas nas práticas tidas como tradicionais, permitindo configurações outras.

Se considerarmos apenas as motivações que se revelaram em palavras como “lúdico/a, ludicidade, dinâmica/s e jogos”, as quais em muitos casos costumam ser tomadas como

sinônimas pela comunidade escolar, constatamos que mais de 35,21% das justificativas do grupo mais amplo dos saberes-fazerem indicam que para ser um/a alfabetizador/a eficiente o profissional precisa trabalhar de forma lúdica, o que pode estar relacionado à valorização e ao lugar de destaque que temáticas como essa têm ganhado no campo educacional, sobretudo com os estudos de base construtivista, sendo as metodologias dinâmicas e lúdicas muitas vezes apresentadas e/ou compreendidas como “A” “rota de fuga” para que o/a docente não seja considerado tradicional. Por outro lado, metodologias que apresentam essas características têm sido “vitrinizadas”, especialmente nas redes sociais, por pequenos e grandes empresários da educação, que ressaltam sua importância, a fim de vender materiais de diversas naturezas. Nas redes públicas de ensino, trabalhos nesse sentido também têm sido postos sob os holofotes, para mostrar o bom trabalho desenvolvido na/pela rede

Em que pese que as práticas de alfabetização podem ser lúdicas e dinâmicas e não serem bem-sucedidas, é importante considerar que essa motivação apresentada pela comunidade escolar é um fator muito importante para que o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita seja eficiente, ao considerar o processo e não apenas o produto das práticas desenvolvidas, possibilitando aprendizagens prazerosas e mais significativas.

Os dados da tabela 5 revelam, ainda, que para caracterizar tanto as metodologias inovadoras, como a faceta de inovação que deixava de caracterizar uma prática como totalmente tradicional (metodologias ecléticas), os sujeitos apontaram motivações que sugeriam aproximações entre os saberes-fazerem pedagógicos e algumas perspectivas teóricas, nomeadamente: o construtivismo e as metodologias ativas – abordagem também de base construtivista, embora carregue a influência de outras teorias; e a perspectiva sociointeracionista de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, que, embora não seja explicitamente nomeada, pode ser inferida quando “falam” em alfabetizar letrando.

As motivações associadas a esses termos foram as que mais se aproximaram dos saberes teóricos, sendo que justificativas que apontavam, exclusivamente, para os saberes que os/as alfabetizadores/as tinham (“desarticulados” do fazer) não foram verificadas entre as respostas daqueles profissionais. Ou seja, nas razões para a indicação dos/as professores/as, os saberes teóricos não se sobressaíram, em relação ao fazer que fundamentavam e no qual estavam “refletidos”, no contexto da prática. Desse modo, parece haver indícios de que os conhecimentos de ordem teórica construídos pelo/a professor/a e apartados de sua “aplicação prática” não eram indispensáveis para que ele/a fosse reconhecido/a como alfabetizador/a eficiente pela comunidade escolar, naquele contexto. Estaria isso, de algum modo, relacionado à formação da maioria dos sujeitos da comunidade escolar – apenas em nível de graduação ou

da pós-graduação *lato sensu*, em que os cursos enfatizam a qualificação profissional e, portanto, não têm seu foco no desenvolvimento acadêmico e na pesquisa científica, ainda que a valorização dos saberes teóricos não seja exclusivamente daqueles que têm formação em nível de mestrado e doutorado? Independentemente do que possamos inferir a esse respeito, é importante considerar que o fato de os saberes de ordem teórica não terem sido mais frequentes entre os critérios utilizados para o reconhecimento dos/as profissionais indicados/as como bem-sucedidos não significa que os sujeitos que responderam aos questionários não tinham conhecimentos teóricos suficientes acerca do ensino da leitura e da escrita ou que não valorizavam essa dimensão, pois, para além das motivações para indicações em que os saberes estavam imbricados ao fazer (saberes-fazeres), é preciso lembrar que nem todo saber é consciente. Isso tem uma estreita relação com que muitos conhecimentos que o/a professor/a constrói podem ser acessados com mais facilidade, do ponto de vista do fazer didático e pedagógico. Por outro lado, pensamos que, a exemplo do que acontece com os/as docentes, a preocupação com os saberes, filiações e convicções teóricas tende a ser mais expressiva no meio acadêmico que entre os profissionais que compõem a comunidade escolar (Cf. Chartier, 2000, 2002, 2010).

A baixa recorrência de motivações relacionadas ao saber, de modo mais específico, pôde também ser vislumbrada a partir de pesquisas do nosso estado do conhecimento. A exemplo do que constatamos neste estudo, as razões para as indicações que caminhavam nesse sentido tendiam a apontar as concepções teóricas em que as práticas pareciam estar assentadas, mas não explicitavam quais saberes as docentes mobilizavam. Assim, as justificativas utilizadas por integrantes da comunidade escolar para a indicação da participante da pesquisa de Xavier (2021), enquanto uma alfabetizadora bem-sucedida, foram as de que a docente apresentava bons resultados e “trabalhava na perspectiva do PNAIC” e “de acordo com a Psicogênese da Língua Escrita”. A investigação de Flórito (2013), entretanto, não contou com a indicação de agentes da comunidade escolar, mas da orientadora da pesquisa, que já havia tido um contato prévio com a professora e sabia que, ao que parece, ela fundamentava sua prática de ensino na perspectiva discursiva de linguagem, concepção que norteava a pesquisa.

Os dados dos questionários revelaram ainda motivações que apontavam, de forma mais específica, para a utilização de metodologias, situações de ensino ou métodos tradicionais de alfabetização, a exemplo do método fônico, mencionado duas vezes por uma professora para justificar a indicação de duas colegas de profissão. Contudo, considerando a recorrência dos descritores dessa subcategoria (4,19%) e a grande diferença em relação aos percentuais concernentes a metodologias que tendem a ser consideradas inovadoras ou ecléticas, é possível

depreender que a mobilização de saberes-fazeres que emergem de abordagens teóricas consideradas tradicionais não tinha um papel expressivo na construção das representações acerca do perfil profissional de bons/boas alfabetizadores/as, naquele contexto.

Ainda quanto às motivações pouco expressivas, vislumbramos os saberes-fazeres pedagógicos relacionados à gestão da classe (3,49%) e as razões que sugeriam saberes-fazeres didáticos (6,29%). Tomando por base as justificativas dessa última subcategoria, embora elas não nos permitam entrever de forma mais específica quais conteúdos a comunidade escolar considerava que um/a bom/boa alfabetizador/a precisava ensinar, percebemos um foco maior nas motivações relacionadas ao ensino da leitura, ainda que a escrita e a produção (provavelmente de textos) também sejam mencionadas.

Em se tratando da baixa incidência de razões que apontavam para os saberes-fazeres didáticos, parece que, diferentemente do que vimos em relação aos saberes-fazeres pedagógicos, a seleção, organização e progressão dos conteúdos a serem ensinados, com vista à alfabetização (em sentido amplo), não eram fatores considerados indispensáveis para que os/as professores/as fossem reconhecidos/as como alfabetizadores/as eficientes, naquele contexto. Sobre isso, podemos refletir: os conteúdos ensinados não teriam influência sobre o sucesso no ensino da leitura e da escrita? Qualquer conteúdo resultaria na aprendizagem dos objetos de conhecimento próprios da alfabetização, desde que o ensino estivesse balizado em metodologias consideradas inovadoras, dinâmicas e lúdicas? Os conteúdos a serem ensinados no ciclo de alfabetização, bem como sua organização e progressão, seriam, via de regra, os mesmos em todos os contextos e, por isso, não foram recorrentes entre as motivações para as indicações? Questões como essas precisam ser analisadas e, ao fazer isso, é importante considerar também que os saberes-fazeres didáticos podem oferecer uma dificuldade maior de acesso por parte de quem não compartilha do cotidiano da sala de aula dos/as professores/as, de forma mais frequente ou direta. Partindo desse ponto de vista, eles seriam então mais facilmente percebidos pelas coordenadoras e pelos/as supervisores/a do PAS, que pouco fizeram referência aos saberes-fazeres dessa natureza. Em se tratando de algumas coordenadoras daquela comunidade, é preciso considerar ainda que sua atuação em escolas localizadas no campo, que não contavam com gestores/as, exigia delas a realização de muitas atividades burocráticas e organizacionais, em detrimento do acompanhamento pedagógico.

Dito isso, vejamos então, na Tabela 6, quais motivações relacionadas ao saber-ser foram consideradas pela comunidade escolar, nas representações que construíram acerca dos perfis de alfabetizadores/as eficientes.

Tabela 6 – Razões para o reconhecimento de professores/as como bons/boas alfabetizadores/as, relacionadas ao saber-ser

Subcategorias	Saber-ser comprometido/a com o que faz	Saber-ser dinâmico/a e criativo/a	Saber-ser afetuoso/a e empático/a	Saber-ser apaixonado/a pela docência e pela alfabetização	Saber-ser proativo/a/investigativo/a
Razões para as indicações	Comprometimento Compromisso Sempre comprometida com seu trabalho Comprometida É comprometida com o que faz Responsabilidade Responsável É responsável Trabalha com responsabilidade Dedicação Dedicada Dedicação pelo que faz Disciplinada Organização Organizada	Dinâmica Dinamismo Criativa Muito criativa Criatividade Espontaneidade	Carinho pelos alunos Carinhosa Tem carinho Acolhedora Acolhe cada aluno Prestativo com os alunos Motiva os alunos a estarem sempre em aprendizagem Motiva e interage com todos Paciente Tem paciência	Amor pela profissão Trabalha com amor Tem carinho pelo que faz Envolvida com a educação Gosta de alfabetizar	A busca do novo Busca o aperfeiçoamento ao longo da vida profissional Gosta de inovar, buscar e pesquisar
Total geral	85/142	30/142	13/142	9/142	5/142
Total (%)	59,85	21,12	9,15	6,33	3,52

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

As razões que os membros de todos os segmentos da comunidade escolar elencaram para suas indicações – à exceção das formadoras e da coordenadora do PCA – revelaram, como já dissemos, que para serem considerados/as alfabetizadores/as competentes os/as professores/as precisariam “saber-ser”. Os descritores mencionados nos questionários apontaram para três grandes grupos: o das características que tinham implicações mais relacionadas ao trabalho e às práticas dos/as docentes, de modo geral, (correspondente às duas primeiras subcategorias apresentadas; o grupo das características que incidiam mais diretamente no relacionamento e no tratamento dado aos/as estudantes (terceira subcategoria); e o grupo ligado à identificação profissional e à postura proativa dos/as professores/as (concernente às duas últimas subcategorias)

Como mostram os dados apresentados na tabela 6, o que fazia com que aqueles/as profissionais fossem reconhecidos/as como alfabetizadores/as bem-sucedidos/as eram, sobretudo, os atributos que incidiam sobre seu trabalho e sobre as práticas que desenvolviam. Nessa direção, constatamos que os/as docentes foram indicados principalmente porque “sabiam-ser comprometidos/as com o que faziam” (quase 60% dessa macrocategoria). Tal justificativa incluiu uma série de outras qualidades que também são pertinentes à arena profissional, como a dedicação, a responsabilidade, a organização e a disciplina, qualidades que categorizamos forma sumária em saber-ser comprometido/a, tanto pela abrangência dessa característica, como por ser aquela que aliou mais da metade das motivações dessa subcategoria – seguida pela dedicação. Esse conjunto de argumentos, mencionado principalmente pelos pares, concentrou todas as motivações de uma das gestoras, reflete o profissionalismo docente e sugere que saber-ser era um importante critério para construir uma boa reputação como alfabetizador/a competente.

Constatamos, também, que “saber-ser dinâmico/a e criativo/a” confluía para que professores/as fossem reconhecidos/as como alfabetizadores/as competentes, naquela arena (21,12% dos descritores), sobretudo por supervisores/as do PAS e pelos pares. Tal atributo – incluía também a espontaneidade (com apenas uma manifestação) – que teve como núcleo central o dinamismo dos/as profissionais, revela uma articulação com alguns descritores que apontavam para os saberes-fazeres de ordem pedagógica, concernentes à valorização de metodologias consideradas inovadoras, pela comunidade escolar. Dito de outro modo, isso sugere que parte da comunidade escolar parecia ter considerado qualidades pessoais e profissionais importantes as mesmas características que outros sujeitos atribuíram às metodologias de ensino utilizadas por alguns/algumas professores/as, mais especificamente, as que se referiam ao dinamismo das aulas e das metodologias e à ludicidade. Isso reafirma a

representatividade dessas características para o reconhecimento de um/a professor/a como bom/boa alfabetizador/a, pela comunidade escolar, principalmente entre as supervisoras e os pares, seja quando elas são atribuídas ao/à docente, ou quando são utilizadas para adjetivar os saberes-fazerem que parecem mobilizar.

Os dados mostraram, ainda, que o grupo de atitudes e características que apontavam mais diretamente para o tratamento do/a professor/a em relação aos estudantes também foi considerado quando da indicação de alfabetizadores/as eficientes pelas coordenadoras, supervisoras e principalmente por professores/as. Dito de maneira mais específica, a comunidade escolar considerava que um/a bom/boa alfabetizador/a precisa “saber-ser afetuoso/a e empático/a”, em relação aos/às aprendizes (9,15%), demonstrando, sobretudo carinho, mas também acolhimento e paciência, ao mesmo tempo e com a mesma intensidade em que dá indícios de saber-ser inspirador/a, motivando e interagindo com os/as discentes, com vista à aprendizagem. Contudo, se comparado às duas primeiras subcategorias, relacionadas às características que incidiam de forma mais direta sobre o trabalho e a prática de ensino, é possível observar uma recorrência reduzida dessas justificativas para o sucesso.

O mesmo pode ser dito em relação às outras duas subcategorias, que remetiam à identificação com a profissão e à postura proativa e investigativa dos/as profissionais indicados/as, mais especificamente: “saber-ser apaixonado/a pela docência e pela alfabetização” (6,33%) e “saber-ser proativo/a e investigativo/a”. Em se tratando da primeira subcategoria, “o amor pela profissão” e outras expressões com o mesmo sentido foram as justificativas mais destacadas no interior desse subgrupo, sendo mencionadas apenas por professores/as. Já a identificação com a alfabetização foi mencionada apenas por uma coordenadora, para caracterizar três docentes.

Constatamos, assim, que as motivações concernentes ao “saber-ser afetuoso/a e empático/a” e ao “saber-ser apaixonado/a pela profissão e pela alfabetização” – embora sejam importantes para o desenvolvimento de práticas eficientes, entre outras coisas por contribuir para que o/a professor/a supere situações desafiadoras com mais tranquilidade e crie espaços-tempos em que os/as aprendizes sintam-se seguros emocionalmente para aprender –. podem sugerir também uma concepção romantizada em relação à docência, à competência para alfabetizar e ao perfil profissional de um/a bom/boa alfabetizador/a. Isso porque, se tomados isoladamente, aspectos como a afetividade e a afinidade em relação à profissão poderiam ser considerados suficientes para garantir o sucesso das práticas de ensino da leitura e da escrita.

Em se tratando da proatividade e da postura investigativa, percebemos que os argumentos dialogavam com aqueles apresentados em relação aos saberes-fazerem de ordem

pedagógica, que apontavam para metodologias consideradas inovadoras. Constatamos, também, que, embora consideradas nas representações pela comunidade escolar essas motivações foram as que tiveram menos influência sobre as indicações.

De forma sintética, percebemos que, embora as motivações relacionadas ao saber-ser tenham sido uma referência frequente para justificar o reconhecimento social de professores/as, enquanto bons/boas alfabetizadores/as, os descritores priorizados pela comunidade escolar revelaram principalmente características que sugeriam uma visão menos romantizada em relação ao sucesso na alfabetização. Tais características apontavam para o profissionalismo docente e para uma articulação com as práticas de ensino, tendo em vista que muitas qualidades elencadas para caracterizar os/as alfabetizadores/as foram, também, utilizadas para adjetivar os saberes-fazeres pedagógicos priorizados para argumentar as indicações.

Vejamos então o que os sujeitos levavam em conta quando indicavam os/as docentes em virtude do saber-fazer. Ressaltamos que essa foi a única grande razão (categoria) mencionada por todos aqueles segmentos da comunidade escolar. A tabela 7, abaixo, mostra que os descritores que apontavam motivações dessa natureza podiam ser classificados em quatro categorias menores, em consequência daquilo que se tomava por base para reafirmar a competência dos/as professores/as. Conquanto optemos por essa forma de agrupamento, no interior de uma concepção ampla do saber-fazer, elas são interdependentes.

Tabela 7 – Razões para o reconhecimento de professores/as como bons/boas alfabetizadores/as, relacionadas ao saber-fazer

Subcategorias	O saber-alfabetizar revelado pelos bons resultados dos/as estudantes	O saber-alfabetizar revelado pelo perfil competente do/a professor/a e pela competência de suas práticas alfabetizadoras	O saber-alfabetizar revelado no bom desempenho em contextos/condições desafiadores	O saber-alfabetizar revelado pela boa reputação anterior na comunidade escolar
Razões para as indicações	➤ Boa parte da turma alfabetizada ➤ Boa parte da turma está alfabetizada ➤ Boa parte da turma adiantada ➤ Crianças lendo ➤ Turma em bom andamento ➤ Turma bem desenvolvida ➤ Alunos com ótimo desempenho ➤ Os alunos evoluem ➤ Os alunos aprendiam muito ➤ Os resultados ➤ Bons resultados ➤ Ótimos resultados ➤ Sucesso na alfabetização durante anos na escola ➤ Alfabetizou a minha filha. É show	➤ Boa prática no processo de alfabetização ➤ Boa prática pedagógica ➤ Prática pedagógica que leva ao processo de desenvolvimento da aprendizagem de acordo com cada etapa de ensino ➤ Trabalho pedagógico que tem bons resultados ➤ Trabalho muito bom ➤ Excelente trabalho ➤ Desempenho excelente ➤ Alfabetiza com bons resultados ➤ Alfabetização (Boa) ➤ Competências e habilidades no ensino e aprendizagem dos educandos ➤ As habilidades que tem para desenvolver o processo de alfabetização ➤ Habilidade ao ensinar ➤ Didática e desempenho excelentes ➤ Excelentes profissionais ➤ Boa profissional ➤ A melhor de Brejo. Ela é show ➤ É excelente ➤ Competente ➤ Competência ➤ Trabalha com competência	➤ Alfabetizam crianças com atraso ➤ Consegue alfabetizar em uma turma multisseriada ➤ Alfabetizam cedo	➤ Por ouvir relatos de pais com que os filhos já estudaram. ➤ Apenas escuto outras pessoas falarem
Total geral	59/129	52/129	13/129	5/129
Total (%)	45,73	40,31	10,07	3,87

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Como mostram os dados da tabela 7, em se tratando das motivações de ordem da competência para o reconhecimento dos/as alfabetizadores/as, percebemos que o saber-alfabetizar (saber-fazer) revelado pelos bons resultados dos/as estudantes foi o subgrupo sobre o qual os descritores utilizados pela comunidade escolar mais incidiram (45,73%). Ou seja, os desempenhos dos/as aprendizes em leitura e escrita, acessados de diferentes maneiras pela comunidade, eram o principal indicador da competência do/a alfabetizador/a. Tais motivações enfatizavam, assim, a eficácia da atuação, a partir de critérios concretos, em que ela podia ser percebida de maneira mais objetiva. Nessa direção, o que conferiria legitimidade às práticas de ensino não seria a filiação teórica ou a mobilização de saberes-fazeres específicos e considerados apropriados pelos/as partidários/as de determinadas correntes teóricas, mas o lugar a que o/a profissional consegue chegar ao mobilizá-los. Trata-se do saber-fazer docente que se revela no saber-fazer do/a aluno/a. A centralidade assumida por esse aspecto pode estar relacionada ao fato de que os bons desempenhos dos aprendizes são intrínsecos à competência profissional e constituem sua faceta mais notória.

É importante dizer que, conquanto as motivações da ordem das competências não nos permitam saber, mesmo que de forma irrisória, quais são os delineamentos assumidos pelas práticas de ensino reconhecidas como eficientes, sem que para isso possamos, entre outras coisas, acompanhar suas aulas, ou sem que outras justificativas sejam apresentadas, elas parecem um indicativo promissor para quem busca identificar bons/boas alfabetizadores/as. Nesse caso, é preciso atentar para o fato de que esse subgrupo de razões para o reconhecimento social pode estar balizado em uma concepção de fim de percurso, que desconsidera a qualidade do processo e outros fatores contextuais. Em que pese isso, motivações dessa natureza podem contribuir para que as investigações científicas que nela se apoiam evidenciem uma diversidade de delineamentos de práticas bem-sucedidas. Além disso, algumas pesquisas acessadas no nosso levantamento do estado do conhecimento tendiam a uma postura que nos parece bastante apropriada: associavam o critério da indicação referenciada nos resultados a outros indicadores, seja para vislumbrar saberes-fazeres em dada direção, seja para ter indícios mais concretos da competência para alfabetizar.

Os dados dos questionários revelaram também “o saber-alfabetizar revelado pelo perfil competente do/a professor/a e pela competência de suas práticas alfabetizadoras” foi também um importante critério para que os/as docentes indicados fossem considerados bons/as alfabetizadores/as pela comunidade escolar (40,30%). O foco aqui está na competência do profissional e de sua prática de ensino, em sentido amplo, sem que sejam especificados saberes-fazeres ou atributos do saber-ser, para além dos que apenas reafirmam a eficiência do/a docente,

ou resultados dos/as estudantes, embora estes possam estar subentendidos. No caso daquelas motivações, era o desempenho do/a professor/a e a qualidade de suas práticas que eram levados em conta nas representações da comunidade escolar.

Semelhantemente ao que mencionamos acerca da primeira subcategoria, isso não implica um modelo de prática bem-sucedida na alfabetização, de modo que considerar tais argumentos, com vista à identificação de alfabetizadores/as eficientes, pode resultar no acesso a diferentes configurações de sucesso no ensino da leitura e da escrita.

No entremeio desses dois enfoques, através dos quais a competência pode ser evidenciada, constatamos motivações que apontavam para “o saber-alfabetizar revelado no bom desempenho do/a alfabetizador/a em contextos/condições desafiadores” (10,07% dos descritores), com destaque para a alfabetização das crianças com atraso e alfabetizar cedo, descritores utilizados por uma gestora para dizer das razões das indicações de todas as professoras apontadas. Assim, percebemos que saber-alfabetizar em contextos nos quais outros profissionais tendem a ter dificuldades ou a não alcançar bons resultados parece ter sido um dos fatores que faziam com que se considerasse um/a professor/a como alfabetizador/a competente. Além disso, a manifestação dessas motivações por parte de uma das gestoras, ao não coincidir com as razões relacionadas ao saber-ser (dedicação e comprometimento) elencadas por sua colega, reafirma (ainda que esse não tenha sido o único caso) que um/a mesmo/a docente pode ser visto/a como bom/boa alfabetizador/a por motivações de naturezas bastante diferentes, por pessoas que ocupam as mesmas funções na comunidade escolar.

Por fim, constatamos, ainda, que um fator que, a nosso ver, pode ter influenciado também nas indicações por parte de vários outros sujeitos, mesmo que de forma inconsciente é “o saber-fazer alfabetizar revelado pela boa reputação anterior na comunidade escolar”, embora tenha sido pouco recorrente (3,87).

Ainda que tenhamos optado por categorizar os descritores utilizados pela comunidade escolar nesses três grandes grupos, para tornar mais claras as análises, e para que pudéssemos compreender o que, de fato, marcava o reconhecimento social dos/as professores/as enquanto bons/boas alfabetizadores, esclarecemos que, a despeito de a maioria dos/as respondentes dos questionários terem levado em consideração apenas motivações concernentes a uma dessas categorias (63,23%, o equivalente a 43 dos/as 80 profissionais), para justificarem suas indicações, havia também, ainda que em número menor, aqueles que consideraram razões de dois grupos (32,35%, 22 dos/as 68 sujeitos) ou de todos eles (4,14%, ou 3 dos 68 respondentes). Isso ocorria tanto em relação às razões para a indicação de um/a mesmo/a professor/a, como para a indicação de vários/a ou de todos/as os/as docentes.

Sabendo do conjunto amplo de razões para o reconhecimento de bons/boas alfabetizadores/as relacionadas ao saber-fazer, ao saber-ser e aos saberes-fazer, podemos nos perguntar: quais motivações foram consideradas pela comunidade escolar, ao indicar as sete professoras que elegemos como participantes deste estudo?

5.2.3.1 As razões que levaram 7 professoras, entre as mais indicadas pela comunidade escolar, a serem reconhecidas como boas alfabetizadoras

Nesta subseção, analisamos as razões para o reconhecimento social de sete professoras, que estavam entre as mais indicadas como boas alfabetizadoras pela comunidade escolar.

Tendo em vista que eliminamos o total de indicações dos/as pais/mães/responsáveis, à exceção de P7, os números de indicações que mencionaremos nesta parte do texto serão diferentes dos que apresentamos em subseção anterior. Diante disso, temos a seguinte situação: P1, que antes tinha 20 indicações, agora tem 19; P2, com 17 indicações, aqui tem 13; P3, P4, P5 e P6, que antes apresentavam 7 indicações, aparecem com 6, 3, 4 e 5 respectivamente. Feitos esses esclarecimentos, a tabela a seguir expõe a recorrência das motivações.

Tabela 8 – Motivações para indicações de sete professoras reconhecidas como boas alfabetizadoras pela comunidade escolar, de acordo com a recorrência dos descritores

Categorias	Motivações relacionadas ao saber-fazer	Motivações relacionadas aos saberes-fazer	Motivações relacionadas ao saber-ser
Total de descritores	45/106	26/106	35/106
Total (%) de descritores	42,45	24,52	33,01

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Como revelam esses dados, as sete professoras que elegemos para participar do Estudo I eram consideradas bem-sucedidas pela comunidade escolar sobretudo por saberem alfabetizar de maneira eficiente. Os descritores correspondentes a essa categoria mais ampla apareceram em 45 de um total de 106 razões utilizadas para argumentar a indicação desse grupo de alfabetizadoras, o equivalente a 42,45% das motivações. De acordo com as justificativas utilizadas, teríamos, assim, um grupo de docentes cujas práticas eram competentes no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita.

As motivações atreladas ao saber-fazer também foram constatadas em pesquisas às quais tivemos acesso, em que as protagonistas eram professores/as considerados/as bons/boas alfabetizadores/as, seja quando os/as próprios/as pesquisadores/as buscavam diretamente por indicações de docentes competentes, seja quando essas razões se constituíam como justificativa

para a indicação, por parte de diferentes segmentos da comunidade escolar. Exemplo disso são os trabalhos de Coelho (1989), Monteiro (2006), Zaniti (2012), Antonelli (2009), Ubarana (2011), e outros do nosso estado do conhecimento, como os de Rodrigues (2017), Xavier (2021), Coelho (2013), Oliveira (2013), Brito (2016), Lima (2020), Araujo (2011) (Farias (2019), Souza (2018), Oja (2011), Fontes (2013) e Almeida (2013).

Os dados dos questionários que aplicamos revelaram, também, que o saber-ser se constituiu em um forte motivo para a reputação que as sete professoras construíram como boas alfabetizadoras, não sendo mencionado somente entre as profissionais que atuavam no PCA. Os argumentos que apontavam para as características pessoais e profissionais corresponderam a 35 dos 106 descritores utilizados, o equivalente a 33,01% das motivações.

Apesar de elencarem atributos diferentes dos que os participantes deste estudo elencaram, e a despeito de não termos averiguado o nível de recorrência que tiveram esses motivos para as indicações, também apareceram em trabalhos realizados com professores/as eficientes, a exemplo do estudo de Antonelli (2009) e de pesquisas levantadas em nosso estado do conhecimento, mais especificamente, as de Oja (2011), Almeida (2013), Rodrigues (2017), Xavier (2021) e Souza (2018). No caso do nosso estudo, as motivações concernentes ao saber-ser foram, inclusive, superiores às justificativas que apontavam para os saberes-fazeres, tanto didáticos como pedagógicos, que as docentes supostamente mobilizavam para ensinar a ler e a escrever, que totalizaram 26 dos 106, descritores (24,52%).

No que diz respeito às razões que envolviam os saberes-fazeres de ordem pedagógica, os/as respondentes dos questionários apresentaram justificativas que apontavam para: a) as práticas e as metodologias de ensino, em sentido mais amplo; b) a valorização de metodologias e aspectos metodológicos que tendem a ser considerados inovadores, pela comunidade escolar; c) a valorização de metodologias ecléticas; d) a valorização de algumas metodologias de ensino consideradas tradicionais, pela comunidade escolar; e) a organização do trabalho das professoras; f) a gestão da sala de aula. As motivações menos frequentes diziam respeito às três últimas categorias que acabamos de mencionar. Já a utilização de metodologias consideradas inovadoras foi o argumento privilegiado pelos profissionais daquela comunidade nos domínios dessa categoria, totalizando 11 dos 24 apresentados. A valorização de metodologias ecléticas foi responsável por apenas 4 motivações, sendo aquelas que indicavam metodologias consideradas tradicionais mencionadas apenas uma vez.

Assim como neste estudo, constatamos que os saberes-fazeres pedagógicos emergiram como explicações para o reconhecimento que os/as protagonistas das pesquisas de Monteiro (2006), Almeida (2013), Rodrigues (2017), Xavier (2021), Souza (2018) e Oja (2011) tiveram

enquanto profissionais eficientes. Entretanto, notamos, ainda, que “pressupostos” dessa natureza apareceram em um número menor de trabalhos, se comparadas as implicações de ordem das competências, o que pode estar relacionado, também, ao fato de alguns/algumas pesquisadores/as não associarem ao saber-fazer outros critérios quando buscaram pela indicação de boas práticas; ou não explicitarem se as pessoas que fizeram as indicações de profissionais competentes mencionaram as razões para o reconhecimento (Cf. Coelho, 2013; Brito, 2016; Lima, 2020, Farias, 2019).

Em se tratando dos saberes-fazer de ordem didática, constatamos que eles quase não tiveram influência na construção da reputação das professoras, enquanto profissionais competentes, na área da alfabetização, sendo mencionados apenas uma vez (padrão silábico), por uma das supervisoras do PAS, o que pode estar relacionado ao maior contato que essa profissional pode ter tido com as práticas de ensino fabricadas pela docente em seu cotidiano.

De modo geral, as motivações apresentadas nos questionários nos dão indícios do ecletismo desse grupo de professoras representadas como boas alfabetizadoras, sugerindo que entre elas seria provável que encontrássemos desde as que mobilizavam saberes-fazer mais afinados aos antigos métodos de alfabetização, por exemplo, até as que recorressem a metodologias mais pautadas em perspectivas construtivistas ou sociointeracionistas da língua escrita. Com isso, não estamos polarizando as práticas, como se elas se constituíssem de uma única maneira, mas chamamos a atenção para o fato de que elas podem estar mais relacionadas a determinadas perspectivas que a outras. Além disso, compreendemos que as artes de saber-fazer não são iguais nem mesmo dentro do grupo de profissionais de uma mesma rede de ensino ou entre aqueles/as que têm uma reputação como bons/boas alfabetizadores/as.

Dito isso, quais foram nomeadamente as motivações para as indicações pela comunidade escolar de cada professora, desse grupo das sete?

Constatamos que todas as docentes foram apontadas por razões concernentes aos três grandes grupos de motivações. Evidenciamos, também, que algumas razões para o reconhecimento social das alfabetizadoras apresentaram aproximações, contudo, foi possível notar pequenas especificidades que caracterizavam cada profissional. Vejamos, na tabela 9, o repertório geral de motivações para o reconhecimento das sete docentes.

Tabela 9 – Descritores utilizados para expressar as motivações das indicações das sete professoras que estavam entre as professoras mais reconhecidas como boas alfabetizadoras pela comunidade escolar

(Continua)

Professoras	Saber-fazer	Total	Total (%)	Saberes-fazeres	Total	Total (%)	Saber-ser	Total	Total (%)
P1 – 2º ano	➤ Crianças lendo	10/37	27,02	➤ Metodologias que favorecem o processo de alfabetização com mais êxito	1/37	2,70	➤ Comprometimento	9/37	24,32
	➤ Boa parte da turma adiantada						➤ Responsabilidade		
	➤ Os alunos evoluem						➤ Dedicção		
	➤ Alunos com ótimo desempenho			➤ Aulas atrativas, dentro de um contexto que envolve um processo de alfabetizar letrando	4/37	10,81	➤ Dinâmica	1/37	2,70
	➤ Ótimos resultados			➤ Aulas dinâmicas					
	➤ Bons resultados			➤ Trabalho pedagógico que envolve o lúdico					
	➤ Excelente trabalho	6/37	16,21	➤ Tradicional com resultados	2/37	5,40			
	➤ Trabalho pedagógico que tem bons resultados			➤ Toma lição					
	➤ Competência			➤ Planejamento em dias	1/37	2,70			
	➤ Competente			➤ Padrão silábico	1/37	2,70			
	➤ Boa profissional								
	➤ Competências e habilidades no ensino e aprendizagem dos educandos								
	➤ Alfabetiza cedo	2/37	5,40						
	➤ Alfabetiza crianças com atraso.								
Total geral e total (%) geral	-	18/37	48,64	-	9/37	24,30	-	10/37	27,02

Tabela 9 – Descritores utilizados para expressar as motivações das indicações das sete professoras que estavam entre as professoras mais reconhecidas como boas alfabetizadoras pela comunidade escolar

(Continuação)

Professoras	Saber-fazer	Total	Total (%)	Saberes-fazer	Total	Total (%)	Saber-ser	Total	Total (%)
P2 – 1º ano	➤ Alunos com ótimo	3/24	12,5	➤ A prática desenvolvida em sala de aula	1/24	4,16	➤ Comprometimento	9/24	37,5
	➤ Bons resultados						➤ Responsabilidade		
	➤ Excelente trabalho	6/24	25	➤ Aulas dinâmicas	2/24	8,33	➤ Dedicação		
	➤ Competência			➤ Alfabetiza com texto			➤ Criatividade	1/24	4,16
	➤ Boa profissional								
	➤ Competências e habilidades no ensino e aprendizagem dos educandos			➤ É mais construtivista	1/24	4,16			
	➤ Competente								
	➤ Por ouvir relatos de pais com que os filhos já estudaram.	1/24	4,16						
Total geral e total (%) geral	-	10/24	41,66	-	4/24	16,66	-	10/24	41,66
P3 – 1º ano	➤ Os alunos evoluem	1/13	7,69	➤ Trabalha de forma lúdica	3/13	23,07	➤ Comprometimento	2/13	15,38
				➤ Inovação			➤ Dedicação		
				➤ Utiliza jogos e outros materiais					
				➤ Não trabalha só o tradicional, utiliza jogos e trabalha na perspectiva do construtivismo	1/13	7,69	➤ Dinâmica	4/13	30,76
							➤ Criatividade		
				➤ Planejamento em dias	1/13	7,69			
				➤ Suporte aos alunos em sala de aula	1/13	7,69			
Total geral e total (%) geral	-	1/13	7,69	-	6/13	46,15	-	6/13	46,15

Tabela 9 – Descritores utilizados para expressar as motivações das indicações das sete professoras que estavam entre as professoras mais reconhecidas como boas alfabetizadoras pela comunidade escolar

(Continuação)

Professoras	Saber-fazer	Total	Total (%)	Saberes-fazeres	Total	Total (%)	Saber-ser	Total	Total (%)
P4 – 1º ano	➤ Turma bem desenvolvida ➤ Boa parte da turma alfabetizada	2/6	33,33	➤ A dinâmica das aulas ➤ Metodologia não só tradicional, mas com dinâmicas que desenvolvem o gosto em aprender	1/6 1/6	16,66 16,66	➤ Comprometimento ➤ Carinho pelos alunos	1/6 1,6	16,66 16,66
Total geral e total (%) geral	-	2/6	33,33	-	2/6	33,33	-	2/6	33,33
P5 – 1º ano	➤ Boa parte da turma alfabetizada ➤ Alunos com ótimo desempenho	2/8	25	➤ A dinâmica das aulas ➤ Metodologia não só tradicional, mas com dinâmicas que desenvolvem o gosto em aprender	1/8 1/8	12,5 12,5	➤ Dedicação ➤ Comprometimento ➤ Carinho pelos alunos	3/8 1/8	37,5 12,5
Total geral e total (%) geral	-	2/8	25	-	2/8	28,57	-	3/4	50
P6 – 3º ano	➤ Crianças lendo ➤ Boa parte da turma adiantada ➤ Alunos com ótimo desempenho ➤ Alfabetiza com bons resultados ➤ Alfabetiza crianças com atraso. ➤ Alfabetiza cedo	3/10 1/10 2/10	30 10 20	➤ Trabalha com a realidade dos alunos ➤ Realiza atividades diferenciadas	2/10	20	➤ Dedicação ➤ Comprometimento	2/10	20
Total geral e total (%) geral	-	6/10	60	-	2/10	20	-	2/10	20

Tabela 9 – Descritores utilizados para expressar as motivações das indicações das sete professoras que estavam entre as professoras mais reconhecidas como boas alfabetizadoras pela comunidade escolar

(conclusão)

Professoras	Saber-fazer	Total	Total (%)	Saberes-fazeres	Total	Total (%)	Saber-ser	Total	Total (%)
P7 – 3º ano	➤ Crianças lendo	4/8	50	➤ Utiliza uma metodologia ativa	1/8	12,5	➤ Dinamismo	1/8	12,5
	➤ Boa parte da turma adiantada								
	➤ Alunos com ótimo desempenho								
	➤ Alfabetiza com bons resultados								
	➤ Alfabetiza crianças com atraso.	2/8	25						
	➤ Alfabetiza as crianças cedo								
Total geral e total (%) geral	-	6/8	75		1/8	12,5		1/8	12,5

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Os sujeitos da comunidade escolar utilizaram 37 descritores (contabilizando as expressões sinônimas) para caracterizar **P1**, que atuava numa turma de 2º ano. Verificamos que pelo menos um componente de cada segmento indicou essa alfabetizadora levando em conta o saber-fazer, que representou 48,64% do total dos motivos para sua boa reputação, expressos nos descritores apresentados na tabela 9. Assim, constatamos que quase metade das razões gerais mencionadas estavam relacionadas a sua competência para alfabetizar, mais especificamente, ao “saber-alfabetizar revelado nos resultados dos/as estudantes”, subgrupo mais recorrente no interior dessa categoria e em comparação aos subgrupos dos saberes-fazer e do saber-ser. Semelhantemente, para aqueles/as que fizeram as indicações, o “saber-alfabetizar revelado no perfil competente da docente e na competência de sua prática alfabetizadoras” também foi um importante critério para as representações que construíram – o segundo mais recorrente, no conjunto dessa categoria, e o terceiro, no repertório geral.

Os dados revelaram ainda que o saber-ser foi o segundo conjunto de motivações que a comunidade escolar utilizou para justificar o reconhecimento de P1, com 27,02% dos descritores (10 dos 37). De acordo com esses posicionamentos, essa alfabetizadora “sabia-ser dinâmica”, mas se destacou no interior desse grande grupo, principalmente em relação ao seu profissionalismo. Ou seja, aparentemente “ela sabia-ser comprometida com o que fazia” (comprometimento, responsabilidade e dedicação), e foi isso que mais foi considerado quando uma das gestoras e, sobretudo, supervisores/as do PAS e professores/as a indicaram, fazendo com que essa fosse a segunda subcategoria sobre a qual as justificativas mais incidiram, no conjunto geral dos descritores utilizados.

A despeito disso, percebemos que as razões pertinentes ao saber-ser tiveram uma incidência muito próxima àquela apresentada pelos saberes-fazer, com 24,30% das motivações (9 das 37). A esse respeito, constatamos que P1 foi a única entre as sete professoras que teve, no conjunto de motivações tecido para caracterizá-la, um descritor que sugeria a mobilização de um saber-fazer didático: “padrão silábico”. Tal descritor parece ter emergido como uma forma de complementar os argumentos utilizados por uma das supervisoras para dizer que P1 era “tradicional com resultados”. Constatamos, assim, mesmo que com uma diferença pequena, as “razões que apontavam para saberes-fazer pedagógicos relacionados à valorização de metodologias que tendem a ser consideradas inovadoras pela comunidade escolar” foram as mais recorrentes, sendo mencionadas exclusivamente pelos pares.

Dessa forma, em uma tentativa de síntese, de acordo com os descritores utilizados pelos sujeitos, havia indícios de que a professora 1 era considerada uma boa alfabetizadora, sobretudo, por ser uma profissional que tinha competência para alfabetizar e pelas

características pessoais que demonstrava ter, sendo, ainda, uma professora que, aparentemente, recorria a metodologias inovadoras, sem, contudo, abandonar certas estratégias metodológicas tidas como tradicionais, mas que eram aceitas ou validadas em função dos resultados que obtinha. Ou seja, P1 parecia mobilizar saberes-fazeres híbridos, provavelmente advindos de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas recontextualizadas por ela.

Em se tratando de **P2**, que atuava em uma turma de 1º ano, os questionários apresentaram 24 razões para seu reconhecimento social (considerando as repetições). À exceção de uma das gestoras e das profissionais que atuavam no PCA, em todos os grupos emergiram motivações relacionadas às três grandes categorias. Entretanto, constatamos que as razões que apontavam para o saber-fazer e o saber-ser foram privilegiadas e equiparadas, de modo que os descritores utilizados pelos integrantes daquela comunidade escolar apareceram em igual proporção: 41,66%, o equivalente a 10 das 24 motivações, em cada grande grupo.

Partindo de uma análise mais específica em relação àquilo que predominava entre as subcategorias, evidenciamos que, diferentemente de P1, as razões que prenunciavam que a professora 2 “sabia-ser comprometida com o que fazia” constituíram o subgrupo que mais se destacou no conjunto geral das três macrocategorias, sendo mencionado principalmente pelos pares e pelos/as supervisores/as. Conquanto tenha predominado subcategorias distintas, entre os descritores mais utilizados para justificar o reconhecimento de cada alfabetizadora (“o saber-alfabetizar revelado pelos bons resultados dos/as estudantes”, em se tratando de P1), as características atribuídas a elas, nos domínios do saber-ser, foram idênticas, a não ser pela menção ao dinamismo de P1 e à criatividade de P2, predominando assim, em relação às duas, as características que apontavam para o profissionalismo.

O segundo subgrupo de motivações mais recorrente para representar a professora 2 como boa alfabetizadora, sobretudo pelos pares, apontava para o saber-fazer, mais especificamente, o “saber-alfabetizar revelado por seu perfil competente e pela competência de sua prática alfabetizadora”, seguido pelo “saber-alfabetizar revelado pelos bons resultados dos/as estudantes, que, no caso de P1, foi o mais recorrente.

O grupo de motivações que menos incidiu sobre a indicação da professora 2 foi o dos saberes-fazeres pedagógicos que ela parecia mobilizar, o equivalente a 16,66%, dos descritores, com destaque para as “razões relacionadas a saberes-fazeres que indicavam a valorização de metodologias e aspectos metodológicos que tendem a ser considerados inovadores, pela comunidade escolar”, mais especificamente, “aulas dinâmicas e “alfabetiza com textos” (8,33% das justificativas). Nesse sentido, do ponto de vista quantitativo e considerando os descritores utilizados, vislumbramos uma aproximação entre as motivações elencadas para a indicação de

P2 e aquelas que foram afirmadas em relação à P1, que também teve essa subcategoria como a que os profissionais da comunidade escolar mais levaram em conta, nos domínios dessa macrocategoria, ao representá-la como boa alfabetizadora.

Para além desse subgrupo, a professora 2 também foi indicada em virtude de uma “razão relacionada a um saber-fazer que indicava a valorização de metodologias ecléticas”: “é mais construtivista”. Desse modo, sua boa reputação como alfabetizadora bem-sucedida não estava também relacionada à mobilização de metodologias consideradas tradicionais, como vimos no caso de P1. Chamou nossa atenção o fato de a mesma supervisora do PAS ter utilizado descritores que sugeriam a mobilização de conteúdos e metodologias de ensino tradicionais por parte desta professora e a mobilização de metodologias ecléticas, por P2. Para além de apontar, de forma um tanto específica, o que essas docentes aparentemente sabiam-faziam, chamou nossa atenção o reconhecimento de professoras enquanto boas alfabetizadoras, que, de acordo com suas justificativas, poderiam apresentar saberes-fazeres um tanto distintos. Ao que parece, tratava-se, por um lado, de uma supervisora que dava sinais de ter construído saberes relacionados a certas abordagens teórico/metodológicas que podem sustentar as práticas de ensino da leitura e da escrita, e que parecia ter um nível de contato considerável com as práticas daquelas professoras, o que lhe permitia mencionar delineamentos mais singulares que conferiam diferenças às duas profissionais. Tratava-se, ainda, ao que parece, de um reconhecimento balizado, sobretudo, nos resultados alcançados, ainda que as motivações tenham apontado, mais especificamente, para os saberes-fazeres que podiam mobilizar.

Considerando, contudo, o conjunto de motivações apresentado pela comunidade escolar para o reconhecimento de P2, temos que essa alfabetizadora mobilizaria saberes-fazeres híbridos, ainda que estivessem, ao que parece, mais voltados para perspectivas consideradas inovadoras. Entretanto, o que fazia com que ela tivesse uma boa reputação naquele contexto era principalmente “saber-ser comprometida com o que fazia” e saber-alfabetizar, tendo a competência revelada em seu perfil profissional e em sua prática alfabetizadora.

Diferente de P1 e P2, que tiveram seu reconhecimento motivado principalmente pelo saber-fazer e pelo saber-ser, além das características pessoais, **P3** foi indicada também em decorrência dos saberes-fazeres que mobilizava, com quase o mesmo percentual de razões associadas ao saber-ser (46,15%, ou 6 de 13 de motivações, respectivamente).

Analisando os descritores utilizados pelas 2 supervisoras do PAS e pelos 4 professores/as para justificar sua reputação como boa alfabetizadora, constatamos que ela foi indicada sobretudo porque parecia “saber-ser dinâmica e criativa”, diferente de P1 e P2 que,

embora tenham sido consideradas eficientes em decorrência de suas características pessoais, foram ressaltados os atributos que apontavam para a dimensão do profissionalismo.

Evidenciamos também que as características pessoais (“dinâmica” e “criatividade”), que fizeram algumas supervisoras e professoras indicarem P3 como uma alfabetizadora eficiente pareciam refletir nos saberes-fazeres de ordem pedagógica que outras componentes dos mesmos grupos vislumbraram e consideraram ao indicá-la, mais especificamente aqueles que “apontavam para a valorização de metodologias e aspectos metodológicos considerados inovadores pela comunidade escolar” (“trabalha de forma lúdica”, “inovação” e “utiliza jogos e outros materiais”). Havia, aparentemente, uma congruência entre os argumentos utilizados pelos grupos para justificar a indicação dessa professora, o que foi corroborado com a motivação que apontava para o aparente ecletismo de sua prática (“não trabalha só o tradicional, utiliza jogos e trabalha na perspectiva do construtivismo”). Seria a convergência dessas motivações um indicativo mais promissor de que essa professora era uma alfabetizadora eficiente, ainda que apenas um descritor (“os alunos evoluem”) que apontava para o saber-fazer, tenha sido mencionado, para justificar seu reconhecimento?

As razões para o reconhecimento da **P4** (1º ano do Ensino Fundamental) foram expressas em 6 descritores e, ao contrário de todas as outras alfabetizadoras, ela teve o mesmo percentual de justificativas para o reconhecimento em todas as categorias (33,33%, ou seja, 2 de 6). Em se tratando das justificativas relacionadas a sua competência para alfabetizar, verificamos o emprego de dois descritores que apontavam para “o saber-alfabetizar revelado pelos bons resultados dos estudantes”.

Em se tratando da segunda categoria, constatamos que as explicações para sua indicação apontavam para os saberes-fazeres de ordem pedagógica “relacionados às práticas e às metodologias de ensino, em sentido mais amplo”, havendo certa indefinição acerca do que especificamente ela sabia-fazia; e para os “saberes-fazeres que indicavam uma valorização de metodologias ecléticas”. Evidenciamos que, a despeito de as “razões que apontavam para saberes-fazeres que indicavam a valorização de metodologias e aspectos metodológicos que tendiam a ser considerados inovadores pela comunidade escolar” ter se constituído sempre como um dos fatores considerados pelos participantes deste estudo ao indicarem as professoras como boas alfabetizadoras, P4 não teve essa motivação, de forma estrita, entre aquelas elencadas pela coordenadora e pelas duas supervisoras do PAS que a indicaram. Contudo, a realização de dinâmicas (“mas com dinâmicas que desenvolvem o gosto em aprender”), que foi um dos descritores que marcaram esse subgrupo, parecia ser o que fazia com que as

metodologias de ensino daquela professora não fossem consideradas tradicionais e, portanto, contribuíssem para que ela fosse vista como boa alfabetizadora.

Pertinente à última categoria, a supervisora que a indicou levou em conta que P4 “sabia ser afetuosa e comprometida com o que fazia”. Se mencionada isoladamente, a primeira característica tenderia a revelar uma concepção idealizada e romântica acerca do que seria uma boa alfabetizadora, entretanto, notamos que ela foi expressa pela mesma profissional que considerou o comprometimento e os saberes-fazeres que já retomamos.

Mediante a constatação de que as três grandes categorias usadas para explicar a reputação dessa professora como profissional eficiente tiveram a mesma recorrência nas respostas aos questionários, podemos nos perguntar (ainda que, do ponto em que estamos não tenhamos respostas, e não possamos fazer mais que isso): O que revelam esses dados? Quais implicações esse equilíbrio entre o saber-ser, o saber-fazer e os saberes-fazeres teria sobre a aprendizagem da leitura e da escrita pelos/as estudantes? Se pudéssemos conjecturar uma relação estrita entre essas motivações e a prática de P4, no cotidiano da sua sala de aula, essa professora seria eficiente porque era igualmente boa no saber-fazer, no saber-ser e em relação aos saberes-fazeres que mobilizava, ou isso revelaria, contrariamente, a ausência de destaque em uma ou algumas dessas categorias, resultando em práticas pouco eficientes?

Em 2019, a **P5**, atuava em uma turma de 1º ano. Constatamos que, entre as 8 justificativas apresentadas para seu reconhecimento como boa alfabetizadora, pelas 4 supervisoras que a indicaram, predominava o saber-ser, com quase metade das motivações (3 dos 7 descritores utilizados). Ela foi a única docente cujas motivações privilegiadas foram dessa natureza e, além disso, apresentavam uma diferença considerável em relação à recorrência de justificativas relacionadas às outras duas categorias. Notamos, como revelam os dados da tabela anterior, que, a exemplo de P4, essa professora também foi indicada porque sugeria “saber-ser afetuosa em relação aos estudantes”, entretanto, essa característica não foi equiparada, em termos percentuais, às características que apontavam para o seu profissionalismo, como no caso dela. Ou seja, “saber-ser comprometida com o que fazia” foi a característica mais considerada pelas supervisoras, nos domínios dessa macrocategoria, ao argumentar a indicação de P5 (37,5% das razões). As motivações relacionadas ao saber-fazer e aos saberes-fazeres tiveram a mesma recorrência (28,57%) frente ao seu reconhecimento e incidiram sobre os mesmos subgrupos que justificaram as indicações de P4: “o saber-alfabetizar revelado pelos bons desempenhos dos/as estudantes”, em se tratando da primeira categoria; as “razões que apontavam para saberes-fazeres pedagógicos, relacionados às práticas e às metodologias de ensino, em sentido mais amplo” e as “razões que apontavam para saberes-fazeres que indicavam

a valorização de metodologias ecléticas”. Notamos também que alguns descritores utilizados foram os mesmos tanto para P4 como para P5, sobretudo porque uma supervisora indicou as duas professoras. Assim, em se tratando dos saberes-fazer, por exemplo, temos que essas alfabetizadoras mobilizavam metodologias de ensino ecléticas.

Diante da aproximação, em termos gerais, entre as motivações para as indicações das professoras 4 e 5, alguns questionamentos podem surgir, ainda que não tenhamos a pretensão de respondê-los: o que esses dados revelam acerca dessas alfabetizadoras? Essas docentes se aproximariam em termos da competência no ensino da leitura e da escrita? Elas alcançariam resultados aproximados com seus/suas alunos/as?

Os dados apresentados nos questionários evidenciaram que os três segmentos da comunidade escolar (gestoras, coordenadora e supervisoras) que indicaram a **P6** como boa alfabetizadora, o fizeram a partir de motivações relacionadas a sua competência para alfabetizar, sendo esta a macrocategoria que reuniu o maior número dos descritores atribuídos a ela (6 dos 10, o equivalente a 60%). De acordo com as motivações elencadas para o reconhecimento dessa professora, aquelas profissionais levaram em conta sobretudo “o saber-alfabetizar revelado pelos bons resultados de seus/suas alunos/as” e “O saber-alfabetizar revelado no bom desempenho do/a alfabetizador/a em contextos/condições desafiadores” (“alfabetiza crianças com atraso” e “alfabetiza as crianças cedo”). As razões relacionadas aos saberes-fazer e ao saber-ser também fizeram, com idêntica recorrência entre elas, com que P6 fosse considerada uma alfabetizadora eficiente, contudo, alcançaram percentuais bastante inferiores àqueles que apontavam para a competência da docente para alfabetizar.

Sobre os saberes-fazer, sobressaíram-se as “razões que apontavam para metodologias de ensino e aspectos metodológicos considerados inovadores pela comunidade escolar”, como nas justificativas levantadas para o reconhecimento de P1, P2 e P3. Entretanto, notamos que os descritores utilizados (“trabalha com a realidade dos alunos” e “realiza atividades diferenciadas”) foram bastante diferentes daqueles sobre os quais incidiram as razões para as indicações daquelas professoras que tinham como foco principal o dinamismo das aulas, a ludicidade e o trabalho com texto ou mais voltado para a perspectiva construtivista.

No que diz respeito ao saber-ser, também em se tratando dos argumentos para a boa reputação de P6, evidenciamos que, a exemplo do que constatamos no caso das outras cinco professoras enfocadas até aqui, as características que tendiam a apontar para seu profissionalismo foram apontadas, no caso dessa alfabetizadora, com foco total sobre elas.

A **P7**, que atuava em uma turma de 3º ano em 2019, também foi indicada em virtude de sua competência profissional. Do total de 8 descritores utilizados por coordenadoras, gestora e

formadora do PAS, para explicar a boa reputação sua como alfabetizadora, 7 estavam relacionados ao saber-fazer, sobretudo ao “saber-alfabetizar revelado nos bons resultados dos/as estudantes”, embora “o saber-alfabetizar em contextos/condições desafiadores” também tenha sido declarado ao indicá-la. Apenas uma razão foi mencionada por uma coordenadora e por uma professora para o reconhecimento de P6 como uma alfabetizadora eficiente, quanto aos saberes-fazeres (utiliza uma metodologia ativa) e ao saber-ser (dinamismo), respectivamente. Em se tratando da primeira categoria, vimos uma aproximação com as metodologias consideradas inovadoras pela comunidade escolar, a exemplo das motivações concernentes a P1, P2, P3 e P6. Quanto ao saber-ser, identificamos a referência apenas ao seu dinamismo, não havendo menção a características que apontassem para o profissionalismo, como nas outras 6 professoras. É inevitável não pensar: existiria alguma relação entre esse foco nas motivações relacionadas à competência profissional de P7, pela comunidade escolar, e aquilo que ela efetivamente sabia-fazia (no sentido de ter “competência para”)?

Em caráter de síntese, vejamos na tabela 10 a recorrência dos três grandes grupos de motivações que faziam com que as sete professoras fossem consideradas boas alfabetizadoras.

Tabela 10 – Recorrência das motivações para indicações de cada uma das sete professoras reconhecidas como boas alfabetizadoras pela comunidade escolar

Categorias	Total (%) de Motivações P1 - 2º ano	Total (%) de Motivações P2 - 1º ano	Total (%) de Motivações P3 - 1º ano	Total (%) de Motivações P4 - 1º ano	Total (%) de Motivações P5 - 1º ano	Total (%) de Motivações P6 - 3º ano	Total (%) de Motivações P7 - 3º ano
Saber-fazer	48,64	41,66	7,69	33,33	28,57	60	75
Saberes-fazeres	24,32	16,66	46,15	33,33	28,57	20	12,5
Saber-ser	27,02	41,66	46,15	33,33	42,85	20	12,5

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Assim, mediante a aplicação do questionário com gestores de escola, formadoras e coordenadora do PCA, coordenadoras pedagógicas, supervisores/as do PAS e professores/as, percebemos que o reconhecimento social das sete professoras parecia estar associado a um conjunto amplo e complexo de atributos, pelos quais a competência pode ser evidenciada, e de características e artes de fazer (Certeau, 2014) que se combinam para que um profissional se destaque dos demais e seja lembrado por outros sujeitos quando se questiona acerca de professores/as que desenvolvam boas práticas alfabetizadoras.

Como revelam esses dados, as motivações das indicações dos diferentes grupos permitiram notar que o saber-fazer, neste caso, saber-alfabetizar, que foi a categoria menos

recorrente enquanto motivação para a indicação do grande grupo de professores/as indicados/as pela comunidade escolar neste estudo, pareceu se constituir um forte indicativo para que as 7 docentes fossem consideradas boas alfabetizadoras pela comunidade escolar, sendo a categoria privilegiada para justificar o sucesso de 3 delas (P1, P6 e P7) – desconsiderando os três casos em que as motivações dessa natureza foram citadas com a mesma recorrência que as motivações de outra categoria ou das outras categorias (P2, P3, e P4). Constatamos que nos casos de P6 e P7 a competência para alfabetizar se sobressaiu com uma diferença grande em relação ao saber-ser e aos saberes-fazer. Diante desses dados, podemos questionar: as alfabetizadoras que se destacaram em relação ao saber-fazer que a comunidade escolar vislumbra tenderiam, de fato, a ser alfabetizadoras mais competentes? Quais implicações isso pode ter sobre sua efetiva eficiência no ensino da leitura e da escrita? Independentemente de até que ponto o/a pesquisador/a possa conjecturar ou tencionar respostas nesse sentido, parece-nos que investigar as práticas de ensino de profissionais indicadas por essas motivações pode se constituir enquanto objeto de estudo pertinente para refletir sobre o sucesso na alfabetização. Nos domínios dessa categoria, “o saber-alfabetizar revelado pelos bons resultados dos/as estudantes” se sobressaíram em relação aos demais, sendo motivo para a indicação de todas as professoras”.

Os dados concernentes às indicações das sete professoras revelaram também que as motivações concernentes ao saber-ser foram critérios importantes para os sujeitos que fizeram as indicações. Os descritores desse tipo foram os mais utilizados para explicar a boa reputação de P5 e apareceram com o mesmo percentual que aqueles que incidiam sobre o saber-fazer e sobre os saberes-fazer de 3 professoras, inclusive, no caso da professora 2, que obteve um número alto de indicações desse tipo. Compreendemos que apesar de as características pessoais e profissionais não serem, a nosso ver, suficientes para que uma prática seja eficiente, em conjunto com as competências profissionais e com aquilo que os/as professores/as sabem-fazer efetivamente em sala de aula, esses critérios parecem se constituir em um elemento importante para o reconhecimento social de bons/boas alfabetizadores/as.

Constatamos também, que os saberes-fazer de ordem pedagógica – que despontaram nas indicações do grande grupo de docentes indicados como bons/boas alfabetizadores/as, neste estudo (ainda que com uma diferença insignificante em relação ao saber-ser) –, tiveram uma baixa representatividade sobre o reconhecimento das sete professoras, com percentuais sempre inferiores a 50%. As motivações que apontavam para essa categoria se constituíram enquanto as principais para a boa reputação de apenas uma professora, tendo, contudo, a mesma importância do saber-ser. Nos domínios da grande categoria dos saberes-fazer, as

justificativas demonstraram que fazer uso de metodologias tidas como inovadoras ou ecléticas foram os critérios mais apontados para o reconhecimento do grupo das sete.

Sumariamente, se as motivações das indicações fossem fidedignas ao que essas docentes viviam em seus cotidianos escolares, teríamos, de acordo com a comunidade escolar: 3 alfabetizadoras que fabricavam práticas de ensino da leitura e da escrita bem-sucedidas sobretudo por saberem-alfabetizar, isto é, por sua competência no ensino e aprendizagem da leitura e da escrita; 1 professora que alcançaria sucesso com seus/suas alunos/as sobretudo por saber-ser comprometida com o que faz; 2 professoras que seriam eficientes por integrarem de forma muito equilibrada aspectos de duas grandes categorias, no caso de P2 o saber-ser e o saber-fazer, e, em se tratando de P3, o saber-ser e os saberes-fazer; 1 professora que desenvolvia boas práticas de ensino da leitura e da escrita por equilibrar, minuciosamente, o saber-fazer, o saber-ser e os saberes-fazer, com vista ao ensino da leitura e da escrita.

Podemos depreender que as motivações para o reconhecimento do grupo das sete alfabetizadoras eram híbridas, assim como também eram as razões das indicações de cada professora de forma individual. Contudo, compreendemos que, apesar de fundamentais o saber-fazer, o saber-ser e os saberes-fazer mobilizados pelas professoras e apresentados como as causas para o reconhecimento social por parte da comunidade escolar, não são os únicos necessários para garantir o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita. Isso porque diversos outros fatores podem influenciar, de forma positiva ou negativa, o processo de aprendizagem das crianças, a exemplo das condições físicas, materiais e contextuais da escola, as políticas educacionais e curriculares, o número de alunos/as por turma, a própria realidade dos/as estudantes e a formação inicial e continuada dos/as professores/as.

A seguir, veremos o que as professoras que estavam entre as mais indicadas pela comunidade escolar levam em conta ao indicar colegas de profissão como boas alfabetizadoras.

5.2.3.2 O que fazia com que profissionais fossem consideradas boas alfabetizadoras, por professoras que estavam entre as mais indicadas como eficientes, pela comunidade escolar?

Nossos dados revelaram, conforme já referimos, que 6 das 7 professoras que estavam entre as mais indicadas pela comunidade escolar responderam ao questionário com vista à indicação de bons/boas alfabetizadores/as (apenas P4 não respondeu). O que suas motivações para indicação revelam? O que fazia com que considerassem seus pares como alfabetizadores/as eficientes? Teriam elas construído representações semelhantes àquelas que motivaram àquelas construídas pela comunidade escolar? A tabela 11 nos ajuda a refletir sobre isso.

Tabela 11 – Motivações para as indicações feitas por 6 professoras consideradas eficientes pela comunidade escolar para o reconhecimento de colegas de profissão enquanto boas alfabetizadoras

Professoras que fizeram as indicações	Professoras indicadas	Saber-fazer	Total	Total (%)	Saberes-fazeres	Total	Total (%)	Saber-ser	Total	Total (%)
P1 – 2º ano	P2 – 1º ano PA – Pré-Escola PD – Pré-Escola	Competência	3/32	9,37	A prática desenvolvida em sala de aula	3/32	9,37	Compromisso Dedicação	6/32	18,75
P2 – 1º ano	P1 – 2º ano Outra	-	-	-	Aulas dinâmicas	2/32	6,25	-	-	-
P3 – 1º ano	PE – 2º e 3º ano PF – Maternal Outra	Sucesso na alfabetização durante anos na escola	1/32	3,12	Dinâmicas e jogos na educação infantil Agilidade na turma “multi”	1/32 1/32	3,12 3,12	-	-	-
P5 – 1º ano	P1 – 2º ano P2 – 1º ano PA – Pré-Escola	Boa profissional Competências e habilidades no ensino e aprendizagem dos educandos	6/32	18,75	-	-	-	Responsável	3/32	9,37
P6 – 3º ano	PE – 2º e 3º ano Outra PD – Pré-Escola	Trabalho Muito bom	3/32	9,37	-	-	-	-	-	-
P7 – 3º ano	PF – Maternal P3 – 1º ano PE – 2º e 3º anos	-	-	-	Não trabalha só o tradicional, utiliza jogos e trabalha na perspectiva do construtivismo	3/32	9,37	-	-	-
Total geral E total (%)	-	-	13/32	40,62	-	10/32	31,25	-	9/32	28,12

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Os dados revelaram que as professoras foram unânimes em indicar profissionais que, a exemplo delas, estavam entre as mais reconhecidas como boas alfabetizadoras, naquele contexto. Eles evidenciaram também que a maioria das docentes teve todas as suas indicações reafirmadas pelo resultado das indicações da comunidade escolar, tendo recomendado professoras que estavam entre as 7 ou entre as 15 profissionais mais apontadas. Os dados mostraram ainda que os apontamentos feitos pelas 6 docentes incidiram, quase que exclusivamente, sobre as 6 professoras que, de modo geral, tiveram o maior número de indicações, (PA, P1, P2, PD, PE e PF). Ou seja, além de recomendarem as duas profissionais que tinham mais indicações no grupo das 7, os apontamentos daquelas docentes pareciam reafirmar o reconhecimento como boa alfabetizadora de uma das professoras que foi protagonista da nossa pesquisa de mestrado – PE - 2º e 3º anos – (Cf. Souza, 2018), e das

professoras que atuavam na Educação Infantil, mais especificamente PA e PD, que, em 2019, atuavam em turmas de Pré-Escola, e PF, que, naquele ano, atuava em uma turma de “Maternal”, mas já havia atuado com crianças de 4 e 5 anos. Isso nos leva a conjecturar que tal reconhecimento podia estar associado ao fato de que, ao longo dos anos, as alfabetizadoras que fizeram as indicações, e que atuavam no ensino fundamental, costumavam ensinar a turmas inteiras ou a algumas crianças que tinham estudado com aquelas professoras, no último ano da Educação Infantil. Nesse sentido, a boa reputação destas profissionais parecia estar sendo afirmada em decorrência daquilo que seus pares percebiam como competência para alfabetizar e que se revelava nos bons resultados dos/as estudantes com os quais tinham um contato efetivo nos cotidianos de suas próprias salas de aula, permitindo que, em certa medida, vislumbrassem perfis profissionais e competências.

Assim, em que pese a inexistência de uma relação linear entre reconhecimento social e competência para alfabetizar, as indicações por parte de professoras consideradas boas alfabetizadoras parecem se constituir enquanto um critério importante para quem se lança ao desafio de investigar práticas bem-sucedidas de ensino da leitura e da escrita.

Tomando por base as respondentes dos questionários, as professoras 2, 6 e 7 pareciam perceber como atributos de um/a bom/boa alfabetizador/a apenas aspectos relacionados a uma única categoria: os saberes-fazeres e o saber-fazer. Duas docentes, P3 e P5, entretanto, pareciam considerar a influência de duas ordens principais na construção de um/a profissional que pudesse ser apontado em virtude de tal perfil. Para elas, a competência devia ser considerada de maneira associada ao saber-ser (“responsável”), em se tratando de P5, e aos saberes-fazeres, no caso de P3. Percebemos que só P1 parecia ter considerado que o que fazia com que um/a professor/a fosse considerado/a um/a bom/boa alfabetizador/a era um conjunto de aspectos relacionados ao saber-fazer, aos saberes-fazeres e ao saber-ser. Ao considerar essas três categorias de motivações, essa professora nos fez entrever indícios de uma concepção mais abrangente daquilo que grosso modo caracterizaria um/a bom/boa alfabetizador/a.

Considerando apenas as categorias principais sobre as quais incidiram suas motivações, temos também um quadro bastante híbrido. Três professoras (P2, P3 e P7) pareciam considerar que o aspecto mais importante para o reconhecimento de bons/boas alfabetizadores/as são os saberes-fazeres de ordem pedagógica mobilizados. Duas alfabetizadoras (P5 e P6) apontaram a competência para alfabetizar, e apenas uma (P1) considerava o saber-ser como o principal fator. Mas, o que revela a recorrência dos descritores que elas utilizaram?

Sobre as motivações, a tabela 11 mostrou que, à exceção de P3, todas as outras docentes fizeram suas indicações a partir de descritores dos três grandes grupos, reforçando a ideia de

que aquelas motivações, provavelmente, representavam o que elas consideravam indispensável para que um/a professor/a fosse considerado/a um/a bom/boa alfabetizador/a. Percebemos também, do ponto de vista da recorrência de justificativas concernentes às três grandes categorias analíticas elegidas, que as razões para as indicações apresentadas pelas 6 professoras tomaram caminhos próprios em comparação com o que predominou no quadro geral dos argumentos elencados pelos demais integrantes da comunidade escolar. Assim, o saber-fazer – categoria sobre a qual as motivações gerais para o reconhecimento dos/as alfabetizadores/as pelo grande grupo menos incidiram – foi o fator privilegiado pelas professoras (40,62% dos motivos). Nos domínios desse grande grupo, elas consideraram sobretudo o saber-alfabetizar revelado nos perfis profissionais e nas práticas das docentes.

Semelhantemente ao que vimos em relação às motivações para as indicações por parte da comunidade escolar, as 6 docentes consideradas bem-sucedidas também levaram em conta os saberes-fazeres (31,25%) e o saber-ser (28,12%) que anteviam caracterizar as professoras, inclusive com diferenças quantitativas bem semelhantes, em comparação ao grande grupo. Em se tratando da primeira categoria, os saberes-fazeres didáticos não pareciam ser o que as profissionais consideradas competentes levavam em conta para reconhecer seus pares como bons/boas alfabetizadores/as. Em que pese todos os motivos que aludimos, em subseções anteriores, para esse não lugar ou para a invisibilidade dessa ordem de saberes-fazeres, as escassas oportunidades formativas, que também mencionamos ao contextualizar o campo empírico desta pesquisa, é uma variável que pode ter tido uma grande influência sobre isso.

Na “contramão” dessa ausência, evidenciamos que, do ponto de vista dos saberes-fazeres pedagógicos, a metodologia utilizada era um aspecto indispensável para que professoras fossem reconhecidas como boas alfabetizadoras, pelas professoras que haviam sido consideradas eficientes pela comunidade escolar. Os dados revelaram que, assim como no caso das justificativas elencadas pelo grande grupo de respondentes, as “razões que apontavam para saberes-fazeres relacionados à valorização de metodologias e aspectos metodológicos que tendem a ser considerados inovadores pela comunidade escolar” também foram referidas por 4 das 6 docentes. Todavia, se naquele caso foram os principais motivos, aqui notamos uma recorrência idêntica à maioria dos outros subgrupos, como o das “razões que apontam para saberes-fazeres pedagógicos relacionados às práticas de ensino, em sentido mais amplo”, e que indicam “a valorização de metodologias ecléticas”. A despeito de uma suposta indefinição de aspectos que se sobressaíssem nos domínios dessa categoria, percebemos que as docentes, ao que parece, levavam em conta as metodologias ecléticas (“Não trabalha só o tradicional, utiliza jogos e trabalha na perspectiva do construtivismo”), sobretudo em decorrência da dimensão tida

como inovadora que diziam vislumbrar nelas. Ou seja, os dados sugerem que aspectos concebidos como inovadores, como “aulas dinâmicas”, a utilização de jogos e dinâmicas e uma possível aproximação com a perspectiva construtivista, pareciam importantes variáveis quando se tratava dessa categoria mais ampla. Além disso, constatamos que as práticas consideradas “tradicionais com resultados”, não pareciam ser uma motivação cogitada, por aquele grupo de docentes – nem mesmo por P1, cujo repertório de razões elencadas para seu reconhecimento contemplava descritores nesse sentido.

O saber-ser foi o grupo de motivações menos considerado, quando do reconhecimento de boas alfabetizadoras, ainda que com uma diferença pequena em relação aos saberes-fazer – a qual foi ocasionada principalmente em virtude dos dois descritores utilizados por P1. Assim, percebemos que apenas 2 das 6 professoras consideraram as características pessoais para justificar suas indicações e verificamos que todas as motivações dessa natureza apontavam para o profissionalismo das alfabetizadoras indicadas, podendo ser sintetizadas em “sabiam-ser comprometidas com o que faziam”, característica essa que também tinha sido atribuída às todas as 6 professoras desse grupo que fizeram as indicações, à exceção de P7.

Dito isso, quem eram, afinal, aquelas sete professoras?

5.2.4 Os perfis socioprofissionais das professoras indicadas como boas alfabetizadoras pela comunidade escolar

Para que pudéssemos compreender quem eram as sete professoras reconhecidas como boas alfabetizadoras pela comunidade escolar, traçamos seus perfis socioprofissionais, por meio da aplicação de um questionário virtual, obtendo diversas informações pessoais, acadêmicas e profissionais sobre elas. As informações obtidas compõem o quadro a seguir.

Quadro 2 - Perfil socioprofissional das professoras indicadas como boas alfabetizadoras

(Conclusão)

Professoras	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
Tempo de atuação na docência	22 anos	21 anos	11 anos	30 anos	22 anos	21 anos	24 anos
Tempo de atuação na rede de ensino de Brejo M. Deus	22 anos	21 anos	11 anos	24 anos	22 anos	21 anos	22 anos
Tempo de atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental	20 anos	21 anos	7 anos	11 anos	22 anos	21 anos	22 anos
Tempo de atuação como alfabetizadora (1º aos 3º anos)	20 anos	13 anos	3 anos	11 anos	10 anos	18 anos	19 anos
Cidades nas quais atua na docência	Brejo da Madre de Deus	Brejo da Madre de Deus	Brejo da Madre de Deus Caruaru	Brejo da Madre de Deus	Brejo da Madre de Deus	Brejo da Madre de Deus	Brejo da Madre de Deus Caruaru
Funções exercidas na Educação	-	-	-	Gestora escolar	Coordenadora pedagógica	Gestora de escola Coordenadora Pedagógica Supervisora do PAS Cargos técnicos	Coordenadora pedagógica Coordenadora do PNAIC

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

EAD – Educação à distância.

EI – Educação Infantil.

EF – Ensino Fundamental.

Como se pode observar no quadro acima, a professora 1, que atuava em uma turma de 2º ano, em 2019, tinha 41 anos de idade, era graduada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia institucional. Ela atuava há 22 anos na docência, exclusivamente como professora efetiva no município de Brejo da Madre de Deus, sendo que, durante 20 anos, sua atuação se deu nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente em turmas de 1º aos 3º anos e, destes, 10 transcorreram no primeiro ano do ciclo de alfabetização.

De acordo com as informações disponibilizadas no questionário, a professora 2 tinha 48 anos, atuava em uma turma de 1º ano, quando foi indicada como boa alfabetizadora, era pedagoga e especialista em Metodologia do Ensino Superior. Ela atuava na docência há 21 anos, apenas na referida rede de ensino, não tendo ocupado outras funções na Educação. Desde o início de sua trajetória profissional, lecionava no primeiro segmento do Ensino Fundamental, sendo 13 anos em turmas de alfabetização e 8 apenas com 1ºs anos.

A terceira docente (P3) tinha 33 anos de idade, trabalhava com alunos/as do 1º ano em 2019, era formada em Pedagogia e especialista em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Professora do quadro permanente de funcionários de Brejo da Madre de Deus e de Caruaru, havia, no momento da aplicação do questionário, iniciado sua vida profissional há 11 anos, atuando durante 7 em turmas de 1º ao 5º ano, dos quais 3 como professora alfabetizadora e 2 especificamente com crianças do 1º ano. Assim como P1 e P2, ela nunca havia ocupado outras funções na Educação.

O quadro mostra também que P4 era professora de uma turma de 1º ano, tinha 48 anos de idade, era licenciada em Matemática e especialista em Avaliação Matemática, exercia a docência com vínculo efetivo há 30 anos, dos quais 21 na rede municipal de Ensino de Brejo da Madre de Deus, sendo 11 nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente no ciclo de alfabetização, dos quais 8 se deram em turmas de 1º ano. Diferentemente de P1, P2 e P3, essa professora havia atuado como gestora escolar em outro momento de sua trajetória profissional.

P5, por sua vez, trabalhava com uma turma de 1º ano em 2019, tinha 41 anos de idade, era pedagoga e especialista em Metodologia do Ensino Superior. Ela fazia parte do quadro permanente de funcionários do município de Brejo da Madre de Deus, atuando exclusivamente nessa rede – há 22 anos –, todos dedicados ao trabalho nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em se tratando da experiência em turmas do ciclo de alfabetização, essa professora atuou por 10 anos em turmas de 1º ano. Quanto à atuação em outras funções na área da Educação, havia ocupado o cargo de coordenadora pedagógica.

A professora 6 tinha 46 anos de idade, atuava em uma turma de 3º ano, quando da indicação de bons/boas alfabetizadores/as; sua formação inicial era no curso de Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia Clínica; era efetiva, tendo 21 anos na docência, sempre nos anos iniciais do Ensino Fundamental e com turmas do ciclo de alfabetização, de modo que durante 8 anos trabalhou com estudantes do 1º ano. Em outros momentos de sua trajetória profissional, atuou como gestora de escola, coordenadora pedagógica, supervisora do PAS, tendo ocupado também cargos técnicos na Secretaria de Educação.

A professora 7 tinha 44 anos de idade, estava atuando em uma turma de 3º ano, quando foi indicada como boa alfabetizadora. Ela cursou Pedagogia e fez três pós-graduações *lato sensu* (Metodologia do Ensino Superior, Psicopedagogia Clínica e Psicopedagogia Institucional). Como docente efetiva da rede, há 24 anos, lecionou durante 22 no primeiro segmento do Ensino Fundamental, sendo 19 em turmas do ciclo de alfabetização e 5 em turmas de 1º ano. No momento da aplicação do questionário, exercia a docência também no município de Caruaru, por temporário, e em outros momentos havia ocupado as funções de coordenadora pedagógica, tendo também coordenado o PNAIC em âmbito municipal.

Assim, de modo geral, constatamos que todas as professoras indicadas como boas alfabetizadoras residiam na cidade em que trabalhavam e estavam na faixa etária entre 33 e 48 anos de idade, sendo P3 a única com menos de 40 anos.

Sobre a formação acadêmica, à exceção de P4, que cursou licenciatura em Matemática, todas haviam cursado Pedagogia há um tempo considerável – entre 10 e 25 anos –, sendo P1 e P3 as únicas que haviam concluído a graduação há menos de 10 anos. Essas duas professoras eram também as únicas que não haviam cursado a graduação na modalidade presencial de ensino. P2 e P5 concluíram seus cursos em instituição pública de ensino, por meio do Programa especial de Graduação em Pedagogia (PROGRAPE) e as demais em instituições privadas. Ainda sobre a formação acadêmica, o nível máximo apresentado era a formação *lato sensu*, sendo as especializações em Metodologia do Ensino Superior cursadas por P2, P5 e P7, Psicopedagogia por P1 e P6, Educação Infantil e anos iniciais por P3 e Avaliação em Matemática por P4. Como nas formações iniciais, predominaram os cursos na modalidade presencial em instituições privadas de ensino.

O quadro mostra também que todas as professoras indicadas e que participaram dessa etapa da pesquisa tinham vínculo efetivo com o município em que realizamos a pesquisa e atendiam ao nosso critério de tempo mínimo de 5 anos de experiência profissional. Nesse sentido, a maioria delas apresentava entre 21 e 24 anos de atuação (P1, P2, P5, P6 e P7), sendo P3 a professora menos experiente (11 anos) e P4 a que havia atuado por mais tempo (30 anos).

Apenas P4 não atuava na rede municipal de ensino de Brejo da Madre de Deus desde o princípio de sua trajetória profissional, antes tendo ensinado durante 6 anos em outra rede. Os dados mostram, ainda, que essa professora era a única que trabalhou por cerca da metade de seu tempo de atuação em outros níveis ou modalidades de ensino e que as demais sempre atuaram nos anos iniciais do Ensino Fundamental (P2, P5 e P6) ou trabalharam por apenas 2 anos em outras etapas ou modalidades da educação (P1, P3, P7).

Em se tratando da experiência das docentes em turmas de alfabetização, percebemos que apenas P3 tinha menos de 10 anos de atuação com crianças de 1º ao 3º ano e que P1, P6 e P7 podiam ser consideradas professoras com vasta experiência na alfabetização, tendo atuado quase que durante toda sua trajetória com esse público. Assim, todas as docentes atendiam ao nosso critério de tempo mínimo de experiência como alfabetizadoras – 3 anos –, apresentando entre 3 e 20 anos de atuação nessas turmas, sendo P1, P6 e P7 as mais experientes, ambas tendo trabalhado por cerca de 20 anos com esse público.

O quadro mostra que 4 alfabetizadoras haviam ocupado outras funções da área da educação, sendo P6 a que atuou em uma variedade maior de cargos, (gestão escolar, coordenação pedagógica, supervisão do PAS e cargos técnicos na Secretaria de Educação). Quanto às demais docentes, P4 havia atuado como gestora de escolas, P5 e P7 como coordenadoras pedagógicas, sendo que a última havia atuado também como coordenadora do PNAIC na rede de ensino de Brejo da Madre de Deus.

Por fim, de acordo com os questionários respondidos pelas alfabetizadoras, apenas P1 e P7 realizavam outra atividade profissional para além da docência e fora da área educacional, ambas eram proprietárias de estabelecimentos comerciais na cidade e alguns dias por semana desempenhavam atividades nesses locais.

Feita essa contextualização acerca dos perfis profissionais das 7 professoras, na próxima subseção, tratamos sobre os *loci* de mobilização de seus saberes-fazeres.

5.2.5 Sobre os *loci* de mobilização dos saberes-fazeres das professoras consideradas boas alfabetizadoras pela comunidade escolar

Como mencionamos no início deste estudo, havia, na área urbana do município em que realizamos nossa pesquisa, duas escolas que atendiam às crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A primeira delas comportava estudantes da Educação Infantil e dos dois primeiros anos do ciclo de alfabetização. Além da escola-sede, essa instituição tinha três anexos, localizados em diferentes bairros da cidade (falaremos sobre dois deles nesta parte do

trabalho). A segunda escola era destinada aos/às alunos/as do 3º ao 5º ano da referida etapa de ensino. Apenas as professoras 6 e 7 atuavam nela, já que lecionavam em turmas de 3º ano.

Fazemos, a partir daqui, uma breve caracterização desses *loci*, os quais chamaremos de E1, E2 e E3 (Escola 1, Escola 2 e Escola 3, respectivamente), a fim de preservar o sigilo sobre sua identidade. Nesse sentido, a E1 e a E2 correspondem aos dois anexos da escola que atendia às crianças da Educação Infantil e dos dois últimos anos do ciclo de alfabetização, e a E3 é a escola que atendia apenas ao público do Ensino Fundamental.

As professoras 1, 2, 4 e 6 atuavam numa escola criada no ano de 2003, localizada próximo ao centro da cidade, funcionando nos turnos da manhã e da tarde, em um prédio alugado pela prefeitura. Essa escola atendia, em 2019, a 221 estudantes, distribuídos em 6 turmas no período matutino e 6 no período vespertino, sendo a maioria delas constituída por alunos/as dos dois primeiros anos do ciclo de alfabetização. Desse modo, havia, no anexo, 4 grupos-classe da Pré-escola II, 4 do 1º ano e 4 do 2º ano.

Em se tratando das turmas das quatro protagonistas deste estudo, que atuavam nessa escola, o grupo-classe de P1 (2º ano) era o mais numeroso, composto por 23 estudantes, seguido pelo de P2 (1º ano), com 19 alunos/as, e pelo de P5, com 17 crianças. A turma de P4 era a menor entre as quatro, com 12 discentes.

O número de funcionários parecia adequado ao quantitativo de alunos que a E1 recebia, embora não tenhamos constatado, durante a maior parte do ano, a atuação de certos profissionais para trabalhar com as crianças que apresentavam deficiências ou problemas de aprendizagem. A escola contava com 12 professoras titulares (todas efetivas), 3 professores/as itinerantes, 1 gestora, 1 supervisora e 2 coordenadoras pedagógicas. Além disso, cada estudante que apresentava algum tipo de deficiência era acompanhado por um cuidador. Próximo ao fim do ano, uma sala de recursos foi criada para a atuação, aparentemente esporádica, de uma psicopedagoga. Os acompanhamentos com a psicóloga da rede, por sua vez, foram quase inexistentes – ocorreu apenas em um dos dias em que estivemos na escola, limitando-se a uma conversa com a P1 sobre crianças de sua turma que apresentavam deficiência.

Do ponto de vista estrutural, essa instituição era composta por sete salas de aula pequenas, que comportavam, com considerável restrição de espaço, cerca de vinte crianças, dificultando a organização da turma em grupos ou em outro formato que não os das filas duplas ou individuais. No ano de 2019, uma dessas salas foi transformada em sala para os professores, de modo que apenas 6 eram destinadas a estudantes. Por não ter sido pensado, inicialmente, para funcionar como escola, o prédio não separava todas as salas de aula por paredes de tijolos, mas por divisórias de ambiente, que não proporcionavam o isolamento acústico adequado para

bloquear os sons vindos de outras turmas. Na E1 havia também uma sala para a equipe gestora, outra para guardar livros e outros materiais didáticos, e dois banheiros. Na entrada da instituição, em frente aos referidos espaços, havia um pequeno pátio coberto, que desembocava em um corredor que se formava ante a sequência de salas de aula, dispostas uma ao lado da outra. Nesses dois espaços aconteciam os eventos da escola e as crianças ficavam no intervalo, apesar de não haver muito espaço para brincadeiras que envolvessem movimento por muitas pessoas. Por fim, havia na E1 uma cozinha pequena, onde eram preparados os alimentos, antes de serem distribuídos nas salas de aula, já que não havia refeitório.

A instituição 2 foi criada em 2015, estava localizada em um bairro periférico da cidade, e atendia, em sua maioria, a crianças carentes que moravam nas imediações, um público de 208 estudantes no ano de 2019. Assim como a E1, a E2 funcionava nos turnos da manhã e da tarde, em um prédio alugado pela prefeitura; contudo, diferentemente da primeira instituição, nesta escola havia 2 turmas do primeiro segmento da Educação Infantil. Além destas, havia também 2 turmas de Pré-Escola I e 4 turmas de Pré-Escola II, bem como 6 turmas do Ensino Fundamental, sendo 2 grupos-classe de 1º ano, 2 de 2º ano e 2 do 3º ano. Era nessa instituição que P3 atuava, em uma turma de 1º ano, formada por 23 alunos/as. Para atender ao referido público, a E2 contava com 14 professores/as titulares (todos efetivos), 3 professores itinerantes, 2 coordenadoras, 1 supervisora e 10 cuidadores para crianças que apresentavam deficiência.

Sobre os aspectos estruturais, a escola tinha 7 salas de aula – que, assim como as da E1, apresentavam limitações de espaço para o quantitativo de alunos/as que recebia (em média 15 discentes) – 1 sala de apoio aos profissionais, 1 cozinha pequena e 2 banheiros. No intervalo, as crianças brincavam em um pequeno pátio descoberto, que ficava na entrada da escola. Diferentemente da outra instituição, a E2 não dispunha de salas para os/as professores/as nem de biblioteca e, assim como na E1 e na E3, também não havia refeitório.

A escola 3 foi fundada no ano de 1999, estava situada em um bairro periférico da cidade, funcionava nos turnos da manhã e da tarde e atendia a 698 estudantes das camadas populares, distribuídos em 6 turmas de 3º ano, 8 turmas de 4º ano e 6 turmas de 5º ano, cada uma com um quantitativo grande de componentes, aproximadamente 35 alunos/as, sendo os grupos-classe das professoras 6 e 7, compostos por 34 e 32 discentes, respectivamente. A instituição contava, ao menos em certa medida, com um número de funcionários aparentemente adequado ao público a que atendia, sendo 20 professores titulares (dos quais dois não eram efetivos) e 8 professores itinerantes, 1 gestora, 1 supervisora e 3 coordenadoras pedagógicas.

Sobre os aspectos estruturais, a escola tinha 10 salas de aula consideravelmente grandes, mas que se tornavam pequenas para o quantitativo de estudantes que comportavam, dificultando

muitas formas de organização da classe. Na E3 havia também uma secretaria, uma sala destinada à gestão, dois banheiros, uma cozinha com espaço restrito e, assim como na escola 1, não tinha refeitório. A escola contava com um pátio pequeno que ficava em frente às referidas repartições – era nesse local que as crianças brincavam no intervalo. Na E3 havia também uma biblioteca pequena (que em diferentes momentos servia para a realização do trabalho dos assistentes administrativos). Foi em tal lugar que aplicamos as atividades diagnósticas, ao fim do ano letivo de 2019, com os/as alunos/as das sete professoras que participaram deste estudo e cujos resultados são apresentados na próxima subseção.

5.2.6 Desempenhos dos/as alunos/as das professoras mais indicadas como boas alfabetizadoras pela comunidade escolar nas atividades diagnósticas ao fim do ano letivo de 2019

Expomos aqui os resultados dos/as alunos/as das sete professoras consideradas boas alfabetizadoras pela comunidade escolar nas atividades diagnósticas aplicadas ao fim do ano de 2019, para avaliar as aprendizagens dos/as estudantes em leitura e escrita (ver apêndices B, C, D, E, F e G). Apresentaremos, inicialmente, os dados referentes aos desempenhos das crianças nas atividades de escrita e de leitura de palavras, realizadas com todos os grupos-classe, e posteriormente trataremos dos resultados das turmas de 2º e 3º ano nas tarefas de compreensão e produção de textos escritos. Na subseção seguinte, mostramos como as crianças se saíram no primeiro tipo de atividade mencionada.

5.2.6.1 Os desempenhos dos/as alunos/as das professoras mais indicadas como boas alfabetizadoras nas atividades de escrita de palavras

Para analisar os desempenhos dos/as alunos/as das sete professoras consideradas boas alfabetizadoras na escrita de palavras, consideramos os quatro grandes níveis de hipóteses (também chamados de períodos, fases ou etapas) apresentados pela Teoria da Psicogênese da Escrita, proposta por Ferreiro *et al.* (1982) – Pré-silábico, Silábico, Silábico-alfabético e Alfabético e a categoria “Outras”. Nessa última categoria, encontram-se as palavras que apresentavam peculiaridades que não foram abordadas pela Teoria da Psicogênese da Escrita e que não correspondiam a qualquer dos subníveis que apresentamos até aqui.

Ressaltamos que nossas análises se deram com base na hipótese apresentada pela criança ao escrever cada palavra, e não a partir de uma única hipótese que predominasse no conjunto geral das palavras escritas – conforme é proposto por Ferreiro *et al.* (1982) e Ferreiro

e Teberosky (1979) – pois, como mostram os estudos de Leite e Moraes (2011) e Lima, Azevedo e Moraes (2008), as escritas dos/as aprendizes, em uma mesma ocasião podem apresentar variações não apenas em relação às categorias e subcategorias de cada etapa, mas também em relação aos quatro grandes períodos apresentados pela referida teoria. Em direção semelhante, nossas vivências como professora e pesquisadora têm demonstrado que raramente nos deparamos com aprendizes que escrevam todo um repertório de palavras proposto a partir da mesma hipótese de escrita. Dito de outro modo, muitos sujeitos não se pautam nas hipóteses referentes a um único nível, ao grafar palavras distintas em uma mesma situação.

Ao enquadrar cada indivíduo em apenas um dos grandes níveis, categorias ou subcategorias abordadas pela referida teoria, mascara-se/invisibiliza-se a heterogeneidade de concepções que o/a aprendiz mobiliza ao escrever, passando a impressão de homogeneidade e linearidade engessada do processo de apropriação da escrita. Nessa tentativa de classificar o/a aprendiz em uma única etapa, não admitindo oscilações entre os períodos, aparecem nas subcategorias elencadas por Ferreiro *et al.* (1982), escritas que poderiam ser enquadradas em mais de um nível ou subgrupo em função da semelhança entre elas.

De modo diferente, analisar a hipótese de escrita em cada palavra possibilita uma interpretação mais aproximada da forma como as palavras foram representadas e daquilo que os sujeitos pensam ao tentar compreender os aspectos conceituais do sistema alfabético, além de não impedir que se perceba qual(is) nível(is) predomina(m) no conjunto das palavras escritas.

Passemos então aos resultados dos/as estudantes das docentes consideradas boas alfabetizadoras nas atividades diagnósticas. Antes, adiantamos, em nível de esclarecimento, que, como não realizamos atividades diagnósticas no início do ano com aqueles/as alunos/as, os paralelos que traçamos entre os desempenhos das crianças de uma turma e outra/as referem-se apenas ao que a diagnose aplicada em dezembro pôde nos oferecer naquele momento, ou seja, aos resultados pontuais demonstrados ao fim do ano letivo. Em outras palavras, como não dispomos de dados sobre o perfil de entrada das turmas, não podemos afirmar quais evoluções podem ou não ter ocorrido ao longo do ano. Portanto, todas as interpretações feitas acerca das considerações que tecemos, ao confrontar os desempenhos dos grupos-classe, devem ser vistas desse ponto. Ressaltamos, entretanto, que isso não reflete uma compreensão de ensino e aprendizagem baseada no produto, em que se desconsideram as disparidades iniciais e como elas se comportaram ao longo do processo. Revela que “não há caminho. Se faz caminho ao

caminhar⁸⁵”. Ou seja, toda investigação parte da inexistência de caminho, resultando em que se faz pesquisa ao pesquisar, sobretudo quando nos aventuramos por trilhas pouco exploradas. Esse movimento fluido de feitura do caminho não significa apenas a possibilidade de diminuir a velocidade, recalcular a rota e mover-se por outros lados. Significa também que, estando o caminhante a dado ponto do caminho, nem sempre poderá desfazer o trecho que seu companheiro mais constante (o tempo) já cristalizou. Nesse caso, “o (nem tão) fiel escudeiro” sabiamente o fará seguir: ao fim, outros caminhos se farão ao caminhar, e outros caminhantes virão.

Dito isso, passemos à tabela em que se podem observar os percentuais de palavras escritas pelos/as alunos/as das sete turmas, concernentes a cada nível de escrita.

Tabela 12 – Desempenhos das turmas das 7 professoras consideradas boas alfabetizadoras na atividade de escrita de palavras ao fim do ano letivo de 2019

PROFESSORAS	Nível Pré-silábico (%)	Nível silábico (%)	Nível silábico-alfabético (%)	Nível alfabético (%)	OUTRAS
P1 – 2º ano	-	-	1,30	98,69	-
P2 – 1º ano	-	-	0,87	99,12	-
P3 – 1º ano	9,84	15,9	3,03	50,75	20,45
P4 – 1º ano	-	15,26	1,38	66,66	16,66
P5 – 1º ano	-	17,64	-	82,35	-
P6 – 3º ano	3,84	3,83	5	83,46	3,84
P7 – 3º ano	3,84	-	-	96,15	-

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Evidenciamos, mediante a aplicação das atividades, que, entre as professoras dos 1º anos, P2 e P5 foram alcançados resultados mais expressivos com seus grupos-classe no que diz respeito à aprendizagem da escrita, de modo que a maioria das palavras grafadas por seus/suas alunos/as seguiu a lógica alfabética (99,12% e 82,35%, respectivamente), não sendo verificadas escritas pré-silábicas ou concernentes à categoria “Outras”. Diferentemente do grupo da alfabetizadora 2, no grupo de P5, foram encontradas grafias silábicas, sendo que na turma de P2 a quase totalidade dos/as discentes já sabia que a escrita representa a pauta sonora das palavras e escrevia foneticamente.

Diferente das alfabetizadoras 2 e 6, as professoras 3 e 4 (1ºs anos) foram as docentes das turmas de 1º ano que obtiveram os resultados mais baixos no que diz respeito à escrita, pouco mais da metade de seus/suas alunos/as tinham atingido o nível alfabético, ao fim do ano letivo

⁸⁵ Versos do poema “Provérbios e Cantares”, de Antonio Machado, poeta e dramaturgo espanhol.

(50,75% e 66,66%, na devida ordem). No grupo-classe de P3, encontramos a maior heterogeneidade de conhecimentos entre as quatro turmas, havendo escritas concernentes a todas as categorias. Na mesma direção, evidenciamos nessa turma a maior recorrência de hipóteses elementares, mais especificamente as pré-silábicas (9,84% do repertório) e as silábicas (15,9%), sendo a única em que foram evidenciadas grafias que demonstravam que as crianças ainda não compreendiam o que a escrita nota/representa; também aqui foi registrado o maior percentual de palavras classificadas na categoria “Outras” (20,45%), apesar da diferença muito pequena em relação aos/as estudantes da alfabetizadora 4 (16,66%).

Em se tratando das turmas de 2º e 3º anos, o grupo-classe de P6 foi o que apresentou mais heterogeneidade quanto aos níveis de escrita mobilizados ao escrever as palavras propostas, havendo desde crianças que ainda escreviam de forma pré-silábica até as alfabéticas. Foi também nessa turma que constatamos a maior recorrência de grafias representadas/notadas a partir de hipóteses de escrita iniciais (3,84% pré-silábicas e 3,83% silábicas), assim como o menor percentual (entre os três grupos) de palavras concernentes ao nível alfabético (83,46%). Além disso, a turma de P6 também foi a única, entre as três, a apresentar grafias que não se adequavam às categorias elencadas pela Psicogênese da Escrita (categoria “Outras”), a despeito da baixa incidência (3,84%).

Percebemos, ainda, que houve certa diferença entre o percentual de palavras registradas com hipóteses alfabéticas nas duas turmas de 3º ano. Apesar de ambos os resultados terem sido altos (83,46%, de grafias de nível alfabético, no caso de P6, e 96,15%, no caso de P7), as escritas alfabéticas tiveram quase 13% a mais de ocorrência na turma da alfabetizadora 7.

Em se tratando dos resultados dos/as alunos/as do 2º ano, notamos que foram superiores aos resultados das turmas de 3º ano, considerando o percentual geral de escritas grafadas com hipóteses concernentes ao período alfabético (98,69%) e o fato de não terem sido evidenciadas em sua turma escritas elementares ou concernentes à categoria “Outras”.

Sobre as sete turmas, constatamos que as professoras 2, 1 e 7 (do 1º, 2º e 3º ano, respectivamente) conseguiram que, ao fim do ano letivo, quase todas as palavras escritas por seus/suas alunos/as seguissem a hipótese alfabética. Além disso, à exceção de P7, em cujo grupo-classe foram verificadas hipóteses pré-silábicas, as palavras escritas pelas turmas dessas outras duas docentes (P2 e P7), que não foram notadas/representadas alfabeticamente, remetiam ao nível silábico-alfabético, estando assim muito próximas de avançar para o nível seguinte.

Evidenciamos, ainda, que P2, do 1º ano, alcançou os melhores desempenhos em escrita com sua turma, superando, inclusive, os percentuais das turmas de 2º e 3º anos, mesmo que com uma diferença muito pequena. P1, professora do 2º ano, obteve o segundo melhor

resultado, o qual foi muito semelhante ao alcançado por P2. A professora 7, por sua vez, conseguiu que sua turma concluísse o ano letivo também com um excelente desempenho, com um percentual de escritas alfabéticas muito próximo ao obtido pelas turmas das duas primeiras docentes que acabamos de mencionar, sendo os resultados das crianças mais expressivos que aqueles alcançados pelos/as discentes do mesmo ano/série que estudavam com P6.

Como apontam os dados apresentados na tabela anterior, as professoras 5 e 6, atuantes no 1º e no 3º ano, respectivamente, também obtiveram resultados significativos com seus/suas alunos/as na escrita de palavras. No caso da primeira, percebemos que as notações que não foram registradas de forma alfabética eram bem heterogêneas, correspondendo aos períodos pré-silábico, silábico e silábico-alfabético; já no grupo de P5 havia apenas um percentual pequeno de escritas silábicas, enquanto a maior parte era alfabética. As atividades diagnósticas demonstraram ainda que os resultados mais baixos na escrita de palavras foram os alcançados pelas turmas das professoras 3 e 4, revelando a heterogeneidade desses grupos-classe.

Ficou evidente, assim, a existência de significativas diferenças no desempenho das sete turmas avaliadas nessa tarefa, apesar de suas docentes terem sido as mais reconhecidas como ótimas profissionais. Feitas essas considerações acerca dos desempenhos dos/as estudantes nas atividades de escrita, a seguir tratamos dos resultados das sete turmas em outro tipo de tarefa.

5.2.6.2 Os desempenhos dos/as alunos/as das professoras mais indicadas como boas alfabetizadoras nas atividades de leitura de palavras

Para analisar os desempenhos dos/as alunos/as no que diz respeito à leitura, contabilizamos o número de acertos das crianças ao ler o repertório de palavras proposto na atividade diagnóstica. A tabela 13, abaixo, mostra os resultados das turmas das sete professoras.

Tabela 13 – Desempenhos das turmas das sete professoras consideradas boas alfabetizadoras quanto à aprendizagem de leitura de palavras

TURMAS	P1-2º ano	P2-1º ano	P3-1º ano	P4-1º ano	P5-1º ano	P6-3º ano	P7-3º ano
Total (%) de acertos	78,80	85,08	50,75	59,72	86,27	71,15	77,88

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Os resultados das atividades diagnósticas evidenciaram, como mostra a tabela, que 78,80% do conjunto de palavras proposto foi assinalado corretamente pelos/as alunos/as da professora 1, o que demonstra que parte da turma ainda não conseguia ler com precisão nomes formados por diferentes estruturas silábicas.

Embora se tratasse de uma turma de 1º ano, o grupo-classe de P2 alcançou um percentual de acertos superior ao da turma de P1 (2º ano) – o que pode ter relação com o fato de terem lido apenas palavras com estrutura silábica canônica —, conseguindo acertar 85,08% do repertório. Semelhantemente, os/as alunos/as de P5 (1º ano) acertaram 86,27% das palavras.

Já as professoras 3 e 4 alcançaram, com seus/suas estudantes, resultados bem próximos entre si, mas bastante diferentes daqueles obtidos por P2 e P5. Assim, parte considerável das crianças dos grupos-classe de P3 e P4 (1^{os} anos) teve dificuldade na leitura das palavras propostas, acertando apenas pouco mais da metade delas (50,75% e 59,72%, respectivamente), de modo que P3 foi, entre as duas, a alfabetizadora cujo/as alunos/as alcançaram o menor percentual de acertos. É bom recordar que os/as estudantes dessas turmas foram os/as mesmos/as que obtiveram os mais baixos resultados na atividade de escrita de palavras. Estariam esses resultados relacionados ao menor tempo de experiência dessa professora em turmas do ciclo de alfabetização (3 anos)? Teriam relação com o fato de seus/suas alunos/as não serem assíduos às aulas e originários, em sua maioria, da região mais periférica da cidade e não terem acompanhamento em casa, conforme relatou a docente, em uma conversa informal? Ou será que todos esses fatores confluíram para aqueles desempenhos? A professora 4, por sua vez, tinha mais tempo de experiência com turmas do ciclo de alfabetização (11 anos), mas não tinha formação inicial no curso de Pedagogia (tinha licenciatura em Matemática); a maior parte de sua turma não era composta por crianças da área periférica; e ela não chegou a se queixar da baixa frequência às aulas, nos contatos que tivemos (embora isso não signifique que os/as alunos/as fossem assíduos/as), mas seu grupo-classe não alcançou uma diferença maior em relação ao de P3. O que teria motivado o baixo desempenho da turma da alfabetizadora 4?

Do ponto de vista das motivações para a indicação, a recorrência dos descritores utilizados indicava que ela era reconhecida como boa alfabetizadora, igualmente pelo saber-ser, pelo saber-fazer e pelos saberes-fazer que mobilizava. Contudo, P3, conforme os descritores utilizados, tinha uma boa reputação, principalmente em consequência dos saberes-fazer que parecia mobilizar. Desse modo, os resultados tão somente daquelas motivações, se pudessem, de fato, caracterizar as práticas daquelas professoras, não pareciam guardar uma relação direta com a aprendizagem dos/as estudantes.

Ainda que os dados que temos não nos permitam dar respostas sobre as razões dos desempenhos apresentados pelos/as alunos/as das duas professoras e menos ainda apontar uma única causa para eles, se considerarmos apenas as variáveis relacionadas às docentes temos que: P3, conquanto pudesse ser considerada experiente, não era uma alfabetizadora experiente. Já P4, embora fosse uma professora experiente (30 anos na docência, dos quais 11 dedicados ao

ensino fundamental I), não tinha formação inicial direcionada à alfabetização. Assim, a despeito das diferenças entre as professoras, parece que o que temos em comum entre elas é uma limitação de saberes-fazeres construídos em importantes contextos: o contexto da prática, da experiência profissional, no caso da alfabetizadora 3, tendo em vista que o tempo curto de atuação em turmas de alfabetização pode ter resultado na fabricação de um arsenal de saberes-fazeres menor ou pouco sólido, em comparação com aquele que experiências prolongadas poderiam produzir; e o contexto da formação inicial, em se tratando de P4, já que essa arena pode oportunizar a construção de saberes-fazeres didáticos e pedagógicos sobre a natureza do objeto de conhecimento e sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, diferentes daqueles que se pode produzir a partir das experiências vivenciadas em sala de aula, embora possam ter muitas aproximações. Soma-se a isso que as licenciaturas não possibilitam, diretamente, a construção de saberes-fazeres voltados para as singularidades do trabalho com o público infantil. Desse modo, podemos nos perguntar: além de outros fatores, teriam as limitações de saberes-fazeres construídos no contexto da prática e no contexto da formação inicial, por aquelas professoras, alguma relação com os desempenhos de seus/suas alunos/as?

No caso da professora 6 (3º ano), os acertos corresponderam a 71,15%, mostrando que um percentual expressivo de estudantes teve dificuldade na realização dessa atividade, apesar de tratar-se de uma turma de 3º ano, em que quase 30% das palavras não foram lidas corretamente. Semelhantemente, a turma de P7 (3º ano) acertou apenas 77,88% do repertório.

Considerando os percentuais de acerto das turmas de P1, P6 e P7, é possível perceber que os/as alunos/as do 2º ano tiveram resultados superiores àqueles apresentados pelos/as discentes dos 3ºs anos, apesar da diferença pequena em relação à turma da professora 7. Evidenciamos, ainda, que entre as docentes do 3º ano não houve uma grande disparidade quanto aos desempenhos, ainda que o grupo-classe de P7 tenha obtido um percentual mais alto.

Considerando a performance dos/as estudantes nas atividades de leitura e escrita de palavras, constatamos que, em 5 das 7 turmas, os percentuais de acertos em leitura foram menores que os referentes ao alcance de hipóteses alfabéticas, como mostra a tabela 14.

Tabela 14 – Desempenhos das turmas das sete professoras consideradas boas alfabetizadoras em leitura e escrita de palavras

CATEGORIAS	P1-2º ano	P2-1º ano	P3-1º ano	P4-1º ano	P5-1º ano	P6-3º ano	P7-3º ano
Nível alfabético (%)	98,69	99,12	50,75	66,66	82,35	83,46	96,15
Acertos na leitura (%)	78,80%	85,08	50,75	59,72	86,27	71,15%	77,88%

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Como é possível observar, somente a turma da professora 3 (1º ano) teve o mesmo percentual de desempenho nas atividades de leitura e escrita de palavras, e apenas os/as alunos/as de P5 (1º ano) apresentaram melhores resultados na leitura, apesar de se tratar de uma diferença muito pequena. Já nas turmas das demais alfabetizadoras, as crianças obtiveram resultados mais altos na notação de palavras com hipóteses de nível alfabético, e resultados mais baixos quanto aos acertos de palavras na leitura, tendo forte relação com o fato de que os acertos em leitura implicavam à identificação precisa das palavras, de modo que os/as discentes precisavam ler convencionalmente o repertório para acertar. Tais desempenhos reafirmam que, em fases mais iniciais de apropriação e consolidação do SEA, a escrita é mais fácil que a leitura para os/as aprendizes, visto que, na primeira situação, eles/as escolhem o repertório de letras a ser empregado, o que permite certa subjetividade, e, na segunda, o repertório já está dado e precisa ser traduzido com certa precisão, envolvendo, assim, impessoalidades (Soares, 2020). Os dados revelam também que, embora as professoras 4 e 5 tenham sido apontadas em virtude de descritores bastante aproximados – como o saber-ser afetuosa e as metodologias ecléticas – elas parecem ter obtido desempenhos bastante distintos em relação à aprendizagem do SEA por seus/suas alunos/as.

5.2.6.3 Os desempenhos dos/as alunos/as das professoras mais indicadas como boas alfabetizadoras na atividade de leitura e compreensão de textos escritos

As categorias elencadas para analisar atividades de leitura e compreensão de texto escrito emergiram de cada uma das questões que constituíam tal instrumento, conforme a habilidade de compreensão leitora que avaliavam, a saber: “Gênero textual”, “Finalidade do texto”, “Informações explícitas” e “Informações implícitas”. Os acertos das crianças foram computados e tratados percentualmente e referem-se apenas aos/às discentes que estavam alfabéticos, e não à totalidade da turma de cada alfabetizadora, conforme a tabela 15, a seguir.

Tabela 15 – Desempenhos das turmas das professoras do 2º e 3º anos consideradas boas alfabetizadoras quanto à leitura e compreensão de texto escrito ao fim do ano letivo de 2019

ALUNO/A	Gênero textual	Finalidade do texto	Informações explícitas	Informações implícitas	ACERTOS (%)
Turma de P1 – 2º ano	82,60	65,21	73,91	13,04	58,69
Turma de P6 – 3º ano	64,70	58,82	76,47	17,64	54,41
Turma de P7 – 3º ano	79,16	83,33	87,5	37,5	71,87

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

De modo geral, os resultados alcançados pelos/as alunos/as das turmas das três professoras mostraram que o grupo-classe de P7 (3º ano) obteve o melhor desempenho geral na

atividade de leitura e compreensão de texto escrito – com 71,87% de acertos – seguido pela turma de P1 (2º ano) – com 58,69% de acertos. Por sua vez, os/as estudantes de P6 obtiveram o desempenho mais baixo entre os três grupos (54,41% de assertividade), apesar da diferença pequena em relação ao percentual médio alcançado pelos/as estudantes da alfabetizadora 1. Tais dados sugerem que os/as alunos/as da professora 7 podem ter começado a consolidar suas aprendizagens acerca do SEA há mais tempo, tendo, assim, a oportunidade de ler com mais fluência. Diante dessa consolidação, essa docente pode ter tido melhores condições para desenvolver certas habilidades de compreensão leitora.

À exceção do reconhecimento do gênero textual, a turma de P7 teve o melhor desempenho em todas as outras categorias, inclusive na que implicava a construção de inferência (37,5% de acertos). O grupo-classe do 2º ano obteve o melhor resultado, entre os três grupos, apenas no que diz respeito à identificação do gênero textual (82,60% de assertividade). Comparando as duas turmas que apresentaram resultados mais baixos nas três últimas categorias, percebemos resultados muito próximos entre a turma do 2º e o 3º ano. A turma de P1 alcançou o melhor desempenho e apenas na identificação da finalidade do texto (65,21%, de acertos), com uma diferença muito pequena em relação ao grupo de P6, com 58,85%. Entretanto, os/as aprendizes da turma de 3º ano obtiveram desempenhos mais significativos na localização de informações explícitas e implícitas, apesar da diferença pouco expressiva.

Notamos, ainda, que a inferência de informações foi a categoria em que os percentuais de acertos foram mais baixos em todas as turmas – não chegando nem mesmo a 50% —, o que evidencia que a grande maioria dessas crianças ainda não havia desenvolvido essa habilidade, nos moldes requeridos na atividade realizada. Autores/as como Soares (2020) já advertiam sobre a complexidade que o ato de inferir informações implica.

Vejamos a seguir os resultados das três turmas em produção de texto escrito.

5.2.6.4 Os desempenhos dos/as alunos/as das professoras mais indicadas como boas alfabetizadoras na atividade de produção de textos escritos

Uma diversidade de categorias poderia ser construída para analisar as produções escritas dos/as estudantes, segundo as perceptivas teóricas adotadas pelos/as pesquisadores/as, ou mesmo de acordo com a finalidade do trabalho, mas, cientes de que não poderíamos contemplar todas elas e da necessidade de fazermos recortes que contemplassem aspectos que julgamos

pertinentes, analisamos se as produções⁸⁶ dos/as estudantes eram legíveis, se abordavam o tema proposto – “Coisas das quais as crianças tinham medo ou situações que as fizeram ficar muito assustadas” –, se demonstravam coerência entre as informações anunciadas, se contemplavam características do gênero textual “relato pessoal” – tais como tempo, espaço, personagens, utilização da primeira pessoa do singular ou do plural, verbos no presente ou pretérito e narração de acontecimentos –, se eram textos – conjuntos de enunciados dotados de sentido, em que há integração entre as sentenças –, e se apresentavam a estrutura do gênero: 1) Contextualização inicial do relato, na qual geralmente se apresenta o local em que o fato aconteceu, o período e quem eram os envolvidos. 2) O(s) episódio(s) ocorrido(s) ou o(s) fato(s) acontecido(s); 3) A conclusão ou o fechamento do texto, expressando as consequências do fato, bem como os sentimentos em relação ao que foi relatado (Silva, L., 2014).

Em se tratando da primeira categoria, classificamos como escritas ilegíveis aquelas que apresentavam muitas falhas e erros no emprego das relações letra-som ou que demonstravam muitos problemas no traçado das letras, em ambos os casos, impossibilitando o entendimento do que havia sido escrito. Nos casos em que as produções dos/as estudantes apresentavam algumas dessas características, mas a maior parte da produção podia ser lida e seu sentido apreendido, consideramos que elas eram legíveis e, portanto, poderiam ser avaliadas no que diz respeito às demais habilidades. As produções ilegíveis, entretanto, não puderam ser analisadas.

No que diz respeito à coerência entre as informações, partimos do princípio básico de que era necessário haver duas ou mais informações nas produções dos/as discentes, para que pudéssemos afirmar se havia ou não coerência entre elas, seja na forma de palavras, frases ou enunciados do texto. Portanto, as escritas que se configuraram apenas enquanto uma palavra ou frase não foram classificadas como produções em que se verificava coerência.

Tendo em vista que as crianças estavam em processo inicial de apropriação de conhecimentos e habilidades necessárias à produção de textos, não determinamos que suas produções deveriam manifestar todas as características do gênero, mas pelo menos quatro dos seis atributos elencados, seja nas frases escritas, seja nos textos produzidos.

Compreendemos que o conceito de texto é amplo e que até mesmo uma única palavra, que apresente sentido e propósito comunicativo, pode receber essa denominação. Contudo, em virtude da nossa proposta de produção, das categorias que elencamos para análise, da necessidade de explicitar ao leitor quais dos sentidos que a palavra “texto” engloba, os/as

⁸⁶ Estamos chamando de produções não apenas os textos, mas tudo o que os/as discentes fizeram, mediante o comando para a realização da atividade. Quando tratamos da produção textual, utilizamos a expressão “produção de texto” ou “produção de texto escrito”.

aprendizes contemplavam em suas produções escritas, e se eles/as haviam produzido mais que palavras e frases, optamos por eleger a categoria "Produção de um texto", não enquadrando nela, escritas que se configuravam enquanto palavra/s e frase/s soltas.

Em se tratando da última categoria, consideramos que as crianças haviam contemplado a estrutura do gênero quando apresentavam, mesmo que de forma resumida e bastante inicial: 1) Contextualização inicial do relato. 2) O/s episódio/s ocorrido/s ou o/s fato/s acontecido/s; 3) A conclusão ou o fechamento do texto (Silva, L., 2014). A seguir, temos a síntese dos desempenhos dos/as alunos/as das três turmas, frente à proposta de produção, um relato pessoal.

Tabela 16 – Desempenhos (percentuais médios) das turmas das professoras do 2º e 3º anos consideradas boas alfabetizadoras quanto à produção de texto escrito ao fim do ano letivo de 2019

ALUNO/A	Escrita legível	Adequação ao tema	Coerência entre as informações	Características do gênero	Produção de um texto	Estrutura do gênero
Turma de P1 – 2º ano	100	100	59,09	18,18	36,36	22,72
Turma de P6 – 3º ano	89,47	94,11	64,70	29,41	29,41	23,52
Turma de P7 – 3º ano	87,5	100	90,47	28,57	52,38	28,57

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Conforme esses dados, os/as estudantes do 2º ano, de P1, apresentaram melhores resultados que as crianças das turmas de 3º ano, de P6 e P7, no que diz respeito à legibilidade de suas produções, alcançando o percentual máximo de escritas legíveis, enquanto no caso das turmas das outras professoras esses percentuais foram de 89,47% e 87,5, respectivamente. Apesar disso, percebemos que os/as estudantes das três turmas não apresentavam grandes problemas em relação a essa habilidade, o que sugere que a maioria deles/as havia se apropriado de muitas correspondências som-grafia e que provavelmente havia certa preocupação por parte de suas alfabetizadoras em relação à caligrafia.

Sobre a adequação das produções ao tema proposto, a turma de P1 também obteve o máximo desempenho, assim como os/as alunos/as da professora 7. Embora essa habilidade não tenha sido verificada na totalidade das produções do grupo-classe de P6, ela manifestou-se em 94,11% das atividades. Tais resultados evidenciam, assim, que adequar suas produções ao tema proposto era uma habilidade que quase todas as crianças das três turmas haviam construído.

À exceção da mobilização das características do gênero, única habilidade em que os/as alunos/as de P6 obtiveram o resultado mais alto entre as três turmas (29,41%, em paralelo aos percentuais de 18,18%, obtido pelo grupo-classe de P1, e 28,57%, da outra turma de 3º ano), as crianças da alfabetizadora 7 apresentaram os melhores resultados em todas as outras habilidades, inclusive com uma diferença bastante expressiva. Assim, enquanto 90,47% das

produções dos/as estudantes da referida professora apresentavam coerência entre as informações, nos grupos de P1 e P6 esse percentual foi de 59,09% e 64,70%, respectivamente, já que as produções de apenas uma palavra ou frase ocasionaram uma queda em seus percentuais. Entretanto, como expomos anteriormente, as contradições entre as informações propriamente ditas foram pouco recorrentes em todos os grupos-classe.

A atividade de produção de texto escrito revelou também que, muito provavelmente, os/as alunos/as das três turmas não haviam tido contato sistemático com a leitura ou a escrita de relatos de experiência pessoal em sala de aula, o que se expressa nos baixos resultados alcançados por eles na categoria “características do gênero” (18,18%, no caso de P1, 29,41%, em se tratando do grupo-classe de P6, e 28,57%, entre as crianças de P7), sendo que suas maiores lacunas correspondiam à utilização de marcadores temporais e à narração dos fatos.

Constatamos que um número muito pequeno de crianças das três turmas sabia produzir textos de curta extensão, e que uma porcentagem maior de estudantes do 2º ano (36,36%) produziu textos, em comparação com os/as do 3º ano da professora 6 (24,41%). A turma de P7 foi a única em que pouco mais da metade das crianças produziu textos (52,38%); além disso, um número considerável de discentes escreveu frases soltas, o que demonstra que eles/as já tinham certa desenvoltura para escrever e principalmente que já haviam construído a compreensão de que não basta uma palavra ou uma frase para que se tenha um texto, como os que estavam acostumados a ver, a ler, e a ouvir, em diferentes situações. Contudo, essas crianças ainda não sabiam como articular as sentenças que escreviam e como desenvolver as ideias de forma fluida e detalhada para compor seus textos.

É inegável que as expectativas mais otimistas, predominantes e consensuais entre pesquisadores/as da área de linguagem, e mesmo de alguns/algumas professores/as, são as de que, ao final do 2º e principalmente do 3º ano do Ensino Fundamental, as crianças consigam produzir pequenos textos de forma autônoma. Entretanto, tem sido cada vez mais nítido que um número alto de estudantes das escolas públicas, que sai da Educação Infantil com hipóteses de escrita muito primitivas, precisa de pelo menos três anos para consolidar suas aprendizagens acerca do SEA e, por conseguinte, para produzir textos com certa autonomia, mesmo que de curta extensão. Além disso, é comum que em turmas em que os/as aprendizes ainda estejam em processo de apropriação e consolidação do sistema notacional, alguns/algumas alfabetizadores/as trabalhem esse de ensino, de forma individual, com uma frequência menor (Cf. Oliveira, 2010; Dourado, 2017). Esses e outros fatores podem ter influenciado os cotidianos das participantes deste estudo e os resultados apresentados anteriormente.

Constatamos, também, que os/as estudantes das três turmas tinham dificuldades na estruturação do gênero textual, o que se expressa nos baixos resultados que apresentaram ao analisarmos essa habilidade em suas produções, conforme mostra a tabela anterior. Os conhecimentos dos/as estudantes de P7 demonstraram mais fragilidade que em relação às outras habilidades (28,57% das produções apresentavam estrutura mais adequada ao gênero), e aproximaram-se muito dos que haviam sido construídos pelas crianças das professoras 1 (22,72%) e 6 (23,52%). Tais resultados suscitam a hipótese de que provavelmente as situações de produção desse gênero nos contextos das salas de aula dessas alfabetizadoras podem ter sido pouco frequentes. É preciso lembrar, entretanto, que estamos falando de turmas do ciclo de alfabetização, que estavam se apropriando do SEA e que ainda não tinham um vasto tempo de experiência com a produção de textos escritos.

Destarte, percebemos que os/as alunos/as das três professoras consideradas bem-sucedidas apresentavam aproximações, mas também distanciamentos, do ponto de vista dos conhecimentos que já haviam construído e que precisavam construir e consolidar várias habilidades indispensáveis à produção de textos escritos, apesar de grupos menores de crianças em cada turma já terem dado o “pontapé” inicial em direção a essa construção.

5.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A TÍTULO DE FECHAMENTO DO ESTUDO I

Os dados dos questionários e das atividades diagnósticas permitiram vislumbrar que as indicações por parte da comunidade escolar parecem ser um importante critério para a identificação de práticas bem-sucedidas de ensino da leitura e da escrita, e que alfabetizadoras consideradas boas alfabetizadoras parecem ter facilidade e, inclusive, certa precisão para identificar outras professoras entre as que se sobressaem na comunidade escolar.

Percebemos que as motivações das indicações de boas alfabetizadoras pelos diferentes grupos eram híbridas e remetiam aos saberes-fazer que pareciam ser mobilizados pelos/as docentes em seus cotidianos, mas, também, ao saber-fazer (saber-alfabetizar) e ao saber-ser.

Pelo que vimos desde que começamos a analisar as motivações para o reconhecimento dos/as 98 professores/as indicados/as através dos questionários, se pudéssemos generalizar esses dados seria possível afirmar que, embora tenhamos constatado certos consensos entre as razões para a indicação e o predomínio de justificativas de dadas naturezas, a depender da amostra considerada (motivos para o apontamento do grande grupo de docentes mencionados/as, das 7 professoras entre as mais reconhecidas e das indicações feitas pelas 6 alfabetizadoras) não parece existir uma regra ou modelo geral e fixo para caracterizar um/a

profissional como bom/boa alfabetizador/a, pelos sujeitos de um mesmo contexto educacional. Em outras palavras, o que faz com que professores/as sejam reconhecidos/as como bons/boas alfabetizadores/as pela comunidade escolar é um conjunto bastante amplo, complexo e híbrido de motivações. Em analogia à parábola indiana “Os homens cegos e o elefante”, sobretudo em se tratando das razões para o reconhecimento das sete professoras que estavam entre as mais indicadas, podemos dizer que cada “homem cego” (integrante daquele meio escolar), na impossibilidade de, no exercício de suas funções, tocar “o elefante inteiro” (o/a professor/a que, em algum momento, passou a ser visto por ele/a como bom/boa alfabetizador/a), “tocava” apenas a parte que lhe era permitida e, conforme os conhecimentos e visões que construiu em diferentes contextos, descrevia apenas a parte do animal que teve a oportunidade de “apreciar”, chegando a conclusões distintas, em relação ao que estava diante deles/as: o elefante (o/a professor/a que consideravam bom/a alfabetizador/a). Em outras palavras, constatamos uma grande diversidade de concepções acerca do que seria indispensável a um/a profissional com esse perfil, isto é, evidenciamos o caráter híbrido das representações acerca de bons/boas alfabetizadores/as.

A analogia à parábola (tantas vezes utilizada para criticar a defesa ferrenha que os sujeitos fazem de suas próprias visões limitadas, sem considerar o todo) não foi tecida aqui em caráter de crítica às percepções “limitadas” ou parciais de cada sujeito que respondeu ao questionário, ou para afirmar a inadequação ou as contribuições reduzidas de se buscar identificar alfabetizadores/as competentes, por meio da comunidade escolar. A limitação das percepções e das motivações se dá precisamente pela impossibilidade de completude, de atingir o todo. Em seus cotidianos, esses profissionais desempenham funções que, por mais possibilidades ou exigência de aproximação que possam ter com as práticas dos/as alfabetizadores/as, *in loco* não preconizam a análise “pormenorizada”, intencional e “metódica” daquilo que caracterizaria o/a bom/boa alfabetizador/a ou o seu sucesso no ensino da leitura e da escrita – investimento que marca a atividade do/a pesquisador/a, de quem a percepção “limitada/parcial” também não pode ser dissociada por completo, conquanto as atribuições de sua função possam lhe permitir uma análise mais aprofundada dos casos.

O que está em jogo é, não apenas o caráter subjetivo das interpretações e das motivações, mas também a própria complexidade e amplitude do “elefante”, que não permite ser tocado por inteiro. Dito de outro modo, o/a bom/boa alfabetizador/a e as práticas bem-sucedidas de ensino da leitura e da escrita são amplos, complexos e marcados, entre outros fatores, pelas subjetividades, ainda que muitos consensos e critérios possam ser estabelecidos para defini-los como tal. Contudo, em outra analogia, dessa vez na área da Medicina, não é por suas diferentes

nuances ou por sua complexidade e amplitude que uma patologia deixa de ser investigada e os diferentes olhares e avanços a que chegam os cientistas sobre ela não deixam de ser considerados, ainda que para confrontá-los e negá-los.

Além disso, as conclusões diferentes a que chegam os “homens cegos” parecem ser também um dos fatores que revelam a pertinência de sua indicação, fazendo com que o/a pesquisador/a esteja diante de um repertório amplo de possibilidades para o delineamento de sua investigação, tanto no sentido de eleger participantes a partir de certas motivações, como no de estabelecer outros critérios e instrumentos que, articulados à indicação, lhe permitam ter mais possibilidades de identificar profissionais que dialoguem com seus objetivos. Ou seja, parece importante olhar para esse confronto de concepções (“motivações”), para extrair delas o que de potencial apresentam para acessar possíveis práticas bem-sucedidas e as contribuições que podem ter para o desenvolvimento da pesquisa em sentido mais amplo.

O que os dados dos questionários reafirmam para nós é que nos trabalhos científicos não se pode abrir mão de compreender e explicitar o que os sujeitos que fazem a indicação compreendem como sendo um/a bom/boa alfabetizador/a, e como o/a pesquisador/a o/a concebe.

Por meio das atividades diagnósticas, constatamos que havia considerável diferença entre os resultados das crianças dos mesmos anos/séries nas atividades de leitura e escrita de palavras, embora as sete professoras tivessem sido indicadas como eficientes.

Os desempenhos revelados pelos/as estudantes demonstraram que apenas duas docentes reconhecidas como boas alfabetizadoras obtiveram resultados pouco satisfatórios com seus/suas alunos/as no que diz respeito à apropriação do SEA. As performances das crianças com as quais pudemos contar naquele momento deram indícios ainda de que as profissionais que tiveram muitas indicações, de fato pareciam ter sido mais bem-sucedidas; e que aquelas cujas justificativas para o reconhecimento como boas/alfabetizadoras fizeram sobressair as motivações relacionadas ao saber-fazer (duas das quais, por sinal, foram também as mais indicadas), deram mais indícios de que sabiam alfabetizar de maneira competente – ainda que, no caso de P2, o saber-ser tenha tido a mesma recorrência. Corroboram isso os indícios de que, ao que parece, as docentes, cujas razões para a indicação de ordem da competência não se sobressaíram em relação às outras, alcançaram resultados mais baixos na apropriação do sistema notacional, pelos/as aprendizes – embora P5 tenha alcançado ótimos resultados.

Contudo, é preciso considerar que a relação entre número de indicações e o sucesso no ensino não é uma relação de causa-efeito, pois, como mencionamos anteriormente, a professora 7 obteve apenas 5 indicações, mas os resultados de seus/suas alunos/as foram muito

semelhantes aos das alfabetizadoras que foram mais recorrentemente indicadas. O mesmo pode ser dito sobre as motivações que a comunidade escolar privilegiava e a realidade mais ampla da prática de ensino das professoras. Sobre isso, evidenciamos que, a despeito de P5 não ter seu reconhecimento como boa alfabetizadora associado principalmente ao saber-fazer, obteve, ao que parece, resultados muito pertinentes com sua turma, quanto à aprendizagem inicial da faceta linguística da língua escrita. Além disso, diversos outros fatores podem influenciar de forma positiva ou negativa no processo de aprendizagem das crianças.

Percebemos, ainda, que essa professora foi a única docente cujo percentual maior de motivações para seu reconhecimento social apontou o predomínio exclusivo do saber-ser. Não obstante, justificativas desse tipo demonstraram ter muita influência sobre as representações acerca do/a bom/boa alfabetizador/a, pela comunidade escolar, sendo manifestas de forma privilegiada junto a razões de outras ordens ou apresentando recorrência idêntica. Em que pese essa incidência, não nos permite afirmar que existe uma relação direta entre as características pessoais e profissionais das alfabetizadoras e o sucesso no processo de ensino e aprendizagem, visto que professoras como P1, P6 e principalmente P7, que também pareciam ter alcançado bons resultados com seus/suas alunos/as, foram indicadas em virtude de percentuais mais reduzidos de motivações relacionadas às características pessoais. Os dados mostraram ainda a baixa recorrência dos saberes-fazeres, especialmente os de ordem didática, enquanto motivos para o reconhecimento de quase todas as professoras entre as mais indicadas.

Vislumbramos ainda que a aparente falta de consenso das motivações, tanto em torno de um/a professor/a como de um grupo de profissionais reconhecidos como bons/boas alfabetizadores/as, em decorrência de sua ampla diversidade, pode se constituir, não enquanto uma limitação para que se investigue práticas bem-sucedidas de ensino da leitura e da escrita, mas como um elemento importante para definição dos rumos da pesquisa.

6 ESTUDO II – SABERES-FAZERES MOBILIZADOS POR PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA POR ALUNOS/AS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tendo em vista que o objetivo geral desta tese é compreender os saberes-fazeress mobilizados por professoras consideradas boas alfabetizadoras, com vista ao ensino da leitura e da escrita, suas contribuições para a aprendizagem de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental e as razões para o reconhecimento social de professores/as como profissionais eficientes, pela comunidade escolar, neste segundo estudo tivemos como objetivos específicos:

- a) Identificar e analisar os saberes-fazeress mobilizados pelas professoras para o ensino da consciência fonológica.
- b) Identificar e analisar os saberes-fazeress mobilizados pelas professoras para o ensino das letras do alfabeto.
- c) Identificar e analisar os saberes-fazeress mobilizados pelas professoras para o ensino da leitura e da escrita de palavras.
- d) Identificar e analisar os saberes-fazeress mobilizados pelas professoras para o ensino da leitura, da compreensão e da produção de textos escritos.
- e) Mensurar e analisar os percursos de aprendizagens dos/as alunos/as em relação às letras do alfabeto, à consciência fonológica, à leitura e à escrita de palavras e à leitura e compreensão de textos escritos, frente aos saberes-fazeress mobilizados pelas professoras.
- f) Analisar e comparar os perfis de entrada de estudantes no 2º ano do Ensino Fundamental, nos contextos pré e pós-pandemia de Covid-19, quanto à aprendizagem da escrita de palavras.
- g) Analisar e comparar os perfis de saída de estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, nos contextos pré e pós-pandemia de Covid-19, quanto à aprendizagem da leitura e da escrita de palavras e da leitura e compreensão de textos escritos.

As grandes categorias de ensino da leitura e da escrita, expressas nesses objetivos (letras do alfabeto, consciência fonológica, leitura e escrita de palavras, leitura, compreensão e produção de textos escritos), foram eleitas de forma flexível, visto que as prioridades das professoras poderiam ser outras, sendo necessário atentar para elas, ao tratar os dados.

Para dar conta desses objetivos, nossa metodologia de trabalho foi constituída por diferentes instrumentos e procedimentos metodológicos, os quais serão apresentados na

próxima seção, acompanhados de cada objetivo específico e dos motivos que tivemos para elegê-los. Posteriormente, na parte dos resultados da pesquisa, trazemos a caracterização das turmas das duas docentes protagonistas da pesquisa, e os desempenhos de seus/suas estudantes nas atividades que aplicamos em três períodos diferentes do ano letivo, bem como os saberes-fazeres mobilizados pelas professoras consideradas boas alfabetizadoras para o ensino da leitura e da escrita e suas contribuições para a aprendizagem de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental.

6.1 CAMINHO METODOLÓGICO PARA OS SABERES-FAZERES MOBILIZADOS POR DUAS PROFESSORAS CONSIDERADAS BOAS ALFABETIZADORAS E PARA ANÁLISE DOS PERCURSOS DE APRENDIZAGEM DE SEUS/SUAS ALUNOS/AS

Como explicamos em outros lugares neste trabalho, os Estudos I e II estão imbricados e se complementam. Nesse sentido, o caminho metodológico percorrido para dar conta da primeira parte da investigação foi fundamental para que alcançássemos as condições necessárias para a realização do presente estudo. Entretanto, este tem suas especificidades e, por conseguinte, elegemos instrumentos e procedimentos metodológicos que tornassem possível sua execução, os quais, em alguns casos, serão semelhantes àqueles empregados no Estudo I, todavia, sendo operacionalizados em realidades e contextos outros e com finalidades distintas, conforme observaremos a partir da próxima subseção.

Tendo em vista nosso objetivo de compreender os saberes-fazeres mobilizados por professoras cujas práticas de ensino são consideradas bem-sucedidas e suas contribuições para a aprendizagem da leitura e da escrita por alunos/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando tanto o que era comum quanto o que era singular nessas práticas, nossa estratégia de pesquisa foi o estudo de caso. Estratégia que “contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” (Yin, 2001, p. 21). Nesse tipo de investigação empírica, o interesse do/a pesquisador/a se volta para compreender casos individuais, realidades particulares, com valor em si mesmas, ainda que se possa em algum momento estabelecer relações de semelhança com outros casos (Yin, 2001; Alves-Mazzotti, 2006; Lüdke; André, 2001). Nesse sentido, sendo o estudo de caso uma entidade complexa, apesar de focar nas singularidades, não despreza os aspectos ordinários dos casos nem os vários contextos dentro dos quais eles operam. Não obstante, o resultado comumente retrata algo em que se pode notar certa originalidade, em virtude da natureza, do

histórico e do contexto do caso, ou, ainda, de seus informantes e de outros casos pelos quais possa ser reconhecido (Alves-Mazzotti, 2006).

Partindo da crença de que os estudos de casos de nossa pesquisa tinham suas especificidades mas poderiam evidenciar saberes-fazer importantes para o desenvolvimento de práticas de ensino da leitura e da escrita bem-sucedidas em outros contextos, para além daqueles em que estavam inseridas as participantes da investigação, os estudos de caso do presente trabalho foram do tipo instrumental, já que neste, “o interesse no caso deve-se à crença de que ele poderá facilitar a compreensão de algo mais amplo, uma vez que pode servir para fornecer *insights* sobre um assunto” (Alves-Mazzotti, 2006, p. 641-642). Em outras palavras, os resultados obtidos a partir dos casos que estudamos podem suscitar generalizações analíticas, isto é, proposições teóricas aplicáveis a outras situações e contextos, o que não significa dizer que se configuram como generalizações estatísticas em que cada caso se constitui enquanto amostras representativas para todos os contextos (Alves-Mazzotti, 2006; Yin, 1984).

6.1.1 A seleção das protagonistas do Estudo II

Os critérios para seleção das duas protagonistas desse estudo decorrem dos que foram elencados no Estudo I. Após demarcar, naquela parte da pesquisa, que para participarem da nossa investigação os/as professores/as precisavam ser reconhecidos/as como bons/boas alfabetizadores/as pela comunidade escolar, ter vínculo de trabalho efetivo com o município, ter pelo menos 5 anos de experiência na docência e 3 no antigo ciclo de alfabetização, determinamos que para participar deste estudo as docentes deviam ter também alcançado bons resultados em leitura e escrita com os/as estudantes, ao fim do ano letivo de 2019 – ano em que obtivemos as indicações. As duas protagonistas do Estudo II foram selecionadas a partir das sete professoras que emergiram entre as mais indicadas como boas alfabetizadoras no Estudo I e cuja competência para alfabetizar parecia ter se revelado nos bons desempenhos de suas turmas nas atividades diagnósticas realizadas naquele momento.

Após identificar essas docentes, planejávamos realizar a pesquisa de campo do presente estudo no ano seguinte. No entanto, devido à pandemia de Covid-19, que suspendeu as aulas presenciais em 2020 e manteve o ensino remoto por dois anos no município escolhido, o Estudo II só ocorreu no início de 2022, com a retomada das aulas presenciais.

No cenário que se delineou com o reestabelecimento do ensino regular, constatamos um quadro bastante diferente daquele com o qual nos deparamos em 2019, no que se refere ao contexto de atuação de 3 das 7 alfabetizadoras do Estudo I: a professora 4 havia se aposentado, P3 estava desempenhando a função de formadora do PCA, na etapa da Educação Infantil e P5,

que antes atuava em uma turma de 1º ano, naquele momento trabalhava com crianças da Pré-Escola I. As professoras 1, 2 e 7 estavam em turmas de 2º ano, e só P6 lecionava no ano/série seguinte. Desse modo, apenas essas quatro docentes atendiam ao nosso critério de atuação em turmas do antigo ciclo de alfabetização. Contudo, apenas P1 e P2 foram selecionadas como participantes do Estudo II porque, além de terem recebido o maior número de indicações (20 e 17, respectivamente), no quadro geral de professores/as – à exceção de PA-Pré-escola-2019 – (ver Estudo I), seus/suas alunos/as apresentaram os melhores desempenhos nas atividades diagnósticas que realizamos em 2019.

Nessa direção, entramos em contato mais uma vez com essas alfabetizadoras, a fim de explicitar as informações necessárias sobre nossa investigação, esclarecendo nossos objetivos, a relevância do estudo, os procedimentos metodológicos a serem desenvolvidos e a forma de participação de quem optasse por contribuir com a pesquisa. Mediante seu interesse e anuência, as duas professoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ver Apêndice J), declarando sua concordância em participar também deste estudo.

Após esses contatos com as alfabetizadoras, aplicamos os procedimentos e instrumentos metodológicos necessários para que pudéssemos ter acesso aos saberes-fazeres mobilizados por elas e aos percursos de aprendizagens de seus/suas alunos/as em leitura e escrita.

A seguir, tratamos do primeiro procedimento empregado com essa finalidade.

6.1.2 As observações participantes das práticas de professoras reconhecidas como boas alfabetizadoras

Tendo em vista nosso objetivo de compreender o que boas alfabetizadoras sabem-fazem em seus cotidianos e como isso contribui para a aprendizagem da leitura e da escrita de alunos/as do 2º ano do Ensino Fundamental, não poderíamos desenvolver nossa investigação de outro modo que não a partir do tempo-espço em que se materializavam as práticas de ensino, sob pena de incorrermos em uma análise superficial dos dados. Desse ponto de vista e partindo do entendimento de que a “observação dos fenômenos, independentemente da sua natureza, constitui o núcleo de todo procedimento científico” (Jaccoud; Mayer, 2010, p. 254), realizamos observações das aulas das duas participantes deste estudo, o que nos permitiu perceber as pessoas, os acontecimentos, os saberes-fazeres e outros elementos pelos quais nos interessávamos, de forma pessoal, direta e prolongada, no próprio contexto em que se realizavam, oportunizando resultados mais fiéis à realidade (Vianna, 2003; Gil, 2002, 2008; Jaccoud; Mayer, 2010). Esse procedimento nos fez ir além da mera atitude de olhar, da

observação corriqueira e desinteressada de senso comum, levando-nos a identificar, descrever e traduzir os fenômenos investigados, possibilitando a aproximação com os sujeitos e contribuindo para que compreendêssemos os sentidos que eles/as atribuíam às realidades, aos saberes-fazer que mobilizavam e ao processo de ensino (Lüdke; André 1986; Vianna, 2003, 2007).

Por meio da observação participante tivemos a oportunidade de coletar nossos dados, ao mesmo tempo em que participávamos das situações vivenciadas nos contextos pesquisados, não atuando como meros/as observadores/as; antes, interagindo com a realidade e afetando e sendo afetados/as por ela, mesmo que nos pequenos gestos, olhares, ou pela simples presença.

Considerando que o planejamento do/a pesquisador/a é indispensável para que a observação alcance seus objetivos, elaboramos um roteiro de observação (Apêndice K), para que pudéssemos orientar nosso olhar para o que, de fato, caracterizava a realidade investigada, diminuindo o risco da dispersão e do registro de aspectos pouco relevantes (Moroz; Gianfaldoni, 2002). Contudo, a despeito da função orientadora, esse instrumento não se constituiu para nós enquanto camisa de força, não nos impedindo de constatar e registrar aspectos emergentes que não tenham sido contemplados por ocasião de sua elaboração.

No caso deste estudo, as observações foram registradas em diário de campo. Enquanto instrumento de registro e peça fundamental na análise do trabalho empírico (Barros; Lehfeld, 2007; Lage, 2013), ele contribuiu para a reconstrução dos fatos observados e sua posterior contextualização.

Considerando a pertinência de que o/a pesquisador/a não assumia a postura de seres inanimados, apenas fazendo-se presente nos tempos-espacos em que se materializam os fenômenos observados – sem qualquer interação com os/as atores/as –, e sabendo do desconforto que a presença de alguém que se acomoda na última carteira da sala e apenas observa e faz anotações pode causar nos/as pensantes-praticantes dos cotidianos, não nos dedicamos ao registro em tempo integral. Entremeados pelos fios que teciam aquelas realidades, procuramos, em situações oportunas, interagir com eles/as, sobretudo quando sinalizavam nessa direção. Havia, por exemplo, ocasiões em que elas se dirigiam diretamente a nós para fazer comentários sobre as crianças e as evoluções que haviam percebido em seus conhecimentos, principalmente em se tratando de P1, que costumava nos mostrar as atividades que realizaria, falava sobre suas preferências metodológicas, sobre seu planejamento e as eventuais mudanças que faria nele, para atender às necessidades que iam surgindo, em algumas aulas.

Diante disso, e mesmo considerando todas essas contribuições que o diário de campo pode oferecer, compreendemos que nenhum registro escrito consegue descrever com toda a

riqueza de detalhes as situações vivenciadas nos cotidianos das salas de aula, o que pode fazer com que dados aspectos sejam esquecidos, passem despercebidos ou não sejam inteiramente compreendidos. Na tentativa de dar conta dessa limitação da observação e do registro no diário de campo, e objetivando que os fatos observados pudessem ser recuperados, complementados ou mesmo percebidos e registrados pela primeira vez, mesmo quando da passagem do tempo imediato em que ocorreram, a gravação em vídeo foi um recurso indispensável para que pudéssemos fazer uma descrição/reflexão mais aprofundada da realidade investigada.

Para capturar as cenas dos cotidianos com mais precisão, para posterior transcrição e análise, recorremos a uma câmera e de um gravador de voz, localizados na parte de trás da sala – para que captássemos, durante toda aula, as interações entre os/as estudantes e destes/as com as professoras, bem como a realização das atividades e situações didáticas como um todo. Tais aparelhos eram deslocados conforme as necessidades que emergiam durante as observações, como a gravação de trabalhos em grupos e os acompanhamentos individuais na mesa das professoras. Ressaltamos, entretanto, que a utilização desses equipamentos se deu mediante autorização das docentes e do quão confortáveis se mostravam diante deles. Além disso, o uso da câmera só aconteceu após alguns dias de contato com a turma, a fim de que os/as protagonistas daqueles cotidianos se familiarizassem com a nossa presença. De modo geral, as duas alfabetizadoras adaptaram-se rápido às gravações, não demonstrando desconforto, sobretudo a professora 1, que verbalizou isso mais de uma vez, ao longo do ano. Contudo, em alguns momentos percebemos certa preocupação por parte delas quanto à gravação de alguns comportamentos dos/as estudantes, que consideravam como indisciplina.

As crianças das duas turmas também pareciam agir com naturalidade diante das filmagens, participando das situações de ensino propostas e tendo seus momentos de conversas e brincadeiras, como faziam antes de serem filmadas. Foram bem poucos, inclusive, os casos em que se dirigiam ao aparelho para ver a gravação acontecendo.

Para alcançar os objetivos do Estudo II, fizemos três períodos de observações nas turmas de cada professora – no início, no meio e ao final do ano letivo de 2022. Tínhamos a intenção de que cada período fosse composto por semanas completas de aulas e que o primeiro deles se desse, no máximo, até meados de maio, já que aulas presenciais foram retomadas apenas em março. Entretanto, em virtude de feriados, das aplicações das avaliações de fluência do Programa Criança Alfabetizada e da greve dos/as professores/as daquele município, o primeiro período se estendeu até a segunda semana de junho. Foram realizadas duas semanas “completas” de observações na turma de cada professora, de forma intercalada. Cabe salientar que, quando dizemos “completas”, não estamos afirmando que havia cinco dias letivos em cada

semana, em virtude de feriados e pontos facultativos. Além disso, como mencionamos no Estudo I, as professoras efetivas daquela rede lecionavam quatro dias por semana, ficando um dia reservado às aulas-atividades e suas turmas a cargo de um/a professor/a itinerante.

Tendo em vista que o primeiro período de observações se estendeu, optamos por dar continuidade a elas após o recesso escolar e a aplicação do segundo bloco de atividades diagnósticas, o que, por motivos de ordem contextual, só ocorreu nas últimas semanas de agosto. O terceiro bloco de observações teve início em novembro e se estendeu até dezembro, totalizando 24 jornadas completas de aula na turma de cada alfabetizadora.

A realização dessas observações, em três períodos diferentes, contribuiu para que pudéssemos fazer interpretações mais aprofundadas acerca do nosso objeto de estudo, já que, intermediados por ela, pudemos entender e expressar com mais detalhes as artes de saber-fazer das docentes em sua relação com as aprendizagens das crianças, o que exigiu de nós um olhar atento para aqueles cotidianos em diferentes momentos do ano.

Esclarecidas essas questões, na próxima subseção tratamos de outro procedimento metodológico utilizado para alcançar os objetivos específicos do Estudo II.

6.1.3 As entrevistas semiestruturadas com professoras consideradas boas alfabetizadoras para o acesso aos saberes-fazeres que mobilizavam no ensino da leitura e da escrita

Para que pudéssemos identificar e analisar os saberes-fazeres mobilizados pelas duas docentes, realizamos, além de observações de suas aulas, entrevistas semiestruturadas, a fim de que elas pudessem falar acerca do que sabiam-faziam, como sabiam-faziam e o que poderiam ou não ter feito para ensinar a ler e a escrever, pois:

Ao agir, o trabalhador não lida somente com o gesto executado, mas com todas as outras possibilidades que precisaram ser deixadas de lado para que uma em especial fosse vencedora. Esconde-se da observação um diálogo interior no qual o sujeito arbitra os caminhos que sua ação deve seguir, o curso que não deve tomar, ou mesmo quando se impõe fazer o que não é preciso e aquilo que o afasta de atender às expectativas que nele são depositadas. Nesse caso, o movimento psíquico, em si, já é um agir do sujeito a ser explorado e compreendido e não somente a força vencedora em meio a essa movimentação. Deve-se considerar as inúmeras possibilidades irrealizadas que dariam cursos distintos ao desenvolvimento da atividade (Pinheiro *et al.*, 2016, p. 119).

A exemplo do que dizem esses/as autores/as, no caso da nossa pesquisa as entrevistas permitiram compreender tanto os saberes-fazeres visivelmente materializados pelas professoras como os que estavam subjacentes às suas artes de fazer, exigindo um grau maior de explicitação para que pudessem ser acessados. Para tanto, precisamos diminuir a assimetria entre nós e as participantes da pesquisa, estabelecendo relações de confiança, baseadas na empatia (Bourdieu,

1997; Marconi e Lakatos, 2006). Considerando que os papéis de entrevistador/a (detentor/a da palavra) e entrevistado/a (a quem é delegada a obrigação de responder) são predeterminados e objeto de certa coerção e, ainda, que a violência simbólica é uma característica intrínseca à dissimetria que os envolve (Bourdieu *et al.*, 2008; Bourdieu, 1997), procuramos estar atentos à influência desses fatores sobre os questionamentos que guiaram as entrevistas, para que as docentes se sentissem seguras e confortáveis para responder. Em outras palavras, procuramos estabelecer uma escuta ativa e metódica, buscando minimizar a violência simbólica que nossos papéis e questionamentos pudessem exercer mediante expressões impositivas ou que levassem as professoras a se considerarem desvalorizadas, coagidas ou a posicionarem-se de determinadas maneiras em virtude de nossa postura ou do rumo que a conversa pudesse tomar (Bourdieu, 1997). Contribuiu para o estreitamento da distância entre nós e elas, o lugar ocupado pela pesquisadora, que também era professora da mesma rede de ensino, partilhando desafios e angústias semelhantes quanto às condições de trabalho naquele município, e criando um cenário de mais confiança e tranquilidade para a realização, não só das entrevistas, mas de todo o percurso metodológico delineado para este estudo.

Esse procedimento foi realizado em três momentos diferentes com cada alfabetizadora, em 2022. A primeira entrevista ocorreu no início do ano, com o retorno às aulas presenciais, antes que realizássemos observações. Naquele momento, tratamos, entre outras questões, sobre a formação inicial e continuada, mudanças expressivas na trajetória profissional, aulas remotas e expectativas em relação ao ensino presencial e aos conteúdos que possivelmente seriam priorizados (ver Apêndice L). A segunda entrevista ocorreu após o segundo período de observações e contemplou algumas questões gerais sobre a visão das alfabetizadoras acerca do processo de ensino e aprendizagem até aquele momento (ver Apêndice M). A entrevista final (Apêndice N) ocorreu ao fim do ano letivo, após a realização e aplicação de todos os outros procedimentos e instrumentos metodológicos da pesquisa, contemplando questões sobre as artes de saber-fazer das docentes que ainda não tinham sido feitas nas outras entrevistas, contribuindo para que elucidássemos questões que surgiram com a triangulação dos dados.

A fim de direcionar o diálogo, não perdendo de vista pontos relevantes para a compreensão de nosso objeto de estudo, fizemos uso, em todas as entrevistas, de um roteiro de questões previamente elaborado, o qual era flexível o suficiente para permitir a inserção de perguntas que pudessem surgir quando de sua aplicação ou mediante as situações observadas.

Passemos às atividades diagnósticas realizadas nas turmas das duas professoras.

6.1.4 As atividades diagnósticas para analisar os percursos de aprendizagem da leitura e da escrita trilhados pelos/as alunos/as de professoras consideradas boas alfabetizadoras

A fim de analisar os percursos evolutivos dos/as alunos/as na aprendizagem da leitura e da escrita, frente aos saberes-fazer das protagonistas deste estudo, realizamos atividades diagnósticas no início, no meio e ao fim do ano letivo de 2022, pois “no basta con saber cómo ingresan e cómo terminan el año. Es preciso, además, saber qué pasó en el intervalo que media entre estos dos momentos decisivos, porque solo así estaremos en condiciones de comprender el proceso de aprendizaje” (Ferreiro et al., 1982, p. 07).

As contribuições dessas atividades para que alcançássemos os objetivos propostos nesta parte da pesquisa incidem também, entre outros aspectos, no fato de que elas “constituem facilmente um *corpus* de vestígios aos quais se pode retornar para solicitar explicações e comentários, observar evoluções individuais ou fazer comparações entre as crianças sem recorrer ao gravador, ao vídeo ou a outro material semelhante” (Chartier, 2007, p. 190).

A fim de obtermos autorização para a participação das crianças no presente estudo, elas próprias e seus/suas pais/mães/responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice O), o qual foi lido pela pesquisadora e pelos adultos.

Considerando que o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita de modo amplo, tal como estamos tratando nesse trabalho, envolve tanto a apropriação do sistema de escrita alfabética como as dimensões socioculturais e interativas da língua, realizamos com os/as alunos/as das duas alfabetizadoras, tarefas de consciência fonológica, nomeação das letras do alfabeto, menção a uma palavra iniciada por cada letra, leitura e escrita de palavras e leitura e compreensão de textos escritos.

As **atividades de consciência fonológica** (Apêndices P, Q e R) envolviam três habilidades distintas: 1) a comparação de palavras quanto ao tamanho; 2) a identificação de palavras com a mesma sílaba inicial; e 3) a identificação de palavras que começam com o mesmo som (fonema). Antes da realização de cada tarefa, combinamos com as crianças como iríamos chamar as figuras que ela continha e explicamos como respondê-la, utilizando um pequeno cartaz com três exemplos daquilo que iriam encontrar na diagnose.

Tendo em vista que o conhecimento das letras é indispensável para que a criança se aproprie e consolide seus conhecimentos acerca do sistema de escrita alfabética, realizamos naquelas turmas uma atividade que envolvia duas habilidades: 1) a nomeação das letras do alfabeto; e 2) a menção a uma palavra iniciada por cada letra. Para mensurar os desempenhos dos/as estudantes nesse sentido, realizamos uma brincadeira de “faz de conta”, em que, ao

brincar de fazer mágica, retirando de uma caixa as letras do alfabeto (uma por vez), a criança devia dizer o nome da letra em questão e uma palavra começada por ela. Compreendendo que é pertinente que, enquanto o/a estudante está apropriando-se do SEA, o processo de ensino da faceta linguística priorize as letras maiúsculas de imprensa – já que elas são recorrentes em diferentes materiais e são mais fáceis de reconhecer e grafar (Silva e Seal, 2012) –, optamos por utilizá-las em todos os períodos de realização da atividade.

Quanto à segunda habilidade envolvida na dinâmica, ressaltamos nossa compreensão de que o fato de o/a aprendiz fazer menção a uma palavra iniciada por dada letra, na grande maioria dos casos não significa que ele/a esteja fazendo uma análise necessariamente fonêmica, sobretudo quando ainda apresenta hipóteses muito elementares acerca do SEA. É comum que inicialmente a habilidade em questão esteja relacionada à memória de associações entre letras e palavras de referência, a qual, tradicional e historicamente, tem sua construção instigada tanto pela escola como pelas famílias desde muito cedo. Cientes disso, nosso objetivo com essa parte da atividade não era de apologia à memorização de palavras de referência de modo mecânico. Compreendemos, contudo, que quando esse trabalho é feito de maneira contextualizada e significativa ele apresenta potencialidades que merecem ser consideradas.

Sobre a **diagnose de escrita de palavras**, os/as discentes escreveram, de forma espontânea, os nomes de seis figuras, compostos por diferentes estruturas silábicas, sendo três canônicas (consoante-vogal) e três complexas (consoante-vogal-vogal, consoante-vogal-consoante e consoante-consoante-vogal). Para não influenciar a escolha do repertório de letras a ser empregado, não utilizamos cabeçalho ou qualquer enunciado na tarefa, apresentando apenas as figuras e as linhas necessárias à escrita – conforme Apêndice S.

Mediante o comando de que deviam escrever as palavras “da forma como soubessem”, vimos, nas turmas das duas professoras, certa resistência por parte de alguns/algumas estudantes que apresentavam conhecimentos iniciais acerca do SEA, os quais eram categóricos em dizer que não sabiam escrever. Diante disso, passamos a pedir: “Escreva do jeito que você acha que é”. Percebemos que esse comando contribuiu para que realizassem a atividade com mais tranquilidade, uma vez que ficou mais evidente que não estávamos exigindo que escrevessem convencionalmente. Esse receio das crianças em errar ao escrever é um dado que tem chamado nossa atenção quando da aplicação das atividades desta pesquisa e em outras situações já vivenciadas, levando-nos a pensar que pode estar relacionado às poucas oportunidades que os/as aprendizes têm para escrever de forma espontânea e à exigência de que escrevam convencionalmente. Logo após a notação das palavras, pedíamos que cada estudante lesse,

apontando com seu lápis, aquilo que haviam escrito, exceto aqueles/as cuja escrita já revelava hipóteses de nível silábico-alfabético ou alfabético.

A atividade de leitura de palavras foi realizada apenas com as crianças que escreviam a maioria das palavras de forma alfabética. Ela era composta por seis figuras cujos nomes tinham a mesma estrutura silábica da tarefa de escrita mencionada anteriormente. Nela os/as alunos/as deviam identificar, em meio a quatro opções, qual das palavras correspondia ao nome do desenho apresentado (ver Apêndice T). Optamos por realizar essa atividade apenas com as crianças alfabéticas por entendermos que, nessa fase inicial, é mais difícil para o/a aprendiz ler que escrever, de modo que, se ele/a não escreve alfabeticamente, também não conseguirá ler um repertório de palavras parecidas, escrito por outra pessoa. Além disso, consideramos que realizar essa tarefa apenas com as crianças alfabéticas possibilita a obtenção de dados mais precisos, já que muitas vezes os/as aprendizes que ainda não construíram essa hipótese assinalam palavras nas atividades de leitura de forma aleatória, sem, de fato, terem lido o que está registrado, e acabam por acertar, gerando resultados poucos fiéis aos seus conhecimentos.

Na **atividade de leitura e compreensão de texto escrito**, apresentamos um convite de festa de aniversário e seis questões de múltipla escolha concernentes a ele, sendo duas sobre o gênero textual e sua função, duas de localização de informações explícitas e duas de inferência (ver Apêndice U). Para fins de sua aplicação, as questões constavam apenas na matriz da pesquisadora, que fez a leitura de todas elas, uma por vez, depois que os/as estudantes já haviam lido o gênero em questão, dando intervalos para que lessem sozinhos/as as alternativas e assinalassem aquela que consideravam correta. Nas tarefas dos/as estudantes, foram apresentados apenas os itens que eles deveriam ler, isto é, o convite, o número da questão e as alternativas de cada uma. Ressaltamos que a aplicadora leu exclusivamente as perguntas.

Antes de sua aplicação, todos os instrumentos metodológicos mencionados até aqui foram testados com crianças com a mesma faixa etária e que estudavam no mesmo ano/série das participantes deste estudo. Quanto à execução nas turmas que participaram deste estudo, todas as atividades foram aplicadas com pequenos grupos de estudantes, porém, individualmente, fora da sala de aula – na brinquedoteca, no dormitório da escola ou em salas cujas professoras não estavam presentes nos dias em que realizamos as tarefas. Somente a dinâmica de nomeação das letras do alfabeto aconteceu com uma criança por vez, em tais espaços.

O primeiro período de aplicação de atividades ocorreu antes do primeiro bloco de observações das práticas de ensino das professoras, isto é, nas duas últimas semanas de março, após o retorno às aulas presenciais e depois de alguns dias de contato com as turmas, para que

as crianças nos conhecessem e se sentissem mais à vontade em sair da sala conosco para realizar as tarefas. Para não cansar os/as estudantes, organizamos a aplicação de modo que fizessem apenas duas atividades a cada dia, e não realizamos as diagnoses de identificação da sílaba inicial e do som inicial das palavras nos mesmos dias, para evitar confusão entre as habilidades. O segundo período de aplicação ocorreu em agosto, sendo também anterior à segunda jornada de observações, a fim de que pudéssemos perceber se os/as discentes haviam evoluído em seus conhecimentos ao longo do primeiro semestre, e se as professoras desenvolviam um ensino ajustado às aprendizagens e necessidades que eles/elas apresentavam. O último período de aplicação aconteceu em dezembro, após a última sequência de observações, para que pudéssemos analisar como efetivamente os/as discentes concluíram o 2º ano do Ensino Fundamental em termos de conhecimentos em leitura e escrita e, por conseguinte, seus percursos evolutivos frente aos saberes-fazeres mobilizados pelas alfabetizadoras.

A seguir, explicamos outro uso dos resultados dessas atividades no Estudo II.

6.1.5 As atividades diagnósticas para comparar os perfis de entrada e saída dos/as estudantes no 2º ano do ensino fundamental, quanto à aprendizagem da leitura e da escrita nos contextos pré-pandemia e pós-pandemia de Covid-19

Os dois últimos objetivos deste estudo são: a) analisar e comparar os perfis de entrada de estudantes no 2º ano do ensino fundamental, nos contextos pré-pandemia e pós-pandemia de Covid-19, quanto à aprendizagem da escrita de palavras; e b) analisar e comparar os perfis de saída de estudantes no mesmo ano/série, nos contextos pré-pandemia e pós-pandemia de Covid-19, quanto à aprendizagem da leitura e da escrita de palavras, bem como da leitura e compreensão de textos escritos. Para alcançá-los, utilizamos os resultados das atividades diagnósticas que mencionamos na subseção anterior a esta, e aqueles obtidos com as atividades diagnósticas aplicadas no Estudo I desta pesquisa, em 2019 (subseção 5.2.6).

Para analisar e comparar os perfis de entrada dos/as aprendizes no 2º ano, antes e após o ensino remoto, utilizamos: (1) os resultados das atividades diagnósticas de escrita de palavras, realizadas em 2019 com os/as alunos/as das professoras que estavam entre as sete mais indicadas como boas alfabetizadoras pela comunidade escolar, mais especificamente as quatro docentes que atuavam em turmas de 1º ano, naquele momento da pesquisa (subseção 5.2.6.1) – optamos por esses grupos-classe porque os resultados que tiveram, ao fim do ano letivo de 2019, nos davam indícios de seu perfil de entrada no 2º ano; (2) os desempenhos dos/as discentes de P1 e P2 (P1-2ºano-2022 e P2-2ºano-2022, respectivamente) nas atividades de escrita de palavras realizadas em março de 2022, no retorno às aulas presenciais.

Tínhamos também a intenção de analisar os desempenhos em leitura de palavras, contudo, não fizemos. No contexto pós-pandemia, essa avaliação foi realizada apenas com as crianças que apresentavam hipótese alfabética de escrita, enquanto em 2019 tinham sido aplicadas com todos/as os/as estudantes daquelas turmas, independentemente da hipótese de escrita. Para que pudéssemos utilizar os resultados desses grupos-classe do contexto que antecedeu a pandemia, iríamos considerar apenas os desempenhos dos/as alunos/as alfabéticos/as. Entretanto, a turma de P2 tinha apenas três crianças alfabéticas no início do ano de 2022, de modo que utilizar tais resultados representaria disparidades muito grandes quanto aos percentuais de acertos das outras turmas, já que estas eram compostas por muitas crianças.

A fim de comparar os perfis de saída do 2º ano, utilizamos: 1) os desempenhos dos/as alunos/as de P1-2ºano-2019, no contexto pré-pandemia em: a) escrita de palavras; b) leitura de palavras; e c) leitura compreensão de textos escritos (ver a partir da subseção 5.2.6.1); 2) os resultados dos/as alunos/as das professoras 1 e 2, em dezembro de 2022, nas mesmas atividades diagnósticas de: a) escrita de palavras; b) leitura de palavras; e c) leitura e compreensão de textos escritos. Lembramos que, nos dois contextos, os resultados em leitura que utilizamos correspondiam apenas às crianças alfabéticas, isso porque todos os/as alunos de P1-2ºano-2019 já estavam alfabéticos e, em 2022, apenas quem atendia a esse critério realizou a tarefa.

A seguir, trataremos da técnica utilizada para a análise dos dados.

6.1.6 A técnica de análise dos dados do Estudo II

Assim como no Estudo I, nesta parte da pesquisa utilizamos a análise do conteúdo, na perspectiva de Bardin (2004), enquanto a técnica para tratamento dos dados produzidos por meio dos diferentes procedimentos e instrumentos metodológicos que mencionamos até aqui.

No presente estudo, nossas análises se deram a partir de quatro corpora de dados: I) os que foram gerados por meio do questionário socioprofissional, aplicado no Estudo I; II) os decorrentes das observações das aulas das duas professoras reconhecidas como boas alfabetizadoras pela comunidade escolar; III) os que correspondem às mensagens que compuseram as entrevistas; V) os que emergiram das atividades diagnósticas aplicadas com os/as alunos/as das turmas das duas protagonistas desta parte da pesquisa.

No que diz respeito às análises das atividades diagnósticas, fizemos leituras flutuantes e minuciosas das respostas dos/as alunos/as contidas nos materiais, codificamos os resultados de cada estudante, individualmente e por turma, e após essa codificação, construímos nossas categorias analíticas. Dessas etapas de análises surgiram tabelas para cada grupo-classe, com os resultados numéricos e percentuais, individuais e coletivos, nas atividades realizadas.

6.2 OS PERFIS SOCIOPROFISSIONAIS DE DUAS ALFABETIZADORAS RECONHECIDAS COMO BOAS ALFABETIZADORAS

Apresentamos aqui os perfis socioprofissionais das protagonistas deste estudo, os quais foram mostrados no Estudo I, quando tratamos dos perfis das sete docentes indicadas como boas alfabetizadoras. Eles serão retomados para situar o leitor acerca de quem são essas alfabetizadoras e de elementos que as aproximam e individualizam. Vejamos o quadro 3.

Quadro 3 – Perfil socioprofissional das protagonistas da pesquisa

DADOS DO PERFIL	PROFESSORA 1	PROFESSORA 2
Idade	43 anos	50 anos
Turma em que atuava em 2022	2º ano do Ensino Fundamental	2º ano do Ensino Fundamental
Graduação Ano de conclusão Tipo Instituição – Modalidade	Pedagogia 2011 Instituição privada – Semipresencial	Pedagogia 2004 Instituição pública – Presencial
Especialização Ano de conclusão Tipo Instituição – Modalidade	Psicopedagogia institucional 2013 Instituição privada – EAD	Metodologia do Ensino Superior 2007 Instituição pública – Presencial
Tipo de vínculo com o município	Efetivo	Efetivo
Tempo de atuação na docência	24 anos	23 anos
Tempo de atuação na rede de ensino de Brejo M. Deus	24 anos	23 anos
Tempo de atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental	22 anos	23 anos
Tempo de atuação como alfabetizadora (1º ao 3º ano)	22 anos	15 anos
Cidades nas quais atua na docência	Brejo da Madre de Deus	Brejo da Madre de Deus
Funções outras já exercidas na Educação	-	-
Outros trabalhos exercidos em paralelo à docência	Atendente em mercado da família	-

Fonte: Dados da pesquisa (2020). EAD – Educação à distância.

Como mostra o quadro anterior, as duas professoras estavam em uma faixa etária muito próxima e atuavam no mesmo ano/série, em 2022. Do ponto de vista da formação, ambas tinham graduação na área em que lecionavam e haviam cursado uma pós-graduação *lato sensu*. Os dados mostram também que P1 e P2 eram professoras muito experientes, tanto no que diz respeito ao ofício da docência, quanto à atuação em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e do ciclo de alfabetização. Assim, elas já haviam consolidado e estabilizado uma série de saberes-fazeres concernentes ao trabalho didático-pedagógico, à atuação docente, às

formas de aprendizagem dos/as estudantes/as e à “matéria” a ser ensinada (Tardif; Raymond, 2000). Sobre a jornada de trabalho, as duas lecionavam somente no município em que realizamos a pesquisa e apenas no turno matutino, sendo que P1 exercia outra atividade profissional, em um empreendimento comercial de sua família, alguns dias por semana.

Passemos à caracterização dos *loci* de mobilização de seus saberes-fazeres.

6.3 OS *LOCI* DE MOBILIZAÇÃO DOS SABERES-FAZERES DE PROFESSORAS RECONHECIDAS COMO BOAS ALFABETIZADORAS

O campo empírico do presente estudo, conforme já sinalizamos, estava localizado na cidade de Brejo da Madre de Deus - PE, mais especificamente em uma escola da rede pública de ensino desse município, em que atuavam as duas professoras alfabetizadoras consideradas bem-sucedidas no ensino da leitura e da escrita pela comunidade escolar e que tiveram os melhores desempenhos em leitura e escrita com seus/suas alunos/as. A escolha desse *locus* foi movida, assim, pelo fato de ser esse o espaço de trabalho das referidas docentes.

A instituição em questão estava situada na área urbana da cidade, funcionava nos turnos da manhã e da tarde e era um anexo da escola que atendia a todo o público da Educação Infantil e do ciclo de alfabetização daquela localidade (655 crianças no total). O anexo em que realizamos a pesquisa foi o mesmo em que atuavam algumas professoras do Estudo I; contudo, no ano de 2022, ele passou a funcionar em outro prédio, na entrada da cidade. Tal espaço era maior que a escola sede, atendendo, nos dois turnos de funcionamento, 419 crianças, das quais 180 eram da Educação Infantil (13 turmas) e 239 do ciclo de alfabetização (11 turmas), sendo: 3 turmas de Creche I e 4 de Creche II (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); e 3 turmas de Pré-Escola I e 3 de Pré-Escola II. No caso do Ensino Fundamental, atendia a 5 turmas de 1º ano e a 6 turmas de 2º ano.

Considerando o total de crianças matriculadas e a quantidade de turmas de cada uma dessas etapas, percebemos que os grupos-classe de 1º e 2º anos recebiam mais alunos/as que os da Educação Infantil. Assim, enquanto estas eram compostas por, em média, 13 crianças, as do ciclo de alfabetização tinham mais ou menos 21 estudantes. Apesar de este não ser um quantitativo muito alto – comparado a muitas realidades de escolas públicas, em que as turmas ultrapassam a marca de 30 crianças em processo de alfabetização –, é preciso lembrar que o número de alunos/as interfere muito no sucesso das práticas de ensino da leitura e da escrita.

No que diz respeito às condições físicas e materiais, a instituição ficava em um prédio de dois andares, alugado pela prefeitura, acomodando as crianças da Educação Infantil no térreo

e as do Ensino Fundamental na parte superior. Dispunha de 12 salas de aula – as quais eram ocupadas nos dois turnos de funcionamento pelos referidos grupos-classe. Em se tratando da amplitude, as salas das crianças pequenas eram consideravelmente amplas. Já as destinadas aos/as alunos/as do ciclo de alfabetização eram menores, com capacidade para acomodar cerca de 20 estudantes, com considerável restrição de espaço. Como não havia refeitório, quadra esportiva, pátio ou corredores amplos, os/as estudantes alimentavam-se e brincavam na própria sala de aula, não havendo, no caso das crianças do Ensino Fundamental, condições espaciais para diversificação das formas de diversão, já que eles/as ficavam, entre outras coisas, impedidos de se envolverem em atividades que implicassem muita movimentação.

A escola tinha uma secretaria bem pequena, localizada na entrada principal, onde ficavam, de forma alternada, supervisora, coordenadoras e outros profissionais. Na instituição havia também um dormitório, onde encontravam-se duas camas, colchonetes e um armário com toalhas, fraldas e outros materiais de higiene pessoal, destinados às crianças da Educação Infantil. Havia ainda uma sala pensada para ser uma brinquedoteca, apesar de ter apenas um escorregador como brinquedo, servindo muito mais para guardar mesas e cadeiras que não estavam sendo utilizadas. As turmas de creche e da pré-escola utilizaram, em alguns momentos, esse espaço para brincar no intervalo.

Ainda do ponto de vista estrutural, a escola tinha uma cozinha e banheiros em número suficiente para o atendimento básico de todo o público (6 banheiros no total).

Quanto ao corpo de funcionários, o anexo da instituição no qual realizamos este estudo possuía 29 docentes, sendo que duas trabalhavam nos dois turnos. Desse total, 12 atuavam nas turmas de Educação Infantil, 10 nas turmas do Ensino Fundamental e 7 eram itinerantes, lecionando um dia por semana nas salas dos/as professores/as efetivos/as que se ausentavam em virtude das aulas-atividade. A instituição também contava com uma supervisora geral, uma professora readaptada que auxiliava nos aspectos administrativos e pedagógicos, uma coordenadora de disciplina e uma coordenadora do Programa Criança Alfabetizada para cada etapa da educação que atendia. A gestora e a diretora eram as mesmas da escola sede e passavam mais tempo nela do que no anexo. Todas as turmas do primeiro segmento da Educação Infantil contavam com profissionais para o apoio pedagógico em sala de aula (7 no geral) e as crianças que apresentavam algum tipo de deficiência, em quaisquer das etapas, eram acompanhadas por um/uma cuidador/a (15 ao todo), sendo que cada profissional deste tipo podia auxiliar até 3 crianças do mesmo grupo-classe. O anexo tinha merendeiras (4 no total) e auxiliares de serviços gerais (8 pessoas) em número suficiente para atender ao público que comportava, contando também com 2 porteiros que se revezavam em dias e turnos de trabalho.

As salas das duas participantes deste estudo eram bem iluminadas por uma janela grande que ficava na parte de trás de cada classe. Do ponto de vista da estrutura, elas seguiam os mesmos padrões descritos anteriormente quando nos referimos às salas do Ensino Fundamental, acomodando com considerável restrição de espaço os/as 19 alunos/as que as duas professoras tinham. Em nenhuma das salas havia armários para uso do/a professor/a ou estantes para livros e jogos, sendo a lousa e as mesas e cadeiras os únicos mobiliários a compor aqueles espaços.

A sala de P1 ainda não possuía ornamentos fixados por ela, mas pela professora do turno seguinte. A participante de nossa pesquisa comentou diversas vezes que possuía todos os painéis necessários e que iria colá-los, mas dizia precisar reservar um tempo para a ornamentação e por isso não havia feito ainda. A imagem a seguir mostra a classe em questão.

Imagem 1 – A sala de aula da alfabetizadora 1



Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

Como evidencia a imagem, na sala havia um alfabeto em papel A4, disposto ao redor da lousa, em que apareciam as letras maiúsculas e minúsculas cursivas e de imprensa, uma figura cuja inicial correspondesse à letra em questão e o nome do desenho em destaque. Tal recurso foi utilizado pela alfabetizadora 1 em diferentes momentos, para auxiliar as crianças

que tinham conhecimentos mais elementares quanto ao sistema de escrita alfabética na realização de suas atividades. Em um dos lados da lousa havia também cinco cartazes em papel A4 com as vogais e seis sinais de pontuação. Em dado momento do ano, o alfabeto foi substituído, pela docente com quem P1 compartilhava a sala, por outro alfabeto característico do método fônico, que, além de cada letra e de uma figura, apresentava parte da face de uma criança, representando a configuração da boca ao pronunciar o fonema correspondente a cada vogal e a cada consoante. Percebemos, contudo, que P1 utilizou esse material apenas para se referir às letras, não fazendo uso dele para ensinar fonemas, em nenhuma aula observada.

Como mostra a imagem a seguir, a sala de P2 era ornamentada por diferentes painéis.

Imagem 2 – A sala de aula da alfabetizadora 2



Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

Observa-se através da imagem que acima da lousa havia um alfabeto maiúsculo de imprensa e em cada letra uma figura cujo nome tinha aquela inicial. Ao lado do quadro, existia um “semáforo do comportamento”, mas não chegamos a presenciar momentos em que a docente fizesse uso dele. Atrás da mesa da professora era possível observar um painel com os

dias da semana, em que, diariamente, eram marcados os dias de “ontem”, “hoje” e “amanhã”, e ao lado dele havia um painel de “chamadinha”, no qual a docente ainda não havia inserido os nomes dos/as estudantes da turma. Em uma das paredes laterais estavam afixados também um calendário e os painéis “ajudante do dia”, “palavras mágicas”, “cantinho da matemática” e “aniversariantes”, e na outra, um espaço destinado às atividades realizadas pelos/as discentes. Por fim, na parte de trás da sala existia um espaço destinado às lancheiras das crianças e um painel intitulado “cantinho da leitura”, contudo, esse cantinho não havia sido montado, pois os livros paradidáticos ficavam em um armário localizado no corredor em frente às salas de aula, de modo que as professoras não tinham um acervo próprio para uso de sua turma.

Na próxima subseção, situamos o leitor acerca dos grupos-classe dessas profissionais.

6.3.1 As turmas de duas professoras reconhecidas como boas alfabetizadoras

Para possibilitar uma melhor compreensão acerca da realidade vivenciada pelas duas professoras em suas práticas cotidianas, bem como em relação aos desempenhos na leitura e na escrita que seus/suas alunos/as demonstraram durante o ano letivo, apresentaremos a caracterização das duas turmas separadamente – a começar pela de P1, na subseção seguinte.

6.3.1.1 A turma da alfabetizadora 1

A turma da alfabetizadora 1 era composta por 19 crianças: 11 meninas e 8 meninos, entre 6 anos e 9 meses e 7 anos e 8 meses, no início do ano letivo. Entre esses/as discentes, um tinha laudo médico e era acompanhado por uma cuidadora nas aulas, por apresentar “Transtorno fóbico ansioso da infância” (CID 10 - F93. 1) e “Transtornos comportamentais e emocionais não especificados com início habitualmente na infância ou adolescência” (CID 10 - F98.9). Havia também entre essas crianças um aluno em situação de acolhimento institucional⁸⁷.

Em se tratando dos aspectos socioeconômicos, os/as estudantes dessa turma eram oriundos/as de famílias de classes econômicas baixas. De acordo com as informações fornecidas pelas famílias, por meio de um aplicativo de mensagens, seus/suas responsáveis eram profissionais de diferentes áreas, que, em sua maioria, prestavam serviços às classes médias. Assim, havia naquele momento, entre os 18 genitores com os quais conseguimos contato: 1 costureiro, 4 agricultores, 1 bordador, 1 montador de móveis, 1 agente de saúde, 1

⁸⁷ Trata-se de um serviço de acolhimento oferecido pelo “Sistema Único de Assistência Social” a indivíduos afastados do convívio familiar com vista à garantia de sua proteção integral.

vendedor, 1 ajudante de pedreiro, 1 auxiliar de cozinha, 1 marceneiro, 5 autônomos (nas áreas da alimentação, transporte, confecção de roupas e combustíveis) e 1 pai que estava desempregado. Em se tratando das 19 mães, 7 não tinham trabalho remunerado. Entre as demais, havia 6 costureiras, 1 trabalhadora doméstica, 1 balconista de supermercado, 1 agricultora e 3 autônomas (nas áreas de estética, artesanato e confecção de roupas).

No que diz respeito à escolarização dos responsáveis por esses/as alunos/as, 1 pai não era alfabetizado, 50% deles (9 dos 18) tinham apenas o Ensino Fundamental incompleto, sendo que 3 não haviam completado o ensino de 1ª a 4ª série, 2 haviam cursado apenas essas quatro primeiras séries e os outros 4 haviam cursado parte do segundo ciclo dessa etapa de ensino. Só 22,22% dos pais (4 genitores) haviam concluído o Ensino Fundamental, e um percentual um pouco menor, 16,66% (3 pais) tinham o Ensino Médio completo. Sobre a formação inicial, apenas 1 deles concluiu um curso de nível superior – na área da Administração. Tais dados mostram que um número considerável de pais tinha uma formação escolar muito elementar. Entre as mães, diferentemente dos pais, nenhuma era analfabeta e 36,84% (7 das 19) não tinham o Ensino Fundamental completo, sendo que 2 não haviam concluído o primeiro ciclo, 2 haviam cursado até a 4ª série e 3 chegaram a cursar algumas séries dessa etapa de ensino. Apenas 1 mãe cursou até o fim do Ensino Fundamental e outra somente parte do Ensino Médio. Um número bem maior de mães do que de pais concluiu a educação básica (9 das 19 – 47,36%) e, a exemplo dos responsáveis do gênero masculino, uma mãe tinha formação em nível superior – no curso de Pedagogia. Assim, as mães tinham níveis de formação escolar melhores que os pais, o que sugere que teriam mais condições que os genitores, em termos de conhecimento, para acompanhar e auxiliar em âmbito familiar o processo de aprendizagem das crianças.

Em virtude da pandemia de Covid-19, esses/as estudantes cursaram apenas a Pré-Escola I – presencialmente, tendo cursado o último ano da Educação Infantil e o 1º ano do Ensino Fundamental de forma remota, à exceção de uma aluna que nunca havia frequentado a escola. Dos 19 alunos/as dessa turma, 8 estudavam com P1 desde a Pré-Escola II, tendo cursado com ela, portanto, os dois anos de ensino remoto. Os/as outros/as 11 discentes advinham de outras turmas. Das 8 crianças que já estudavam com a professora 1, 4 haviam feito aulas de reforço no último ano de ensino remoto⁸⁸. Entre as que nunca tinham estudado com ela, apenas 2 haviam participado dessas aulas, totalizando, assim, 6 alunos/as com acesso a esse tipo de aula

⁸⁸ As aulas de reforço foram uma alternativa encontrada por algumas famílias, durante a suspensão das aulas presenciais, em consequência da pandemia de Covid-19, para que seus filhos realizassem as atividades propostas pelos/as professores/as durante o ensino remoto, visto que, por diferentes motivos e em diversos casos, elas não dispunham de condições materiais, intelectuais, psicológicas e/ou de tempo que se faziam necessárias para realizá-las no ambiente doméstico.

em 2021. Com o retorno das aulas presenciais, em 2022, 5 estudantes continuavam matriculados em aulas de reforço (4 desde o ano anterior). Desse total, 3 permaneceram durante todo o ano.

De acordo com P1, entre as crianças que já estudavam com ela, apenas o aluno que vivia em situação de acolhimento institucional não havia realizado qualquer das atividades propostas durante o ensino remoto, 2 haviam feito esporadicamente e 5 realizaram todas as tarefas.

De modo geral, percebemos, mediante as observações das aulas, que as crianças da turma de P1 eram bastante calmas e disciplinadas, de modo que poucas vezes a alfabetizadora precisava interromper suas explanações para chamar a atenção acerca da necessidade de se fazer silêncio e para que se concentrassem nas atividades a serem realizadas ou em suas explicações. Havia também uma boa interação entre os/as estudantes desse grupo e a professora e uma participação considerável nas aulas, principalmente pelos/as discentes que apresentavam desempenhos mais avançados nas atividades realizadas.

6.3.1.2 A turma da alfabetizadora 2

O grupo-classe de P2 era formado por 19 crianças, sendo 6 meninas e 13 meninos, com uma faixa etária, no início do ano letivo, entre 6 anos e 2 meses e 8 anos e 6 meses. Um desses discentes tinha laudo médico para “Autismo infantil” (CID 10 - F84. 0) “Retardo mental moderado” (CID 10 - F71.1) e era acompanhado por uma cuidadora na sala de aula. Ele podia se comunicar com a alfabetizadora e com as outras crianças, realizava as atividades propostas, conhecia algumas letras do alfabeto (como veremos mais adiante) e se envolvia em brincadeiras com os colegas, principalmente aquelas que implicavam movimento e animação.

Do ponto de vista socioeconômico, as crianças dessa turma pertenciam a famílias que ocupavam a base da pirâmide social, havendo, aparentemente, certa heterogeneidade entre elas nos limites das classes baixas, no que diz respeito ao poder aquisitivo, principalmente se comparadas aos/as alunos/as da turma de P1, apesar de as ocupações dos responsáveis dos dois grupos não serem muito distintas e estarem concentradas nas camadas populares. Dito de outro modo, no grupo-classe de P2 era possível observar um quantitativo pequeno de discentes que, aparentemente, estava inserido em famílias com maior poder aquisitivo, ainda que todos/as pertencessem à camada popular. Isso se revelava sobretudo nos aspectos de ordem material (vestimentas, materiais escolares, aulas de reforço) e alimentar (algumas crianças não levavam lanche para a escola e outras levavam apenas alguns dias por semana, porque, de acordo com relatos espontâneos de algumas delas em conversas com os pares, suas famílias não tinham condições para oferecê-lo todos os dias). Na turma de P1, a realidade parecia inversa, de modo

que a quase totalidade das crianças aparentava pertencer a famílias que conseguiam prover recursos materiais e alimentícios, de forma um pouco mais ampla e contínua.

Havia entre os pais vivos da turma de P2: 1 costureiro, 2 agricultores, 1 serralheiro, 1 vigilante, 1 eletricitista, 1 ajudante de pedreiro, 1 motorista, 5 autônomos (nas áreas da alimentação, transporte e confecção de roupas), 1 desempregado e 3 aposentados por incapacidade para o trabalho. Entre as mães, havia uma variedade menor de ocupações: 5 costureiras, 3 trabalhadoras domésticas, 1 atendente de farmácia, 1 vendedora, 4 autônomas (nas áreas de estética, artesanato e confecção de roupas) e 5 profissionais do lar.

Em se tratando do nível de escolarização dos responsáveis pelas crianças dessa turma, 1 pai não era alfabetizado, 68,42% (13 dos 19 pais) tinham apenas o Ensino Fundamental incompleto (6 deles não tendo completado nem mesmo o antigo ensino do 1ª a 4ª série), 15,78% (3 dos 19) não havia completado o Ensino Médio e só 10,52% (2 pais) haviam concluído a Educação Básica. No que diz respeito às mães, todas eram alfabetizadas, 47,36% (9 das 19) não tinham o Ensino Fundamental completo, sendo que somente 1 delas não havia concluído o primeiro ciclo e 5 delas chegaram a cursar parte do segundo; 10,52% concluíram esse nível de ensino; 15,78% (3 mães) não completaram o Ensino Médio e apenas 21,05% (4 das 19) cursaram toda a educação básica. Nenhum dos responsáveis pelos/as alunos/as dessa turma tinha formação em nível superior e, semelhantemente aos/às responsáveis pelos/as estudantes de P1, as mães dos/as alunos/as de P2 tinham uma escolarização um pouco mais avançada que os pais, porém, ambos inferiores àquela apresentada pelo primeiro grupo-classe.

Nenhuma das 19 crianças da turma havia sido aluno/a de P2 em anos anteriores, seja no formato remoto, seja no presencial, passando a compor o mesmo grupo-classe só em 2022. De acordo com relatos da referida alfabetizadora e dos responsáveis pelos/as estudantes, 4 dessas crianças faziam aulas de reforço no ano anterior, em consequência do ensino remoto. Com o retorno das aulas presenciais, 3 alunos continuavam matriculados nas aulas extras (2 desde o 1º ano), sendo que só 2 tiveram acesso a esse tipo de aula durante todo o ano letivo, em 2022.

Ainda conforme os depoimentos de P2, mesmo não sendo possível afirmar com precisão quais alunos/as de sua turma tinham realizado ou não as atividades propostas durante as aulas remotas, vimos indícios, pelos conhecimentos elementares e pelas grandes dificuldades que apresentavam, que 6 crianças provavelmente não teriam realizado tarefas escolares nos últimos dois anos ou teriam feito uma quantidade muito pequena ou com pouca qualidade. A professora ressaltou também o bom desempenho apresentado por três estudantes, após o ensino remoto, e os associou à provável realização de atividades no referido formato de aulas.

Percebemos, por meio das observações, que as crianças dessa turma envolviam-se com frequência em conversas paralelas ou em brincadeiras durante as explicações da docente, fazendo com que fosse possível notar um clima de agitação no grupo, de modo que em diversas ocasiões P2 precisava interromper suas explanações ou outras situações que estavam vivenciando para chamar a atenção a fim de que ficassem em silêncio e para que se concentrassem no que estavam fazendo ou no que ela estava perguntando ou explicando. Tais comportamentos eram mais frequentes entre um pequeno grupo de meninos, sendo que um deles destacava-se.

Havia uma boa interação entre as crianças e a alfabetizadora e uma participação considerável nas aulas, de modo que, apesar de constatarmos que os/as estudantes que apresentavam desempenhos mais avançados participavam mais das tarefas propostas (tal como na turma de P1), os demais também o faziam, apesar da frequência menor.

6.4 AS ARTES DE SABER-FAZER DE PROFESSORAS RECONHECIDAS COMO BOAS ALFABETIZADORAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA PELOS/AS ESTUDANTES

Trataremos a partir daqui das artes de saber-fazer das duas professoras consideradas boas alfabetizadoras, quanto a três grandes eixos de ensino da língua escrita, iniciando pela apropriação SEA, passando, em seguida, para leitura e compreensão de textos e finalmente tratando daquilo que elas sabiam-faziam com vista ao ensino de produção de textos escritos.

Tendo em vista nosso objetivo de compreender as contribuições dos saberes-fazeres mobilizados pelas duas professoras consideradas boas alfabetizadoras, com vista à aprendizagem da leitura e da escrita, por parte dos/as estudantes, refletimos, ao longo das análises, sobre a pertinência e as potencialidades de alguns saberes-fazeres vislumbrados em suas práticas de ensino. Buscando aproximações entre o que constatamos nas aulas observadas e os resultados dos/as alunos/nas, nas diagnoses aplicadas, ao longo do ano letivo – ainda que, repetimos, não se trate de uma relação de causa-efeito –, tecemos algumas considerações acerca do que nos pareceu que poderia ter se constituído enquanto possíveis limites de alguns saberes-fazeres mobilizados pelas alfabetizadoras, com vista à construção de certos conhecimentos pelos/as aprendizes. Nesse sentido, delineamos algumas reflexões acerca de dadas atividades e situações de ensino pouco exploradas pelas alfabetizadoras e que, provavelmente, poderiam ter trazido contribuições para a construção de certas habilidades envolvidas nas diagnoses.

Ante a possíveis interpretações radicais, de que esse tipo de análise signifique sentenciar aquilo que os/as pensantes-praticantes dos cotidianos precisam saber-fazer ou consista em

condená-los/as por não vermos refletidas em seus saberes-fazerem nossas idealizações teóricas, reafirmamos nossa postura contrária ao autoritarismo acadêmico e científico em relação ao contexto escolar e seus protagonistas – postura essa reiteradamente demonstrada, ao longo deste trabalho. Contudo, compreendemos que a concepção que defendemos não é incompatível com aquilo que é a essência do fazer ciência, em qualquer área de conhecimento: refletir sobre as potencialidades e os limites daquilo que está sendo investigado, sob pena de não termos a imparcialidade mínima necessária à produção de conhecimentos científicos. Reafirmamos ainda que nossas considerações são tecidas a partir de um conjunto de 24 aulas observadas e, portanto, não representam, e não têm a intenção de representar, a totalidade das práticas das professoras. Além disso, esclarecemos, de antemão, que as reflexões acerca dos limites dessas práticas não devem ser vistas de forma dissociada das condições de trabalho e das oportunidades de formação a que as docentes tiveram acesso, as quais foram mencionadas até este ponto do presente trabalho e serão retomadas em nossas considerações finais, a fim de não cansar o/a leitor/a, referindo recorrentemente às mesmas circunstancialidades, ao longo da discussão.

Sobre a apresentação geral dos resultados concernentes a cada eixo de ensino que abordamos neste estudo, tomamos como ponto de partida os desempenhos revelados nas atividades diagnósticas pelos/as estudantes. Em seguida, tratamos dos resultados das observações participantes e por fim das entrevistas realizadas com as professoras. Ressaltamos que optamos por apresentar os resultados do estudo de caso de cada alfabetizadora em dois blocos distintos, a fim de preservar suas especificidades.

Antes de iniciar a discussão, esclarecemos que, embora as duas turmas tivessem 19 estudantes, apresentamos apenas os resultados daqueles que fizeram parte dos grupos-classe durante todo o ano letivo e que participaram dos três períodos de aplicação das tarefas⁸⁹.

Elucidamos ainda que mesmo tendo realizado as tarefas com o aluno de P2 que apresentava deficiência, optamos por não apresentar seus resultados, visto tratar-se de uma criança que revelava aspectos cognitivos bastante distintos do restante da turma e cujo desempenho necessitava de um olhar e de um tratamento diferenciado. Assim, optamos também por não abordar as atividades e situações de ensino que a docente realizava com aquele aluno.

Quanto ao estudante de P1 que, conforme o laudo apresentado, tinha “Transtorno fóbico ansioso da infância” (CID 10 - F93. 1) e “Transtornos comportamentais e emocionais não especificados com início habitualmente na infância ou adolescência” (CID 10 - F98.9), optamos por incluir seus resultados em nossas análises, visto que, diariamente em sala de aula, essa

⁸⁹ Ambas as turmas receberam novos alunos ao longo do letivo e, na turma de P1, uma aluna não foi à escola durante as últimas semana de aula, não participando do último período de aplicação de atividades.

criança realizava, de maneira muito tranquila e sem apresentar qualquer tipo de alteração em seu comportamento, todas as atividades propostas pela professora e as nossas diagnoses, não havendo, inclusive, diferenças em seu desempenho escolar, em relação ao dos demais colegas, que pudéssemos atribuir aos transtornos mencionados no laudo que possuía.

Esclarecemos também que, por questões éticas, utilizamos pseudônimos para apresentar os resultados de todas as crianças de ambas as turmas, neste estudo.

6.4.1 Saberes-fazeres mobilizados pela professora 1 e suas contribuições para a aprendizagem da leitura e da escrita por parte dos/as estudantes

A partir daqui, abordaremos os saberes-fazeres mobilizados pela professora 1 em sua prática de ensino cotidiana e suas contribuições para a aprendizagem da leitura e da escrita por parte de seus alunos/as do 2º ano do ensino fundamental, em 2022. Para tecer essa discussão, tomamos como ponto de partida os percursos de aprendizagem da turma quanto à faceta linguística da língua escrita, mais especificamente, no que se refere à consciência fonológica, ao ensino das letras do alfabeto e de leitura e escrita de palavras, como o/a leitor/a logo verá.

6.4.1.1 Percursos de aprendizagem dos/as alunos da professora 1 quanto à apropriação e consolidação do sistema de escrita alfabética ao longo do ano letivo de 2022

Considerando que o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras é, senão fator suficiente, uma condição necessária para a aprendizagem do SEA (Morais, 2012, 2019a; Moraes e Almeida, 2022), delineamos, inicialmente, os percursos de aprendizagem da turma da alfabetizadora 1 quanto à construção de habilidades de consciência fonológica, como a comparação de palavras quanto ao tamanho, a identificação de palavras com a mesma sílaba inicial e a identificação de palavras que compartilham o mesmo som.

6.4.1.1.1 Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as da professora 1 quanto ao desenvolvimento da consciência fonológica ao longo do ano letivo

A atividade aplicada com os/as alunos/as de P1 evidenciou, já no retorno às aulas presenciais, como mostra a tabela a seguir, que aquela turma alcançou excelentes resultados, no que diz respeito à comparação de palavras quanto ao tamanho.

Tabela 17 – Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as da professora 1 na comparação de palavras quanto ao tamanho ao longo do ano letivo de 2022

ALUNO/A	Acertos (%) no início do ano letivo	Acertos (%) no meio do ano letivo	Acertos (%) ao fim do ano letivo
Ana Jenny	100	100	100
Antônio Oliveira	100	100	100
Ayla Valentina	80	100	100
Caio Alison	100	100	100
Claudiane Wilma	100	60	100
Emília Vitória	40	80	100
Henry Santos	100	100	100
Jonas Rafael	100	100	100
Layane Raquel	100	100	100
Laiza Vitória	100	100	100
Lauane Vitória	100	100	100
Luan David	100	100	100
Luige Henry	100	100	100
Maria Clarissa	100	100	100
Renata Sophia	100	100	100
Wellington Bruno	100	100	100
Acertos (%) da turma	95	96,25	100

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Em meados do ano letivo, os/a aprendizes demonstraram avançar um pouco mais na construção e/ou consolidação da habilidade de comparar palavras quanto ao tamanho, sendo que, ao fim do ano letivo, todos/as os/as estudantes da professora 1 haviam consolidado essa habilidade, associando corretamente todo o repertório de palavras proposto. Resultados positivos também foram notados quanto à associação de palavras iniciadas pela mesma sílaba.

Tabela 18 – Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as da professora 1 quanto à identificação de palavras com a mesma sílaba inicial ao longo do ano letivo – 2022

ALUNO/A	Acertos (%) no início do ano letivo	Acertos (%) no meio do ano letivo	Acertos (%) ao fim do ano letivo
Ana Jenny	100	100	100
Antônio Oliveira	100	100	100
Ayla Valentina	100	100	100
Caio Alison	100	100	100
Claudiane Wilma	20	60	100
Emília Vitória	100	60	100
Henry Santos	100	100	100
Jonas Rafael	100	100	100
Layane Raquel	100	100	100
Laiza Vitória	60	100	100
Lauane Vitória	100	100	100
Luan David	100	100	100
Luige Henry	-	100	100
Maria Clarissa	20	100	100
Renata Sophia	100	100	100
Wellington Bruno	40	100	100
Acertos (%) da turma	77,5	95	100

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Nota: Sinais convencionais utilizados:

- Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Evidenciamos, assim, que uma quantidade muito expressiva dos/as estudantes (11 dos/as 16, o correspondente a 68,75% do grupo-classe) conseguiu a pontuação máxima de acertos nessa atividade, ainda que 5 estudantes tenham apresentado dificuldades quanto a esse aspecto, precisando apropriar-se ou consolidar tal habilidade.

Em agosto, o grupo-classe de P1 avançou consideravelmente na identificação de palavras iniciadas pela mesma sílaba, conquistando 17,5% a mais de acertos, em comparação com o primeiro período de aplicação. Agora, à exceção de uma aluna, todas as crianças que não haviam acertado na íntegra as associações entre palavras no início do ano conseguiram avançar.

Ao fim do 2º ano, todos/as os/as estudantes dessa turma já eram capazes de identificar com total precisão palavras com a mesma sílaba inicial.

As atividades diagnósticas revelaram, contudo, que essas crianças iniciaram o ano letivo com consideráveis dificuldades na identificação de palavras com o mesmo som inicial, como mostra a próxima tabela. Além dos percentuais gerais de acerto desse grupo-classe, constatamos que, dos/as 16 alunos/as que realizaram a atividade, apenas 4 chegaram a associar corretamente todas as figuras apresentadas (25% da turma). Passemos a esses dados.

Tabela 19 – Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as da professora 1 quanto à identificação de palavras com o mesmo som inicial ao longo do ano letivo – 2022

ALUNO/A	Acertos (%) no início do ano letivo	Acertos (%) no meio do ano no letivo	Acertos (%) ao fim do ano letivo
Ana Jenny	100	100	100
Antônio Oliveira	100	100	100
Ayla Valentina	-	100	100
Caio Alison	40	20	20
Claudiane Wilma	60	80	40
Emília Vitória	60	-	100
Henry Santos	20	60	100
Jonas Rafael	60	100	100
Layane Raquel	40	100	100
Laiza Vitória	60	20	100
Lauane Vitória	100	100	100
Luan David	60	100	20
Luige Henry	20	100	20
Maria Clarissa	20	100	100
Renata Sophia	100	100	100
Wellington Bruno	-	100	100
Acertos (%) da turma	52,5	80	78,75

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Nota: Sinais convencionais utilizados:

- Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Em meados do ano letivo, esse grupo-classe havia avançado consideravelmente na comparação de palavras quanto ao som inicial, obtendo uma diferença de mais de 27% no

percentual geral de acertos, ainda que tenha chegado ao fim do ano com um resultado global um pouco menor que aquele apresentado em agosto. Isso porque algumas crianças progrediram em seus conhecimentos, porém, outras obtiveram percentuais de acertos menores que aqueles que haviam alcançado anteriormente. Notamos, ainda, que três crianças que já apresentavam hipóteses de escrita predominantemente alfabéticas não conseguiram alcançar bom desempenho na identificação e associação de palavras iniciadas pelo mesmo som.

Vejamos os resultados dessa turma na habilidade de nomeação das letras do alfabeto.

6.4.1.1.2 Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as da professora 1 quanto à nomeação das letras do alfabeto e à menção de palavra iniciada por cada letra ao longo do ano letivo de 2022

Os resultados alcançados pelos/as alunos/as de P1, no primeiro mês de aulas presenciais, evidenciaram que eles/as sabiam nomear muitas letras do alfabeto, embora nenhum/a tenha obtido o percentual máximo de acertos, como se pode verificar na tabela a seguir.

Tabela 20 – Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as da professora 1 quanto à nomeação das letras do alfabeto ao longo do ano letivo – 2022

ALUNO/A	Acertos (%) na nomeação das letras no início do ano	Acertos (%) na nomeação das letras no meio do ano	Acertos (%) na nomeação das letras no fim do ano
	Letivo	Letivo	Letivo
Ana Jenny	96,15	88,46	100
Antônio Oliveira	100	96,15	96,15
Ayla Valentina	69,23	100	100
Caio Alison	61,53	65,38	76,92
Claudiane Wilma	84,61	96,15	100
Emília Vitória	50	57,69	50
Henry Santos	92,30	92,30	96,15
Jonas Rafael	96,15	96,15	96,15
Layane Raquel	92,30	92,30	96,15
Laiza Vitória	92,30	100	96,15
Lauane Vitória	96,15	96,15	100
Luan David	96,15	100	100
Luige Henry	61,53	84,61	84,61
Maria Clarissa	88,46	96,15	92,30
Renata Sophia	96,15	100	100
Wellington	100	100	100
Bruno			
Acertos (%) da turma	85,81	91,34	92,78

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Percebemos que, em agosto, a maior parte das crianças havia avançado na construção e consolidação da habilidade de nomear as letras do alfabeto, estando a maioria dos percentuais de acerto acima de 84%.

Não obstante, do meio para o fim do ano, a turma avançou pouco em suas aprendizagens nesse sentido, o que se revela na diferença entre o percentual geral de acertos de agosto e dezembro. Contudo, o resultado conquistado por essa professora foi excelente, de modo que, ao fim 2º ano, a maioria das crianças havia consolidado suas habilidades a esse respeito.

Notamos, ainda, como se pode verificar na próxima tabela, que um número não muito grande desses/as estudantes precisava avançar na identificação das letras iniciais das palavras. Lembramos que esses desempenhos foram mensurados a partir da dinâmica que realizamos com vista à nomeação de letras, de modo que, à medida que as crianças brincavam de fazer mágica, retiravam uma letra de uma caixa, diziam seu nome e uma palavra iniciada por ela.

Tabela 21 – Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as da professora 1 quanto à menção a uma palavra iniciada por cada letra do alfabeto, longo do ano letivo de 2022

ALUNO/A	Acertos (%) de palavras iniciadas pelas letras do alfabeto no início do ano letivo	Acertos (%) de palavras iniciadas pelas letras do alfabeto no meio do ano letivo	Acertos (%) de palavras iniciadas pelas letras do alfabeto ao fim do ano letivo
Ana Jenny	84,61	88,46	92,30
Antônio Oliveira	84,61	92,30	96,15
Ayla Valentina	73,07	80,76	76,92
Caio Alison	19,23	34,61	34,61
Claudiane Wilma	61,53	80,76	92,30
Emília Vitória	3,84	50	53,84
Henry Santos	84,61	84,61	88,46
Jonas Rafael	80,76	76,92	88,46
Layane Raquel	88,46	92,30	88,46
Laiza Vitória	84,61	88,46	92,30
Lauane Vitória	80,76	84,61	88,46
Luan David	84,61	92,30	80,76
Luige Henry	38,46	69,23	65,38
Maria Clarissa	88,46	84,61	96,15
Renata Sophia	96,15	96,15	96,15
Wellington Bruno	88,46	100	96,15
Acertos (%) da turma	71,39	81	82,93

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

As atividades evidenciaram que a turma da alfabetizadora 1 apresentava um desempenho bastante considerável (para aquele contexto pós-ensino remoto) na menção a palavras iniciadas por letras específicas do alfabeto. Em agosto, percebemos uma evolução de cerca de 10% a mais no percentual geral de acertos de palavras. Constatamos, também, que, à exceção de três crianças, todas as outras avançaram em seus conhecimentos, ainda que pouco em alguns casos. Notamos que, embora ao fim do ano a maioria das crianças tenha alcançado percentuais um pouco mais altos, em comparação com agosto, quedas de desempenhos foram

verificadas nos resultados de algumas delas. No último mês do ano, houve um aumento muito tímido no percentual de acertos, em comparação com agosto.

Por fim, evidenciamos que não houve acerto máximo de menção a palavras iniciadas por nenhuma letra, em nenhum dos três períodos, e que, durante todo o ano letivo, dizer uma palavra iniciada pelas letras do alfabeto se mostrou uma tarefa mais complexa que nomeá-las.

A seguir, apresentamos os resultados da turma em escrita de palavras.

6.4.1.1.3 Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as da professora 1 na escrita de palavras ao longo do ano letivo de 2022

Constatamos que a maioria dos/as alunos/as de P1 apresentava um desempenho muito bom no início do ano, principalmente se considerarmos que não tiveram acesso ao ensino presencial regular nos dois anos anteriores, embora alguns/algumas tivessem tido aulas de reforço em 2021. Evidenciamos que 10 das 16 crianças já escreviam com hipóteses de escrita predominantemente alfabética. As outras 6, contudo, tinham hipóteses muito iniciais.

Tabela 22 – Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as da professora 1 na escrita de palavras ao longo do ano letivo – 2022

ALUNO/A	Níveis de escrita (%) no início do ano					Níveis de escrita (%) no meio do ano					Níveis de escrita (%) ao fim do ano				
	PS	SIL	SA	ALF	OUT	PS	SIL	SA	ALF	OUT	PS	SIL	SA	ALF	OUT
Ana Jenny	-	-	-	100	-	-	-	-	100	-	-	-	-	100	-
Antônio Oliveira	-	-	-	100	-	-	-	-	100	-	-	-	-	100	-
Ayla Valentina	33,33	66,66	-	-	-	-	-	16,66	83,33	-	33,33	16,66	50	-	-
Caio Alison	33,33	66,66	-	-	-	100	-	-	-	-	-	-	-	16,66	83,33
Claudiane Wilma	-	100	-	-	-	-	-	-	100	-	-	-	-	100	-
Emília Vitória	100	-	-	-	-	-	100	-	-	-	100	-	-	-	-
Henry Santos	-	-	-	100	-	-	-	-	100	-	-	-	-	100	-
Jonas Rafael	-	-	33,33	66,66	-	-	-	-	100	-	-	-	-	100	-
Layane Raquel	-	-	-	100	-	-	-	-	100	-	-	-	-	100	-
Laiza Vitória	-	-	-	-	100	-	-	-	100	-	-	-	-	100	-
Lauane Vitória	-	-	-	100	-	-	-	-	100	-	-	-	-	100	-
Luan David	-	-	-	100	-	-	-	-	100	-	-	-	-	100	-
Luige Henry	-	83,33	-	-	16,66	-	-	-	100	-	-	-	-	100	-
Maria Clarissa	-	-	-	100	-	-	-	-	100	-	-	-	-	100	-
Renata Sophia	-	-	-	100	-	-	-	-	100	-	-	-	-	100	-
Wellington Bruno	-	-	-	100	-	-	-	-	100	-	-	-	-	100	-
Total (%) de palavras da turma por nível	10,4	19,8	2,1	60,4	7,3	6,3	6,3	1	86,5	-	-	8,3	1	85,4	5,2

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Nota: Sinais convencionais utilizados:

- Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

PS – Pré-silábica. SIL – Silábica. SA – Silábico-alfabética. ALF – Alfabética. OUT – Outras.

No início do ano, a maioria das crianças desse grupo-classe apresentava hipótese predominantemente alfabética de escrita, havendo ainda um percentual bastante tímido de grafia referente ao nível silábico-alfabético.

Na metade do ano letivo, constatamos uma diminuição dos percentuais concernentes às incidências de hipóteses de escrita iniciais (especialmente em relação às silábicas), e um crescimento de mais de 25% nas grafias do nível alfabético. Finalizando o ano letivo, não havia mais hipóteses pré-silábicas de escrita na turma da professora 1. Entretanto, percebemos que as oscilações na escrita de uma das alunas que em agosto havia escrito mais palavras a partir de hipóteses alfabéticas; que em dezembro, assim como o tímido avanço das crianças que apresentavam hipóteses mais iniciais de escrita, foram responsáveis por uma queda, ainda que pequena, no percentual de escritas exclusivamente alfabéticas, ao fim do ano letivo. Embora os percentuais de escrita alfabética apresentados no último mês do ano pelos/as alunos da professora 1 tenham sido muito bons, os dados dessas tarefas revelaram que esse grupo-classe avançou em seus conhecimentos acerca do SEA sobretudo até o meio do ano, havendo, ainda que em número reduzido, crianças que precisavam avançar em suas conceptualizações acerca da escrita, ao fim do 2º ano. Notamos também que tais resultados foram um pouco mais baixos que os alcançados com sua turma, do mesmo ano/série em 2019 (98,69% de palavras alfabéticas), o que pode estar relacionado, entre outros fatores, às condições contextuais dos cenários pré e pós-pandemia, como discutiremos adiante.

A seguir, temos os resultados das atividades de leitura de palavras.

6.4.1.1.4 Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as da professora 1 quanto à leitura de palavras ao longo do ano letivo de 2022

Pouco mais da metade dos/as discentes – 10 dos 16 alunos/as, o equivalente a 62,5% do total da turma de P1 – foi submetida ao diagnóstico inicial de leitura de palavras, uma vez que as demais não estavam predominantemente alfabéticas, como mostra a tabela 23.

Tabela 23 – Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as da professora 1 quanto à leitura de palavras ao longo do ano letivo – 2022

ALUNO/A	Acertos (%) no início do ano letivo	Acertos (%) meio do ano letivo	Acertos (%) ao fim do ano letivo
Ana Jenny	100	100	100
Antônio Oliveira	83,33	100	100
Ayla Valentina	..	50	83,33
Claudiane Wilma	..	33,33	100
Henry Santos	83,33	100	100
Jonas Rafael	50	100	100
Layane Raquel	83,33	100	100
Laiza Vitória	..	100	100
Lauane Vitória	100	100	100
Luan David	66,66	100	100
Luige Henry	..	66,66	66,66
Maria Clarissa	83,33	100	100
Renata Sophia	100	100	100
Wellington Bruno	100	100	100
Acertos (%) da turma	..	..	95,23

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Nota: Sinais convencionais utilizados:

.. Não se aplica dado numérico.

Esses dados mostram que a partir de agosto, apenas duas crianças não realizaram essa tarefa e que a turma concluiu o 2º ano com um excelente desempenho em leitura de palavras com estruturas silábicas simples e complexas, acertando 95,23% do repertório proposto na atividade.

Na próxima subseção, trataremos das evidências que pudemos construir através das observações das aulas da professora 1 em relação ao ensino do SEA.

6.4.1.2 Saberes-fazeres mobilizados pela professora 1 e suas contribuições para apropriação e consolidação do sistema de escrita alfabética por parte dos/as estudantes

Para tratarmos dos saberes-fazeres mobilizados pela professora 1, com vista ao ensino do sistema de escrita alfabética, optamos por subdividir esse eixo de ensino em cinco grandes categorias: consciência fonológica, letras do alfabeto, escrita de palavras, leitura de palavras e escrita e leitura de frases, as quais, como veremos, estão divididas em diferentes subcategorias.

Antes de adentrarmos propriamente à discussão desses saberes-fazeres, situaremos brevemente o leitor acerca da rotina de aulas naquela turma.

Geralmente após receber os/as estudantes, a alfabetizadora 1 iniciava o dia letivo pedindo que eles/as colocassem os cadernos sobre sua mesa, para que ela fixasse a primeira tarefa a ser realizada. Havia também aulas em que, em vez disso, P1 circulava entre as carteiras, colando as tarefas fotocopiadas, enquanto as crianças copiavam elementos estruturantes do cabeçalho. Após esse primeiro momento, era comum que ela explicasse a atividade a ser

realizada e pedisse que a respondessem inicialmente individualmente, para em seguida fazerem uma correção coletiva. Quando mais de uma tarefa era realizada no primeiro horário, a professora caminhava pela sala fixando outras, enquanto os/as alunos/as finalizavam a primeira. P1 aproveitava o intervalo das crianças, que – como mencionamos na subseção 6.3 – ocorria na própria sala de aula, para corrigir e colar novas atividades a serem realizadas em casa ou na escola. No segundo horário, a turma finalizava as tarefas que porventura não tivessem sido concluídas antes do recreio, ou fazia outras.

Também era comum que essa professora promovesse leituras individuais de palavras e textos em voz alta, em sua mesa. Quando um número reduzido de crianças comparecia à escola, essas práticas se manifestavam com mais frequência, em momentos reservados exclusivamente para elas, sobretudo no primeiro horário. Com a totalidade ou quase totalidade da turma presente, esses momentos exclusivos eram menos frequentes, sendo promovidos quando todas as tarefas propostas para aquele dia eram realizadas ou em paralelo a elas. Nesse último formato, enquanto os/as estudantes respondiam à atividade de maneira individual, a docente chamava algumas crianças para ler, também individualmente, na mesa dela.

As observações mostraram que, em todas as aulas observadas, a professora realizou atividades ou situações de ensino⁹⁰ em que habilidades voltadas à aprendizagem da leitura e da escrita estavam envolvidas, sendo mais recorrentes: 1) as que implicavam a notação de palavras, de forma individual ou tendo a professora como escriba, que só não foi proposta em um dos dias letivos em que estivemos naquela turma; 2) as leituras individuais, seja de palavras, seja de textos, que ocorreram em 20 das 24 aulas observadas.

Notamos, ainda, que tanto as atividades de escrita e de leitura como as fichas utilizadas por essa alfabetizadora para ensinar a ler eram fortemente marcadas pela influência do contexto da cultura digital para a educação, tendo como principal fonte *blogs* e *sites da web*. Essas tarefas e fichas foram o principal recurso mobilizado por ela com vista ao ensino da leitura e da escrita, sendo utilizados em todas as aulas que acompanhamos, seja nas de Língua Portuguesa, seja nas de outros componentes curriculares em que ela também ensinava a ler e a escrever.

Passemos aos saberes-fazeres mobilizados por P1, com vista ao ensino do SEA.

6.4.1.2.1 Saberes-fazeres fabricados pela professora 1 com vista ao desenvolvimento da consciência fonológica

⁹⁰ Estamos chamando assim as situações em que diferentes estratégias pedagógicas e formas de mediação eram mobilizadas pelas professoras, sem que atividades estruturadas (com lápis e papel) fossem propostas, bem como situações em que as docentes ensinavam a leitura e a escrita a partir de tarefas que tinham como finalidade oficial (ou principal) ensinar outros conteúdos ou desenvolver outras habilidades, seja nas aulas de Língua Portuguesa, seja de outros componentes curriculares.

A pesquisa de campo revelou – como mostra a tabela a seguir – um investimento tímido, ao longo dos três períodos de observação, em atividades e situações de ensino voltadas para o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica na turma da professora 1, sendo essa a categoria menos explorada por ela, com vista ao ensino do SEA.

Tabela 24 – Atividades de consciência fonológica propostas pela professora 1 ao longo dos três períodos de observação – 2022

Atividades de consciência fonológica	Início do ano	Meio do ano	Fim do Ano	TOTAL
Segmentação de palavras em sílabas	1/11	0/4	0/9	1/24
Escrita da sílaba inicial de palavras	1/11	0/4	0/9	1/24
Identificação de palavras que rimam	1/11	0/4	0/9	1/24
Total por período e total geral	3	0	0	3

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

As habilidades contempladas concentraram-se no nível da sílaba e das rimas e receberam o mesmo nível de investimento por parte da alfabetizadora. Embora fosse ela quem, na maioria das vezes, pronunciava as sílabas para que as crianças pensassem em como escrevê-las – e, ainda que não tenha realizado atividades, jogos e dinâmicas cujo objetivo principal fosse instigar os/as aprendizes a comparar palavras, oralmente, com base nos segmentos sonoros semelhantes que compartilham –, nas tarefas de escrita essa professora geralmente enfatizava que os/as estudantes deviam pronunciar cada sílaba da palavra a ser notada para então escrevê-la – como ilustrará o extrato de aula da subseção 6.4.1.2.3.

Conquanto as tarefas pudessem ter sido mais desafiadoras, comparativas, lúdicas e promotoras do protagonismo discente, essa forma de atuação de P1 sinalizava a mobilização de um saber-fazer relativamente estável (esquemático), em sua prática, que, a nosso ver, contribui para o desenvolvimento da consciência fonológica e da apropriação do sistema notacional: **a compreensão de que é necessário promover mediações que desenvolvam no/a aprendiz a capacidade de voltar a atenção para os segmentos sonoros da palavra, relacionando-os a sua forma escrita.** Essa contribuição à qual nos referimos se deve ao fato de que “a notação escrita favorece a reflexão das crianças sobre as partes sonoras das palavras” (Moraes, 2019a, p. 66), sendo fundamental que elas “sejam, sempre que possível, chamadas a refletir sobre as partes orais das palavras, confrontando-as com suas formas escritas” (Moraes, 2019^a, p.145).

A despeito de considerarmos que P1 concentrou poucas energias no sentido de levar as crianças a refletirem de forma analítica e comparativa sobre os segmentos sonoros das palavras, é preciso ponderar que estamos falando de uma turma de 2º ano, em que a maioria dos/as

alunos/as retornou às aulas presenciais compreendendo o que a escrita representa e “como ela cria as notações” – como explicitamos na subseção 6.4.1.1.3.

As diagnoses que aplicamos revelaram 95% de acertos, por parte desse grupo-classe, na tarefa de comparação de palavras quanto ao tamanho – em março de 2022 –, o que implica dizer que essas crianças já eram capazes de segmentar as palavras em sílabas orais, contar essas unidades e comparar os nomes de duas figuras quanto ao tamanho, evidenciando, assim, que o desenvolvimento de atividades sistemáticas envolvendo tais habilidades, não parecia ser a principal necessidade daquela turma, em termos gerais. Constatamos também, a despeito do desempenho positivo desses/as alunos/as, no que diz respeito à identificação de palavras com a mesma sílaba inicial (77,5% de acertos), que ainda havia, no início do ano, um grupo de crianças de P1 com o qual poderia ter sido produtivo realizar jogos, atividades e outras situações lúdicas de ensino envolvendo essa habilidade.

Uma necessidade maior de ensino sistemático foi verificada em relação à identificação de palavras que compartilham o mesmo som inicial⁹¹, já que quase metade da turma ainda não havia construído ou consolidado seus conhecimentos a esse respeito, no retorno às aulas presenciais. Nessa conjuntura, situações e atividades envolvendo essa habilidade teriam sido muito bem-vindas naquele contexto, sobretudo para o processo de consolidação das relações entre sons e letras e entre grafemas e fonemas. As contribuições nesse sentido poderiam ter sido ainda mais efetivas se tivessem ocorrido durante o segundo semestre, tendo em vista, por exemplo, que os resultados das diagnoses mostraram que os/as alunos/as de P1 avançaram na construção da habilidade de identificar o som inicial das palavras apenas durante a primeira metade do ano, passando de 52,5% de acertos em março, para 80% em agosto, e revelando uma ligeira queda nessa evolução, em dezembro (78,75%).

Em se tratando das habilidades de comparar palavras quanto ao tamanho e de identificar palavras com a mesma sílaba inicial, verificamos, ao fim do ano letivo, que todos/as os/as estudantes alcançaram desempenho máximo na atividade diagnóstica realizada, o que nos leva a inferir que o saber-fazer esquemático mobilizado pela professora 1, no sentido de **promover mediações que desenvolvessem no/a aprendiz a capacidade de voltar a atenção para os segmentos sonoros da palavra, relacionando-os a sua forma escrita**, parece ter sido um dos principais fatores para a evolução nos percursos de aprendizagem daqueles/as alunos/as.

⁹¹ Isso não significa ensinar os/as alunos/as a pronunciar ou a analisar fonemas isolados, a exemplo do que fazem os métodos fônicos.

6.4.1.2.2 Saberes-fazeres fabricados pela professora 1 com vista ao ensino das letras do alfabeto

Evidenciamos, como mostra a tabela 25, uma recorrência reduzida de atividades e situações de ensino concernentes ao ensino das letras do alfabeto, por parte de P1, durante as observações. Contudo, considerando o percentual de 85,81% de acertos, alcançado por seus/suas alunos/as, na diagnose do início do ano letivo, podemos afirmar que essa categoria do SEA recebeu uma atenção bastante considerável por parte dela, já que a quase totalidade da turma iniciou o ensino presencial com conhecimentos bem avançados nesse sentido.

Tabela 25 – Atividades e situações de ensino das letras do alfabeto propostas pela professora 1 ao longo dos três períodos de observação – 2022

Atividades e situações para o ensino das letras do alfabeto	Início do ano	Meio do ano	Fim do ano	TOTAL
Explicação, por parte da professora, sobre as letras do alfabeto	4/11	0/4	0/9	4/24
Contagem, recitação e/ou nomeação/identificação de letras	5/11	0/4	1/9	6/24
Associação letra-figura e/ou escrita de letras a partir de figuras	4/11	0/4	0/9	4/24
Escrita/organização de letras que faltam na ordem alfabética e/ou que compõem palavras	3/11	0/4	0/9	3/24
Cópia e/ou coordenação de letras	3/11	0/4	0/9	3/24
Associação, emprego ou exigência de utilização de letras maiúsculas e minúsculas	3/11	1/4	2/9	6/24
Total por período e total geral	20	1	3	26

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

O investimento em atividades e situações de ensino concernentes a esta categoria sugere que a alfabetizadora **reconhecia que é necessário ensinar as letras do alfabeto**, não coadunando assim com a interpretação equivocada que alguns grupos têm construído, a partir de teorias construtivistas, ao considerar o ensino do alfabeto como algo tradicional, e ao defender que basta o contato com textos escritos para que o/a aprendiz desenvolva habilidades como as de identificar e nomear esse repertório de grafemas.

Como revelam os dados apresentados na tabela 25, o ensino da “contagem, recitação e/ou nomeação/identificação de letras” emergiu quase que exclusivamente no primeiro período de observações. Metade dessas ocorrências envolveu toda a turma e a outra metade, apenas as 2 crianças que apresentavam conhecimentos muito incipientes na nomeação de letras⁹². As situações de ensino coletivo envolvendo essa subcategoria aconteceram, sobretudo oralmente, por meio de questionamentos feitos por P1, durante a “explicação sobre as letras”, com vista à realização de atividades fotocopiadas que envolviam o ensino de outras duas subcategorias: a “escrita/organização de letras que faltam na ordem alfabética e/ou que compõem palavras” e a

⁹²Lembramos que a quinta aluna não compareceu às aulas no último período de observações, para a realização do diagnóstico, e não teve seus resultados contabilizados.

“associação letra-figura e/ou escrita de letras a partir de figuras”. As situações de “contagem, recitação e/ou nomeação/identificação”, propostas apenas para os/as alunos/as que apresentavam conhecimentos iniciais, também assumiam essas características, porém, envolviam ainda atividades de cópia e/ou coordenação.

Na esteira do ensino dessa subcategoria, especialmente no que refere à nomeação/identificação das letras, era comum que, durante a escrita ou leitura individual de palavras, P1 auxiliasse os/as estudantes que ainda estavam se apropriando do SEA, na escolha das letras adequadas para escrever ou identificar palavras. Para tanto, mencionava o nome de figuras do alfabeto de parede ou palavras avulsas, que ela parecia julgar que poderiam ser tomadas como referências, por aquelas crianças. Embora tenhamos evidenciado poucas situações de associação dessas letras aos nomes dos/as alunos/as ou de pessoas conhecidas – o que poderia ter potencializado o processo de ensino, tornando-o mais significativo para os/as aprendizes (Cf. Moraes, 2012; Soares, 2020; Brandão; Albuquerque, 2021) –, tais atividades ajudavam as crianças pré-silábicas a compreenderem, entre outras coisas, que escrevemos com letras que não podem ser inventadas, que têm formatos fixos e que a ordem das letras de uma palavra não pode ser alterada (Soares, 2020; Moraes, 2012).

Considerando a articulação nas aulas de P1, entre as quatro primeiras subcategorias apresentadas na tabela 25, parece que podemos inferir a **compreensão de que ensinar as letras do alfabeto, associando-as a palavras iniciadas por elas é uma estratégia que facilita a aprendizagem da nomeação dos grafemas pelo/a aprendiz** – saber-fazer este que tem sido equivocadamente questionado por defensores de métodos fônicos, que defendem o monopólio da associação entre as letras e os fonemas que elas representam. Percebemos, em virtude das observações e das atividades propostas pela docente, que ela **reconhecia que é mais adequado pedir que as crianças escrevam, associem e pronunciem a letra inicial das palavras, em vez do som que ela representa** (Soares, 2020). Esse saber-fazer parece ter sido reafirmado ainda pelo fato de haver em sua sala, desde meados do ano letivo, um alfabeto fônico (fixado pela professora do turno seguinte), o qual em nenhuma das nossas observações foi utilizado por ela para associar as letras aos fonemas que elas representam. Essa arte de saber-fazer nos parece pertinente por dois motivos. O primeiro deles é sua adequação para um ensino mais eficiente do sistema notacional, tendo em vista que os fonemas são unidades impronunciáveis (Moraes, 2012, 2015, 2019a, 2022; Soares, 2020), e que tomá-los como unidade de análise adiciona uma carga excessiva de complexidade ao processo de aprendizagem. O segundo motivo aponta para que o saber-fazer mobilizado ganha ainda mais importância no atual contexto de reinvenção da alfabetização, em que os métodos fônicos têm sido vitrinizados e vendidos como a solução

milagrosa para apropriação do SEA, sendo impostos pelos grandes e pequenos empresários da educação que galgam espaços-tempos de influência e poder, desde as conjunturas macropolíticas, até as conjunturas locais e de domínio individual, e que têm encontrado uma seara muito promissora e estratégica no contexto da cultura digital para educação, sobretudo na segunda década deste século.

Para além disso, evidenciamos que P1 **reconhecia a importância de desenvolver a habilidade de nomear as letras do alfabeto, de forma articulada e simultânea ao ensino da leitura e da escrita de palavras**. Nesse sentido, além das situações de ensino individuais, a que aludimos, essa professora pedia com certa frequência que seu grupo-classe ditasse as letras a serem notadas por ela, enquanto realizavam tarefas coletivas de escrita de palavras, ainda que o foco da proposta até então não fosse o ensino das letras.

As atividades envolvendo a “cópia e/ou coordenação de letras”, como ilustra a tabela 25, foram pouco recorrentes nas aulas de P1 e se concentraram apenas no primeiro período de observações. Elas eram destinadas estritamente às duas crianças que mencionamos anteriormente, as quais apresentavam baixa frequência escolar e dificuldades no gesto motor necessário à escrita, limitando em certa medida a realização das mesmas atividades que os/as demais estudantes daquela turma. Além disso, depreendemos que a falta de assiduidade pode ter sido um dos fatores que contribuíram para que a docente realizasse tal formato de tarefas, ao mesmo tempo em que pode ter contribuído para adiar progressões mais sistemáticas e frequentes nesse sentido. Contudo, notamos também que assim que a alfabetizadora percebia que o/a aprendiz havia desenvolvido habilidades motoras que lhe permitiam escrever com mais facilidade, ele/a passava a realizar as mesmas atividades que o restante do grupo-classe, contando em alguns momentos com intervenções didáticas diferentes.

A tabela 25 mostra ainda que, ao fim do ano letivo, o investimento no ensino das letras incidiu quase que exclusivamente na “associação, emprego ou exigência de utilização de letras maiúsculas e minúsculas”, embora nenhuma atividade tenha sido realizada com o objetivo primordial de ensinar especificamente isso. Desmembrando essa subcategoria, observamos que o estabelecimento de relações entre letras cursivas e de imprensa aconteceu apenas em uma aula, quando os/as alunos/as precisaram ler um texto completo em cursiva e, em seguida, o mesmo texto lacunado, com grafia de imprensa, a fim de completá-lo. As situações de ensino referentes ao emprego de letras maiúsculas e minúsculas ocorreram de forma mais recorrente, porém, breve, por meio de questionamentos feitos pela professora, em circunstâncias de escrita que nos pareceram pertinentes, nas quais era necessário decidir sobre qual tipo de letra utilizar

para escrever os nomes próprios envolvidos nas atividades, bem como no início de frases (durante a produção dos textos escritos) e no preenchimento de determinadas lacunas de textos.

Evidenciamos, ainda, que a maior parte das situações de ensino e atividades envolvendo as letras do alfabeto se constituía enquanto uma forma de intervenção da docente sobre os conhecimentos iniciais acerca das letras que algumas crianças apresentaram no retorno às aulas presenciais. A despeito de as tarefas que propunha especialmente para os/as aprendizes que tinha dificuldades grafomotoras serem pouco reflexivas e desafiadoras, isso nos deu indícios de que ela **entendia que é necessário vivenciar atividades e intervenções didáticas diferentes para lidar com a heterogeneidade de conhecimentos dos/as estudantes, acerca das letras do alfabeto sobretudo quando demonstram aprendizagens muito incipientes a esse respeito.**

As situações individuais de ensino das letras naquele grupo-classe se constituíam também como uma forma de avaliação das aprendizagens das crianças. Assim, era comum que após o/a aluno/a nomear corretamente a maioria das letras do alfabeto, P1 o/a elogiasse e explicasse que a partir daquele momento passaria a realizar leitura individual de palavras. Também era comum que ela se dirigisse a nós e tecesse comentários sobre a evolução das aprendizagens da criança. Nesse sentido, essa professora parecia **reconhecer que é necessário avaliar os conhecimentos dos estudantes acerca das letras do alfabeto, para tomar decisões que orientem o processo de ensino do SEA.**

Inferimos que a maior ênfase no ensino das letras durante o primeiro semestre, somada à nomeação/identificação de grafemas de forma articulada e simultânea ao ensino da leitura e da escrita, parece ter sido um dos fatores que resultaram nos bons desempenhos apresentados em sua turma, ao fim do ano letivo. Os resultados obtidos através desses instrumentos mostraram – conforme expomos na subseção 6.4.1.1.2 – que apenas uma aluna não avançou no desenvolvimento da habilidade de nomear corretamente os grafemas apresentados, oscilando na casa dos 50% de acertos, ao longo de todo o ano, e nos dando, assim, indícios de que ela poderia ter se beneficiado de um ensino mais reflexivo, frequente, e afinado as suas especificidades, isto é, de uma sistematicidade na realização de tarefas e situações didáticas cujo principal objetivo fosse o ensino das letras. Além disso, o foco na utilização do repertório maiúsculo de imprensa nas atividades realizadas diariamente – que não recebeu investimento por parte de P1, em qualquer de nossas observações, senão pelas leituras de fichas de palavras e pelo preenchimento de alguma cruzadinhas –, poderia ter se constituído enquanto uma importante ferramenta para ajudá-la a avançar em seus conhecimentos a esse respeito, bem

como para que se apropriasse do SEA com mais facilidade, o que também se aplica a outras crianças dessa turma que ainda não tinham compreendido o princípio alfabético.

Em se tratando da associação entre letras e palavras iniciadas por elas, constatamos que o investimento feito pela professora através das intervenções durante a escrita individual pelas crianças não foi suficiente para que os/as aprendizes consolidassem suas aprendizagens a esse respeito. Nossos dados evidenciaram que, a despeito de as crianças terem iniciado o ano de 2022 já com conhecimentos bem importantes, no que diz respeito a isso, verificamos uma tímida evolução em seus percursos de aprendizagem, ao longo do ano letivo, passando de 71,39% em março, para 81% em agosto e chegando a apenas 82,93% em dezembro. Isso nos permite depreender que a falta de ensino sistemático e intencional nesse sentido pode ter sido uma das razões para essa tímida evolução, assim como o fato de não ter sido observado qualquer trabalho com essa subcategoria, nas observações do segundo semestre.

A seguir, nossas constatações sobre os saberes-fazeres concernente à escrita de palavras.

6.4.1.2.3 Saberes-fazeres fabricados pela professora 1 com vista ao ensino da escrita de palavras

O ensino de escrita de palavras foi a categoria do sistema de escrita alfabética que recebeu mais investimento por parte da professora 1, em termos do total de aulas em que apareceram (em 23 das 24), sobretudo no início do ano letivo. A seguir, apresentamos a recorrência de atividades e situações fabricadas pela alfabetizadora nessa direção.

Tabela 26 – Atividades e situações para o ensino da escrita de palavras mobilizadas pela professora 1 ao longo dos três períodos de observação

Atividades e situações para o ensino da escrita de palavras	Início do ano	Meio do ano	Fim do ano	TOTAL
Escrita ou formação de palavras constituídas apenas por estruturas silábicas canônicas	1/11	0/4	0/9	1/24
Escrita de palavras formadas por estruturas silábicas canônicas e complexas	10/11	2/4	5/9	17/24
Escrita do próprio nome	8/11	4/4	8/9	20/24
Cópia de elementos estruturantes do cabeçalho	9/11	4/4	7/9	20/24
Ensino de ortografia – Regularidades contextuais	4/11	0/4	2/9	6/24
Ensino de ortografia – Irregularidades	6/11	1/4	3/9	10/24
Total por período e total geral	29	7	18	74

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

As duas atividades de escrita de palavras mais frequentes, elevando a recorrência das atividades desse eixo de ensino na turma de P1 de 18 para 23 aulas – “escrita espontânea ou cópia do próprio nome” e “cópia de elementos estruturantes do cabeçalho” –, foram também as que ocuparam menos tempo nas aulas, tendo em vista que, embora pudessem acontecer,

inclusive, mais de uma vez na mesma aula – tanto em atividades de Língua Portuguesa como de outras disciplinas –, envolviam poucos tópicos. Sobre as cópias de elementos estruturantes do cabeçalho, além dessa característica, elas também não eram realizadas pelas crianças que não apresentavam facilidade na grafia. Durante nossas observações, essas situações foram as únicas em que a cópia foi proposta, e aparentava se constituir muito mais enquanto cumprimento de uma formalidade por parte de P1, no sentido de ter todos os campos da atividade preenchidos, provavelmente, refletindo marcas de influência do gênero profissional, em que atividades como essas estão tradicionalmente consolidadas.

A escrita dos nomes dos/as estudantes foi a atividade mais recorrente na turma de P1, tendo como suportes exclusivamente as atividades fotocopiadas e escritas realizadas em Língua Portuguesa e em outras disciplinas. Mediante a solicitação de que o campo “nome do/a aluno/a” fosse preenchido, nas tarefas realizadas em cada aula, um quantitativo bem pequeno de alunos/as desse grupo-classe precisava do apoio de fichas, sobretudo no início do ano letivo, e apenas as duas crianças que apresentavam dificuldade na coordenação grafomotora concernente à escrita apoiavam-se na cópia, inicialmente do primeiro e do segundo nome, grafados previamente pela professora, em seus cadernos.

As observações revelaram que, na grande maioria das vezes, não havia a exigência, por parte da alfabetizadora, de que as crianças que já tinham facilidade na grafia dessas unidades escrevessem nome e sobrenome, provavelmente porque a proposta de escrita dos nomes parecia estar condicionada à disponibilidade de espaço na atividade fotocopiada. Percebemos também que o trabalho que P1 realizava com esse tipo de palavra parecia indicar que seu principal propósito era que os/as discentes aprendessem a escrever seus nomes e atendessem a todas as formalidades das tarefas. Nessa perspectiva, à exceção do trabalho com a letra inicial – em situações pontuais direcionadas apenas a alguns/algumas alunos/as – não evidenciamos momentos em que essas unidades fossem utilizadas para ajudar o grupo-classe a refletir sobre um repertório maior de propriedades do SEA, de forma explícita e intencional. Com isso, não desconsideramos que a proposta de escrever o próprio nome ajudasse os/as pré-silábicos/as a perceber que escrevemos com letras e que as palavras apresentam repertórios imutáveis de grafemas, ainda que sem um trabalho mais explícito nessa direção. Por outro lado, a despeito de P1 ter demonstrado **reconhecer a necessidade da aprendizagem da escrita dos próprios nomes pelos/as estudantes, de maneira convencional**, a ênfase dada a esse tipo de proposta podia estar associada ainda a sua compreensão de que era necessário que os campos dos cabeçalhos das atividades fossem preenchidos na íntegra, já que, como veremos adiante, as cópias destes elementos foram muito frequentes em suas aulas.

Como indica a tabela 26, a “escrita ou formação de palavras constituídas apenas por estruturas silábicas canônicas” teve uma incidência quase que inexpressiva, na prática de ensino da alfabetizadora 1 nos três períodos de observação, ocorrendo só quando, no início do ano, as poucas crianças que compareceram a uma das aulas formaram palavras individualmente ao brincar com “O jogo das sílabas” e, em seguida, foram convidadas a escrever com lápis e papel as palavras de sua cartela. A despeito de haver naquela turma, ao longo de todo ano letivo, um quantitativo pequeno de alunos/as com conhecimentos incipientes acerca do SEA, a realização de mais atividades envolvendo palavras com estrutura silábica consoante-vogal poderia ter sido uma das principais estratégias para que 3 dos 6 estudantes que voltaram às aulas presenciais com conceitualizações iniciais acerca do sistema notacional, e encerraram o ciclo de alfabetização sem ter alcançado hipóteses predominantemente alfabéticas, tivessem avançado mais na compreensão do funcionamento do sistema alfabético, sobretudo em se tratando de Emília, que tinha presença assídua nas aulas.

Ressaltamos, entretanto, que o fato de vislumbrarmos essa possibilidade não significa desconsiderar fatores de diversas ordens que podem ter implicado o desempenho daqueles/as alunos/as. É preciso considerar, por exemplo, que as muitas faltas de Ayla e, especialmente, de Caio⁹³ podem ter contribuído para não terem avançado tanto em suas hipóteses de escrita. Em se tratando de Emília, que, embora apresentasse frequência regular, não avançou para o nível alfabético, ao falar de seu desempenho, P1 apontou fatores de ordem externa à sua prática de ensino, enquanto possíveis implicações sobre os resultados apresentados por ela. A despeito de não termos a intenção de validar seus argumentos, elucidamos que a docente ponderou que a menina não contava com uma contribuição familiar significativa, em prol de sua aprendizagem, já que sua genitora não sabia ensinar determinados conteúdos e não dispunha de condições financeiras para matriculá-la em aulas de reforço. A alfabetizadora considerou também a hipótese de que Emília pudesse apresentar um nível leve de transtorno de aprendizagem, o qual nomeou como dislexia, em virtude principalmente de não ter aprendido todas as letras do alfabeto (ver tabela 25).

Como revelam os dados da tabela 26, houve por parte de P1, naquele ano, um grande investimento na “escrita de palavras formadas por estruturas silábicas canônicas e complexas”. Ela mobilizava um saber-fazer cuja menção pode soar trivial, mas que merece destaque, mediante a defesa da desinvenção da alfabetização, por certos grupos. Dito de outro modo, a

⁹³ Percebemos que, no primeiro ano letivo que se seguiu ao ensino remoto, nas duas turmas em que realizamos este estudo, muitas aulas ocorreram com um número reduzido de estudantes, sobretudo no grupo-classe de P1.

alfabetizadora 1 nos deu indícios de que **compreendia que é necessário ensinar a escrever palavras para que o/a aprendiz aprenda a escrever com autonomia.**

Constatamos que, durante as observações, mais da metade das atividades envolvendo o eixo da escrita de palavras foi realizada a partir do trabalho com gêneros textuais, de modo que as crianças daquela turma aprendiam a escrever enquanto completavam textos lacunados, como contos curtos e carta, enquanto produziam bilhete, verbete e listas, e a partir da cantata, exploração e estruturação do texto de cantiga. Embora com uma recorrência menor, isso também foi evidenciado em relação à leitura de palavras, sugerindo, assim, que P1, ainda que não tenha utilizado esses termos, **reconhecia a necessidade de alfabetizar letrando e tateava maneiras de saber-fazer nessa direção.**

As outras tarefas em que os/a aprendizes foram convidados a escrever palavras com diferentes estruturas silábicas ocorreram a partir de jogos de cruzadinha, de frases lacunadas, do ensino de conteúdos outros de Língua Portuguesa (para além da apropriação do SEA), do trabalho com temas interdisciplinares, e da realização de tarefas de quase todas as outras disciplinas, à exceção de Arte. Tal cenário nos permitiu depreender que P1 **entendia que o ensino de escrita e, como veremos adiante, de leitura de palavras é interdisciplinar, devendo ocorrer de forma intencional e sistemática, no cotidiano da sala de aula.**

Com o propósito de contribuir para a aprendizagem de alunos/as com diferentes conhecimentos acerca do SEA, a professora realizava as mesmas atividades de escrita de palavras com toda a turma e promovia intervenções individuais e/ou em pequenos grupos, dispostos próximo a ela, para aqueles/as estudantes cuja tarefa demonstrava níveis de dificuldades mais altos, bem como no sentido de auxiliar pontualmente quem que já conseguia realizá-la com relativa autonomia. Nesse sentido, P1 circulava pela sala questionando as crianças, apontando erros, segmentando, em sílabas orais, as palavras que deviam ser escritas, perguntando como escrever cada sílaba e revelando as letras correspondentes, quando os/as discentes cometiam equívocos.

Nas ocasiões em que as tarefas eram respondidas individualmente, mas com comandos direcionados a todo o grupo-classe ao mesmo tempo, a professora costumava mobilizar variações do ditado tradicional. Para tanto, pronunciava as palavras, segmentava-as em sílabas orais, fazia intervalos entre uma sílaba e outra, para que os/as estudantes escrevessem cada uma, e repetia esses comandos algumas vezes, a cada palavra a ser representada/notada. Nessas situações, os/as alunos/as que já apresentavam hipóteses mais avançadas tinham relativa autonomia para não seguirem “ao pé da letra” os direcionamentos dados por ela. Outra variação

dos ditados foi aquela em que, além de seguir a mesma sequência de intervenções e comandos que acabamos de expor, P1 ditava as letras que constituíam as sílabas.

Era comum que essas atividades de escrita de palavras e as intervenções feitas por P1 durante sua realização funcionassem também enquanto instrumentos para avaliar os conhecimentos que as crianças tinham construído em torno do SEA. Tais avaliações pareciam estar balizadas em critérios próprios, já que os níveis de conceitualização da Psicogênese da Escrita foram mencionados por ela apenas uma vez – quando propôs uma tarefa em que, após o ditado de dez palavras (formadas por diferentes estruturas e classificações silábicas) e de uma frase, eram apresentadas as cinco hipóteses de escrita dessa teoria, a fim de que fossem assinaladas pela docente conforme “a hipótese” da criança, naquela atividade.

P1 revelou que aquele poderia ser seu primeiro contato com essa forma de classificação das escritas das crianças, e disse que decidiu realizar a atividade pelo fato de termos mencionado, despercebidamente, em meio a nossa explicação, um daqueles níveis, quando, ao final de 2019, ela nos questionou, de maneira preocupada, sobre o desempenho de um de seus/suas alunos/as na diagnose que aplicamos. De acordo com ela, aquela situação despertou, desde aquele momento, seu interesse em conhecer mais sobre o assunto. Em se tratando da aula de 2022, evidenciamos que o diagnóstico em questão não foi realizado por meio da escrita espontânea, mas de um ditado, em que a professora segmentava em sílabas orais cada palavra a ser escrita. Nos três períodos de observação, não presenciamos momento algum em que P1 voltasse a mobilizar os níveis de escrita ou que mencionasse estar realizando algum tipo de atividade ou intervenção com base neles, o que nos pareceu bastante coerente, tendo em vista o contato aparentemente incipiente que teve com esses elementos. Essa postura da docente reitera nossa concepção de que os/as professores/as não são avessos/as aos saberes científicos e às inovações didáticas e pedagógicas, mas que, a partir de uma coerência pragmática, fazem uso daquilo que consideram diretamente utilizável e que naquele momento parece que vai facilitar sua vida profissional (Chartier, 2007).

De acordo com o que expomos até aqui, as observações revelaram que, ao ensinar a escrever palavras, P1 demonstrava mobilizar saberes-fazeres estáveis evidenciados na maioria das aulas que acompanhamos. Assim, ela parecia **compreender que é necessário investir no ensino das convenções fonográficas e que as sílabas devem ser as unidades linguísticas privilegiadas no ensino da notação alfabética, reconhecendo, assim, a pertinência de uma clara demarcação das sílabas orais das palavras, com vista à aprendizagem da escrita pelos/as aprendizes**, embora não costumasse retomar, com mais frequência, no processo de

escrita, a pronúncia da palavra a ser notada, como veremos no extrato de aula a seguir, em que a mobilização desse conjunto de saberes-fazeres pode ser inferida.

A turma de P1 estava realizando uma atividade coletiva, em que os nomes de 23 figuras deviam ser escritos em ordem alfabética. Para dar início à realização da tarefa, a alfabetizadora explicou:

Professora 1 – Eu quero que vocês observem, aí, essas figuras e me digam o desenho que iremos escrever o nome, agora, e com qual letra começa o nome dele.

[...]

Professora 1 – Qual é a próxima letra que nós temos?

Alguns alunos/as – “B”.

Professora 1 – Qual o desenho, que o nome dele começa com a letra “B”?

Alunos/as – “BANANA”.

Professora 1 – Como é que se escreve “BA”?

Alunos/as – “B-A”.

Professora 1 – “NA”...? – perguntou após escreve a sílaba “BA” na lousa.

Alunos/as – “N-A”.

Professora 1 – “NA”...?

Alunos/as – “N-A”.

Professora 1 – Vamos ler, agora: “B-A”? – perguntou apontando para as letras.

Alunos/as – “BA”.

Professora 1 – “N-A”? – seguiu apontando.

Alunos/as – “NA”.

Professora 1 – “N-A”?

Alunos/as – “NA”.

Professora 1 e alunos/as – “BA-NA-NA”. – Leram, acompanhando as sílabas apontadas pela docente.

Professora 1 – Agora, a próxima letra, a letra “C”. O que nós temos aí, que se inicia com a letra “C”?

Alunos/as – CASA.

Professora 1 – Como é que se escreve “CA”?

Alunos/as – “C-A”.

Professora 1 – Sílaba “SA”? – disse, pronunciando o som convencional da última sílaba da palavra “casa”.

Alunos/as – “S-A”.

Professora 1 – Por que esse “S” tem som de “Z”?

Ana Jenny – Porque ele está no meio de duas vogais.

Professora 1 – Porque ele está no meio de duas vogais! – exclamou animadamente. – Aí, quando nós pronunciamos esse “S”, sai com som de “Z”. Mas casa é escrito com “S”, não é isso? A próxima letra, que letra é?

[...]

A professora procedeu dessa maneira em relação à escrita de todas as palavras, sendo que, no caso de algumas delas, pediu que alguns/algumas alunos/as lhe dissessem, de forma individual, como devia escrever determinada palavra. Tendo finalizado a notação, P1 propôs que quatro crianças que, no início do ano letivo apresentavam conhecimentos iniciais acerca do SEA, lessem as palavras que haviam acabado de escrever. Para tanto, a docente geralmente ia apontando e pronunciando as letras que constituíam determinada sílaba e questionava o/a aluno/a sobre a sílaba formada, ajudando-o/a em seguida a dizer a palavra em questão. Vejamos:

[...]

Professora 1 – Muito bem! “B-A”?

Emília – “BA”.

Professora 1 – “N-A”?

Emília – “NA”.

Professora 1 – “N-A”?

Emília – “NA”.

Professora 1 – “BA-NA”...

Emília – “NA”.

Professora 1 – “C-A”?

Emília – “SA”.

Professora 1 – “C-A”: “CA”. “S-A”?... Como é que fica?... Lembre-se: tem som de “Z”.

Emília – “SA”. – respondeu pronunciando corretamente.

Professora 1 – Vamos juntar, agora: “CA-SA”.

Emília – CA-SA. CASA (Diário de campo, Aula 02, 2022).

Como o/a leitor/a notou, o extrato de aula que acabamos de apresentar revela, não apenas os saberes-fazer mobilizados por P1, com vista ao ensino de escrita de palavras, que foram mencionados anteriormente, mas também algo bastante frequente em suas práticas alfabetizadoras: as leituras de palavras que acabaram de ser representadas/notadas – abordaremos esse assunto na próxima subseção. Esse extrato ilustra também a principal maneira que a professora 1 procedia, com vista à consolidação das correspondências entre os segmentos sonoros das palavras e sua representação por grafemas, pelos/as alunos/as alfabéticos/as: realizando atividades que implicavam a escrita de palavras constituídas por diferentes composições silábicas ao mesmo tempo, sem, contudo, trabalhar de maneira mais sistemática e específica com determinada correspondência entre fonemas e grafemas que pudessem ser mais desafiadoras para as crianças. A despeito dos bons resultados evidenciados nas atividades diagnósticas da maioria dos/as discentes dessa turma, ao fim do ano letivo, essa sistematicidade, provavelmente, teria contribuído para que as crianças alfabéticas avançassem mais rapidamente na notação convencional de palavras e na tradução fluente da escrita em sons, para um melhor desempenho no ler e compreender textos – já que leitura e escrita foram categorias que se mostraram quase indissociáveis nas artes de saber-fazer em suas aulas.

Na esteira do ensino das convenções entre som e letra, percebemos que a abordagem das regularidades e irregularidades ortográficas (cujas recorrências foi apresentada na tabela 26) se deu de forma assistemática e pouco reflexiva nas aulas que acompanhamos. Verificamos que só duas atividades foram propostas por ela, sendo uma com vista ao ensino de uma regularidade contextual (C ou Ç) e outra com o propósito de abordar uma irregularidade ortográfica (G ou J, antes de E e I). De modo geral, não percebemos retomadas dessas duas questões ortográficas em atividades posteriores, o que não parecia estar associado a uma crença, por parte da alfabetizadora, de que essas aprendizagens se dariam em uma única aula, mas provavelmente, por terem sido abordadas muito próximo ao fechamento do ano letivo, dando a entender que ela pretendia oportunizar um contato mínimo dos/as estudantes com certas regularidades e irregularidades nas relações entre sons e letras.

Percebemos, ainda, que, conquanto a professora 1 não parecesse compreender que as eventuais chamadas de consciência sobre questões ortográficas dariam conta do ensino sistemático que seus/suas alunos/as precisavam receber, também não limitava a reflexão sobre a ortografia em sua turma aos momentos de ensino explícito e cujo propósito principal fosse abordar questões desse tipo (Moraes, 2012; Moraes e Almeida, 2022). As situações que não implicaram atividades com lápis e papel para o ensino das regularidades e irregularidades ortográficas, naquele grupo-classe ocorreram de forma bastante sucinta ao longo das atividades individuais e coletivas de escritas de palavras que mencionamos até aqui, bem como durante as correções das tarefas pela docente. Na maioria dessas situações, P1 apenas interpelava o grupo-classe sobre qual letra devia ser utilizada para representar/notar a palavra de forma convencional, sem mencionar regras (quando elas se aplicavam). Em alguns casos de correspondências irregularidades (que emergiram de forma mais frequente em suas aulas), a alfabetizadora costumava associar a grafia à regra para leitura das relações grafemas-fonemas envolvidas – a exemplo do que se observa no extrato de aula anterior.

Inferimos ainda que a não sistematicidade no ensino de ortografia naquela turma sinalizava para uma *possível compreensão*, por parte da professora, **de que, após compreender o princípio alfabético, os/as aprendizes precisam consolidar as convenções grafema-fonema para manejarem com mais segurança as questões ortográficas, em anos posteriores** (em conformidade com Moraes, 2012). Diante disso, é inevitável não mencionarmos o quanto questões desse tipo foram desconsideradas, quando do encurtamento do ciclo de alfabetização.

As observações nos permitiram perceber as principais modalidades, a partir das quais as atividades de escrita eram realizadas. Tais evidências são sintetizadas na tabela subsequente.

Tabela 27 – Modalidades de atividades e situações de ensino de escrita de palavras promovidas pela professora 1 ao longo dos três períodos de observação – 2022⁹⁴

Modalidades de atividades e situações de ensino de escrita de palavras	Início do ano	Meio do ano	Fim do ano	TOTAL
Escrita coletiva de palavras tendo a professora como escriba	8/11	2/4	2/9	12/24
Escrita individual de palavras, com a mediação da professora	10/11	0/4	3/9	13/24
Escrita espontânea ou cópia do próprio nome, de maneira individual	8/11	4/4	8/9	20/24
Cópia individual de elementos estruturantes do cabeçalho	9/11	4/4	7/9	20/24
Total por período e total geral	35	10	20	65

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

⁹⁴ Optamos por focar, nesta tabela, nas modalidades de atividades/situações de ensino de escrita de palavras propriamente, não contabilizando as modalidades das atividades/situações de ensino restritas ao ensino de ortografia que contemplamos na tabela 26.

Como revelam esses dados, a escrita individual e a escrita coletiva de palavras, com mediação, receberam um investimento muito semelhante nas aulas da professora 1. Isso se não contabilizarmos as modalidades de concernentes à escrita dos nomes dos/as estudantes e a cópia de elementos estruturantes do cabeçalho, que ocorreram sempre de maneira individual e eram muito frequentes naquele cotidiano, elevando o número de atividades de escrita realizadas e a recorrência das atividades individuais, a despeito de serem bastante breves. O investimento aproximado a que nos referimos, quanto às duas primeiras subcategorias da tabela, estava relacionado à grande recorrência da associação das duas modalidades de escrita, na mesma aula, seja na realização da mesma atividade, seja de atividades diferentes. Nesse sentido, evidenciamos que, especialmente no início do ano letivo, quando um número maior de estudantes estava se apropriando do SEA, P1 proporcionou muitas situações em que uma mesma tarefa era realizada, inicialmente, de forma individual pelas crianças e, em seguida, corrigida coletivamente, aparentemente, tanto para que todas as crianças conseguissem responder à atividade – quando sua mediação não tivesse permitido a conclusão por parte de todos/as – quanto como uma maneira de reforçar a aprendizagem da escrita.

Esse modo de saber-fazer esquemático de P1 nos faz inferir que ela **reconhecia a necessidade de proporcionar diferentes modalidades de atividades de escrita de palavras, no ciclo de alfabetização; entendia que a articulação de escritas individuais e coletivas, em uma mesma atividade, potencializa a apropriação do sistema notacional pelos/as aprendizes, e contribui para que o/a professor/a possa contemplar os diferentes níveis de conhecimentos dos/as estudantes e intervir de forma mais ajustada às especificidades, sobretudo daqueles/as que apresentam conceitualizações iniciais acerca do sistema alfabético.**

Conquanto, durante nossas observações, a professora não tenha promovido situações de escrita espontânea – compreendidas aqui enquanto aquelas em que só há intervenção docente após a escrita da palavra pela criança, em conformidade com suas hipóteses –, precisamos ressaltar a pertinência da oportunidade concedida àquelas crianças de realizar atividades de escrita individual, de forma mediada. Durante essas situações os/as aprendizes eram protagonistas ativos/as na realização das tarefas e tinham a oportunidade de colocar no papel algumas conceitualizações que haviam construído acerca da escrita, podendo contar sempre que necessário com a interlocução responsiva da alfabetizadora, tanto no sentido de resolver seus próprios conflitos, como na construção de outros, por meio da intervenção docente. Dito de outro modo, nessa modalidade de tarefa o/a aprendiz se envolve de forma mais diligente com a representação e com a notação das palavras. Com isso, não desconsideramos a importância das

atividades realizadas coletivamente ou mesmo em pequenos grupos, entretanto, destacamos que as atividades individuais exigem uma postura mais laboriosa por parte do/a estudante durante toda a realização da tarefa, o que nem sempre ocorre ativamente nas situações coletivas. Em uma dessas situações, P1 explicou: “Eu estou optando mais por deixar eles estarem respondendo, está entendendo? Porque eu quero ver do jeito deles, está entendendo? Mesmo que eu cobre, mas eu quero dar essa liberdade, para não ficar dependente, só tia, tia” (Professora 1, Diário de campo, Aula 03, 2022). Desse modo, entendemos que P1 parecia **perceber a importância das atividades de escrita individual de palavras, com mediação do/a professor/a, para a apropriação e consolidação do sistema notacional, bem como para a avaliação dos desempenhos dos/as estudantes nesse processo.**

6.4.1.2.4 Saberes-fazeres fabricados pela professora 1 com vista ao ensino da leitura de palavras

As observações evidenciaram que o ensino de leitura de palavras era uma das prioridades das artes de saber-fazer de P1, ocorrendo em 18 dos 24 dias letivos que acompanhamos, não apenas em Língua Portuguesa, mas em diferentes disciplinas. Constatamos, também, que com frequência mais de uma atividade ou situação de ensino era vivenciada com esse propósito no mesmo dia letivo, o que, somado ao tempo de duração que tinham, nos pareceu que a professora investia de maneira mais incisiva na leitura que na escrita de palavras, ainda que esta tenha ocorrido em um número maior de aulas.

Tabela 28 – Atividades e situações para o ensino de leitura de palavras na turma professora 1 ao longo dos três períodos de observação – 2022

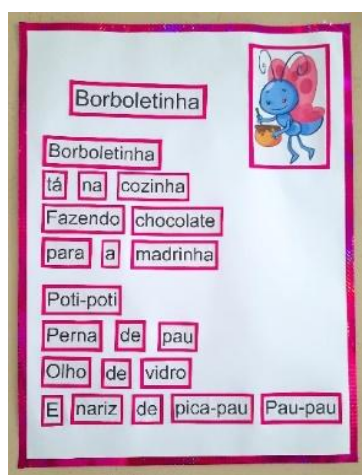
Atividades e situações para o ensino da leitura de palavras	Início do ano	Meio do ano	Fim do ano	TOTAL
Identificação de palavras formadas por estruturas silábicas canônicas e complexas	5/11	0/4	2/9	7/24
Leitura de palavras formadas apenas por estruturas silábicas apenas canônicas	1/11	1/4	0/9	2/24
Leitura de palavras formadas por estruturas silábicas canônicas e complexas	8/11	3/4	6/9	17/24
Leitura de sílabas isoladas	0/11	3/4	1/9	4/24
Ensino de regras para a leitura de correspondências entre grafemas e fonemas: regularidades contextuais	0/11	2/4	3/9	5/24
Total por período e total geral	14	8	12	35

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

A “identificação de palavras formadas por estruturas silábicas canônicas e complexas”, na turma de P1, ocorreu principalmente no início do ano letivo e foi a segunda subcategoria a receber mais atenção por parte da docente, sendo trabalhada quase que exclusivamente de maneira individual. As atividades e situações de ensino a partir das quais essa habilidade era

requerida habitualmente, naquele contexto, assumiam o formato de jogos de caça-palavras (com ou sem o apoio dos nomes a serem identificados) e/ou de textos lacunados ou fatiados, a exemplo da aula em que as crianças que tinham conhecimentos iniciais acerca do SEA colaboraram com a estruturação da cantiga “Borboletinha”. Para tanto, lançaram mão dessa habilidade ao selecionar e ordenar, com outros/as colegas, as fichas com as palavras que constituíam cada verso da música, passando, em seguida, à identificação de algumas delas em um caça-palavras. A seguir, temos o cartaz produzido pela turma em tal situação.

Imagem 3 – Cartaz produzido pelos/as alunos/as da professora 1 com vista à estruturação de cantiga



Fonte: Acervo da pesquisa (2022)

Percebemos que, com vista ao ensino de leitura de palavras – de forma semelhante ao que acontecia no caso do ensino da escrita dessas unidades –, a professora distribuía as mesmas atividades ou joguinhos para todos/as os/as estudantes, mas enquanto aqueles/as que já apresentavam conceitualizações mais avançadas acerca do sistema notacional realizavam a leitura proposta com relativa autonomia, após uma breve explanação, demandando pouca ou nenhuma mediação, P1 ficava livre para auxiliar as crianças que ainda não haviam construído os mesmos conhecimentos que seus pares na leitura de palavras e que precisavam lançar mão de estratégias de identificação para responder à tarefa. Assim, tanto nas situações envolvendo a leitura como nas que envolviam a escrita de palavras essa professora **revelava tateamentos para lidar com as heterogeneidades de conhecimento dos/as estudantes, na urgência do cotidiano, utilizando as mesmas atividades para toda a turma, mas diversificando suas intervenções para que alunos/as com conhecimentos diferentes acerca do sistema alfabético tivessem condições de respondê-las.**

Durante as intervenções que fazia para que os/as discentes identificassem individualmente as palavras propostas na atividade, a professora geralmente estimulava-os/as a pensar, a pronunciar ou a ouvi-la pronunciar a sílaba inicial da palavra a ser encontrada e em seguida levava-os/as a refletir sobre quais letras seriam adequadas para notar aquela sílaba. P1 também costumava mencionar ou questionar sobre a última letra da palavra, e variava as dicas em função do desempenho do/a estudante naquele momento.

Nas situações em que ela conduzia todos/as os/as alunos/as ao mesmo tempo, na realização da tarefa, fazendo com que passassem de uma palavra a outra de acordo com seus comandos, sua atuação se dava pelas vias que acabamos de mencionar, em relação ao ensino individualizado. Contudo, depois que a turma mencionava as letras que constituíam aquela sílaba, ela as repetia algumas vezes para ajudar quem ainda não fazia a tradução escrito-oral com facilidade, e caminhava entre as carteiras dando contribuições mais pontuais para aqueles/as cujos comandos anteriores não tinham sido suficientes. Observando as aulas dessa professora, percebemos que as oportunidades criadas para o desenvolvimento de tal habilidade se constituíam não apenas enquanto uma forma de mediação para intervir na zona de desenvolvimento proximal dos/as estudantes que apresentavam conhecimentos iniciais na tradução do escrito em oral (Vygotsky, 1998), mas também como uma estratégia para atender às heterogeneidades de conhecimentos de seu grupo-classe.

As atividades e intervenções realizadas por P1 sugeriam que ela **reconhecia que a identificação de palavras é uma importante habilidade para que os/as aprendizes se apropriem e consolidem seus conhecimentos acerca do sistema alfabético de escrita**. Saber-fazer este que era potencializado pelo **oferecimento de pistas linguísticas adequadas**, e que contribuía para que os/as alunos/as estabelecessem relações entre as partes orais e escritas das palavras e evoluíssem em seus percursos de aprendizagem.

Avançando nas subcategorias apresentadas na tabela 28, evidenciamos que as leituras de palavras formadas apenas por estruturas silábicas canônicas foram propostas somente duas vezes (após “O jogo das sílabas” e em uma leitura individual, em voz alta), havendo, naquele grupo-classe, grande destaque para as leituras que envolviam diferentes estruturas silábicas.

Pensando em uma análise conjunta da subcategoria “identificação de palavras” e das duas que envolviam leitura de palavras, “propriamente” (tradução da escrita em pauta sonora), percebemos que o ensino praticado naquele espaço-tempo transcorria nos meandros de dois grandes eixos: as leituras promovidas a partir da realização das tarefas com lápis e papel, que foram as mais frequentes, apresentando o dobro de recorrência em relação ao segundo eixo, que era constituído pelas leituras realizadas a partir de fichas. Tal configuração estava diretamente

relacionada às modalidades de leitura agenciadas pela docente. Desse modo, as fichas de palavras, por exemplo, foram utilizadas apenas em leituras individuais, em voz alta, com a mediação da professora e existiam em três versões distintas, a exemplo da que aparece na próxima imagem.

Imagem 4 – Exemplo de ficha de leitura de palavras utilizada pela professora 1 durante as observações - 2022



Fonte: Acervo da pesquisa (2022)

O segundo tipo de ficha utilizado pela professora diferenciava-se daquele apresentado na imagem apenas por conter uma frase. Já o terceiro apresentava somente palavras com estrutura consoante-vogal, e era lido apenas por algumas crianças que P1 considerava que tinham desempenho inicial na leitura. De modo geral, esses recursos eram fixados nos cadernos dos/as aprendizes para que lessem em casa, antes de ler com o acompanhamento da professora, na escola, em aulas posteriores. Observamos que as crianças que apresentavam conhecimentos incipientes acerca das letras do alfabeto, passavam a ler em voz alta quando já nomeavam corretamente a maioria dos grafemas. As aulas nos mostraram também que a sequência de colagem dessas fichas seguia a ordem alfabética, contudo, os/as alunos/as não precisavam ler palavras iniciadas por todas as letras, pois, quando demonstravam certa fluência na leitura de palavras, a alfabetizadora propunha que passassem a ler apenas pequenos textos, o que, como veremos na próxima tabela, ocasionou uma diminuição no total de leituras de palavras promovidas, ao fim do ano letivo, naquela turma. A despeito, entre outras coisas, das limitações dessas fichas, esse modo de saber-fazer da alfabetizadora prenunciava uma **preocupação quanto à necessidade de propor leituras envolvendo unidades linguísticas e adequadas em**

níveis de complexidade correspondentes às especificidades de conhecimentos dos/as estudantes.

Durante as leituras individuais em voz alta, os/as discentes que não estavam lendo com a alfabetizadora, realizavam uma tarefa proposta anteriormente ou esperavam sua vez para ler, quando o momento era dedicado exclusivamente à leitura. Nessas situações, P1 costumava explorar toda a ficha, apontando inicialmente a letra em destaque e as sílabas formadas por ela (no caso de suportes como o da imagem anterior). Essas foram as únicas situações em que os/as alunos/as da alfabetizadora 1 leram sílabas isoladas, o que ocorreu apenas em quatro aulas, sempre de maneira muito pontual e sem repetições. Os delineamentos desse modo de saber-fazer de P1 nos fizeram inferir que ela **entendia que não é necessário expor os/as estudantes a longos exercícios de reconhecimento, nomeação e memorização de padrões silábicos isolados, para que aprendam a ler palavras.**

Foi também durante essas leituras individuais que P1 explorou de forma breve e muito pontual o ensino de regularidades contextuais para a leitura, que apontamos na tabela 28, o que se deu sempre como uma forma de intervenção da docente, quando os/as estudantes liam de forma incorreta sobretudo palavras com “S” entre vogais. Nessas situações, ela costumava pronunciar a palavra corretamente e depois explicava a regra ou citava a norma de leitura e pedia que a criança lesse a palavra outra vez. A exceção ficou por conta de uma atividade fotocopiada que envolvia a mesma regra para a leitura, e tinha como proposta a localização de palavras em que a letra “S” tivesse som de “Z”, e sua posterior reescrita.

Voltando às leituras individuais em voz alta, que mencionamos anteriormente, passemos à recorrência que elas apresentaram no cotidiano daquela sala de aula.

Tabela 29 – Modalidades de leitura de palavras propostas pela professora 1 ao longo dos três períodos de observação – 2022

Modalidades de leitura de palavras	Início do ano	Meio do ano	Fim do ano	TOTAL
Leitura coletiva de palavras, em voz alta, com mediação da professora	6/11	0/4	2/9	8/24
Leitura individual de palavras, em voz alta, com mediação da professora	2/11	3/4	4/9	10/24
Leitura silenciosa e individual de palavras	5/11	0/4	3/9	8/24
Identificação de palavras, com mediação da professora	5/11	0/4	2/9	7/24
Total por período e total geral	18	3	12	33

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Como mostram esses dados, a leitura individual em voz alta, com mediação da professora, foi a modalidade mais recorrente naquele grupo-classe, ainda que com uma diferença muito pequena em relação às outras. Em 7 das 10 aulas em que situações de ensino individual foram promovidas por P1, as leituras aconteceram em sua mesa. O investimento

geral por parte da professora 1, e as recorrentes intervenções que fazia quando a turma realizava atividades em que o ato de ler palavras estava envolvido, revelam que ela sugeria **entender que a aprendizagem da leitura pode ser mais eficiente mediante a promoção de situações sistemáticas de ensino individualizado, com vista a esse propósito**. Ainda nos domínios dessa modalidade de leitura, notamos, para além das fichas, algumas situações em que a professora pedia que as crianças que ainda não liam textos, lessem as palavras que haviam acabado de escrever coletivamente nas atividades. Essa prática também se estendia às “leituras coletivas, em voz alta, com mediação”, as quais ocorriam após a escrita de palavras em tarefas respondidas também de forma coletiva, no âmbito de várias disciplinas e com os diferentes propósitos, que mencionamos na subseção 6.4.1.2.3. Nessas circunstâncias, as crianças eram convidadas a ler, todas juntas, imediatamente após terem escrito coletivamente cada palavra da tarefa e/ou ao fim da atividade – como ilustra o extrato apresentado na subseção anterior. Em algumas aulas, a alfabetizadora associava ainda a leitura coletiva e individual em voz alta, a partir da notação das palavras de uma mesma tarefa. Tal cenário aponta para um saber-fazer relativamente estável em sua prática alfabetizadora: P1 parecia **reconhecer a necessidade de articulação entre atividades de leitura e escrita na aprendizagem do SEA; e compreendia que as atividades de escrita de palavras contribuem também para o domínio das correspondências entre letras e sons, ao se estimular os/as aprendizes a ler o que escreveram** (Morais, 2012). Notamos que o ensino das categorias do SEA se dava de forma articulada, em sua prática de ensino, tendo como elo comum a escrita de palavras, que atravessou o trabalho com a faceta linguística da língua.

Sobre os tipos de leituras oportunizados por P1, percebemos que as duas modalidades em voz alta se constituíam para ela situações avaliativas, sinalizando o **reconhecimento das potencialidades de tais práticas no sentido de permitir a identificação dos níveis de aprendizagem das crianças e de redesenhar o percurso de ensino, propondo leituras mais complexas**. Nesses momentos, P1 também manifestava algumas características de seu saber-ser, ao situar os/as discentes sobre sua aprendizagem, fazendo elogios, demonstrando uma perspectiva positiva em relação aos desempenhos e motivando-os a avançar.

Em se tratando das “leituras silenciosas individuais” com mediação, notamos que elas também aconteceram por meio de atividades fotocopiadas, em que as crianças precisavam ler palavras que completavam textos e frases lacunadas, ler para associar palavras a figuras, ler para responder atividades de outras disciplinas e ler para realizar jogos de caça-palavras. Desse modo, na turma de P1 as crianças “liam para escrever e escreviam para ler”, nos fazendo

concluir que ela indicava **reconhecer o potencial e a necessidade de articulação entre atividades de leitura e escrita na consolidação do SEA.**

Além disso, como se pode depreender pelos dados apresentados na tabela 29, P1 demonstrava **reconhecer a necessidade de oportunizar aos/às aprendizes a vivência de diferentes modalidades de leitura de palavras, no processo de consolidação do SEA.** Não raramente vimos nessa turma mais de um tipo de leitura ser experienciado, na mesma aula.

Essa constatação, assim como o investimento geral feito por P1 em relação a essa grande categoria, nos fazem pensar que, na “contramão” da desinvenção alfabetização, ela **compreendia que é necessário ensinar a ler para formar leitores** (Souza, 2018). Dito de outra maneira, essa professora indicava **entender que não se aprende a ler com autonomia apenas pelo contato com textos escritos, sendo indispensável um ensino explícito e sistemático de leitura de palavras, que permita que o/a aprendiz compreenda as correspondências entre grafemas e fonemas, possibilitando a tradução da notação alfabética em pauta sonora.**

Concluimos que esse conjunto de saberes-fazeres mobilizado por P1, que fomos mencionando até aqui, parece ter contribuído de maneira pertinente para que seus/suas 15 alunos/as que apresentaram hipóteses alfabéticas lessem palavras formadas por diferentes estruturas silábicas, alcançando 95,23% de acertos, quanto ao repertório proposto para a leitura, na diagnose que aplicamos, ao fim do ano letivo, superando o resultado de sua turma de 2º ano em 2019 (78,80% de acertos). É importante destacar que “a capacidade de ler palavras é fundamental para os principiantes desenvolverem boa competência na tarefa mais complexa de compreender textos” (Moraes, 2012, p. 149), pois “converter letras em sons é requisito essencial para o aluno apresentar um mínimo de fluência” (Moraes, 2012, p.150). Isso, como veremos em subseção oportuna, parece ter repercutido nos desempenhos dos/as estudantes de P1.

6.4.1.2.5 Saberes-fazeres fabricados pela professora 1 com vista ao ensino da leitura e da escrita de frases

As observações das aulas da professora 1 revelaram que as atividades relacionadas ao ensino da escrita e da leitura de frases foram bastante reduzidas nessa turma, ao longo de nossa permanência em campo, emergindo quase que exclusivamente no primeiro período de observações, conforme o leitor poderá notar pelos dados apresentados na tabela a seguir.

Tabela 30 – Atividades e situações para o ensino de escrita e leitura de frases propostas pela professora 1 ao longo dos três períodos de observação – 2022

Atividades e situações concernentes ao ensino de escrita e leitura de frases	Início do ano	Meio do ano	Fim do ano	TOTAL
Completar frases lacunadas	1/11	0/4	1/9	2/24
Escrita espontânea de frase	1/11	0/4	0/9	1/24
Leitura de frases	2/11	0/4	1/9	3/24
Total por período e total geral	4	0	2	6

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Em se tratando na notação de frases, P1 propôs apenas uma atividade em que, após realizar um diagnóstico de escrita de palavras, de forma espontânea as crianças que já tinham conceitualizações mais avançadas acerca do SEA deviam escrever também espontaneamente uma frase contendo uma das palavras que tinham sido ditadas por ela. Nessa perspectiva, tal tarefa se constituiu, nesse grupo-classe, muito mais enquanto um instrumento avaliativo, sendo que, nas aulas que se seguiram a ela, não percebemos outras situações envolvendo a escrita dessa unidade linguística. A exceção ficou por conta de duas atividades: uma em que os/as alunos/as deviam completar coletivamente, com base em uma cruzadinha, algumas frases lacunadas; e outra em que era necessário completar cada frase com os membros da família ao qual elas se referiam. Na primeira situação, como de costume, a alfabetizadora atuou como escriba, sempre lendo a frase em questão mais de uma vez, fazendo pausas nas lacunas, e questionando a turma sobre quais palavras faltavam e sobre como escrever cada sílaba que constitui cada palavra a ser escrita. Na segunda tarefa, a docente leu as frases para que os/as aprendizes as completassem oralmente e em seguida pediu que respondessem individualmente.

Não evidenciamos, nesse grupo-classe, a realização de tarefas cujo principal objetivo fosse o de ajudar os/as aprendizes a avançar da escrita de palavras para a escrita de frases, o que os/as “prepararia” para a escrita de textos (Soares, 2020).

Evidenciamos também que, embora P1 explorasse a leitura individual de palavras com vista à aprendizagem da tradução do escrito em pauta sonora bem como à leitura de textos em sua mesa, com o propósito de promover a fluência na leitura, enquanto estivemos em campo, ela apenas pediu que os/as discentes lessem coletivamente os títulos de três textos trabalhados em sala de aula, e as frases sobre membros da família, que há pouco mencionamos, não realizando outras atividades em que os estudantes lessem frases de outras naturezas para desenvolver a referida habilidade. Passemos então ao que P1 dizia sobre os saberes-fazeres que mobilizava no/para o ensino do sistema de escrita alfabética.

6.4.1.3 O dizer da professora 1 sobre os saberes-fazeres que mobilizava com vista ao ensino do sistema de escrita alfabética

As declarações de P1 sobre o ensino do SEA reiteraram certos saberes-fazeres descortinados nas aulas acompanhadas. Entre eles, destacamos o **reconhecimento de que é imprescindível ensinar as letras do alfabeto, para que o/a aprendiz se aproprie do sistema de escrita alfabética**. A esse respeito, ela disse: “Eu trabalho direto com a identificação das letras, porque quando a criança identifica a letra, fica mais fácil de ensinar a ler, tanto a ler como escrever, facilita muito o trabalho da gente” [...] (Professora 1, Entrevista final, 2022). Tais afirmações fazem entrever também um saber-fazer que não conseguimos perceber de forma isolada em suas aulas: o **reconhecimento de que não basta ensinar as letras, mas também de que esse ensino precisa ser frequente**. Nas aulas que observamos, esse saber-fazer parecia reverberar mais em um ensino que ocorria durante as atividades de escrita e de identificação de palavras, do que em tarefas ou situações de ensino realizadas especificamente para a aprendizagem da identificação e nomeação de grafemas e das singularidades do alfabeto.

Ao dizer da maneira como ensinava as letras do alfabeto, P1 corroborou ainda outros saberes-fazeres que as observações fizeram despontar. Vejamos, o que ela disse:

Eu sempre trabalho com texto... **Eu também trabalho elas puras mesmo. Entendeu? As letras, as vogais, as consoantes...** Eu trabalho dessa forma. **E dá supercerto!** [...] Trabalho muito assim, ditado, **que é uma coisa que eu amo, alfabetizar através de ditado.**

Pesquisadora – Quando você trabalha com textos para ensinar as letras, como é que você faz?

Professora 1 – Eu costumo colocar no quadro, fazer a leitura, fazer... Eu faço perguntas: **“Quais são as letras?” Identificar as consoantes, as vogais.** Entendeu? [...] **Letra inicial, porque escrito com letra maiúscula.** [...] Levo vários desenhos – os desenhos referentes às letras do alfabeto. [...] Eu já... **já vou trabalhando de forma global.**

Pesquisadora – Você pode falar um pouco sobre o ensino das letras através do ditado?

Professora 1 – **Trabalho super, sim, no ditado, durante o ditado. A escrita! Trabalho muito a escrita!** Muito, muito! **Dá supercerto! Ditado é melhor (eu acho melhor) do que o próprio texto,** porque ali eu tô trabalhando a escrita, eu estou trabalhando a identificação das vogais, das consoantes... As letras iniciais... Nome de pessoas, objetos. [...] Muitas vezes, quando é no início, eu gosto de trabalhar de uma forma diferente, na hora do ditado. **Faço ditado, sim, porém, eu vou ditando letra por letra. Primeiro, eu falo a sílaba e depois eu falo letra por letra.** [...] **Aí, vai de acordo,** [...] se eles já identificam as letras, aí, eu já parto para as sílabas. Se eles dominam as sílabas, eu já parto para a palavra. [...] **Eu gosto mais de alfabetizar através de ditado. Foi bem interessante! Eles aprendem bem!** (Professora 1, Entrevista final, 2022).

Os relatos de P1 corroboraram que ela parecia **reconhecer a importância de desenvolver a habilidade de nomear as letras do alfabeto, de forma articulada e simultânea ao ensino da leitura e da escrita de palavras; e compreendia que ensinar as letras do alfabeto, associando-as a palavras e imagens, cujos nomes iniciem-se por elas é uma estratégia que facilita a aprendizagem da nomeação dos grafemas pelo/a aprendiz.** Quando disse que ensinava a partir de textos, de ditados e de forma isolada, e mencionou as maneiras como fazia isso, além da tentativa de ensino sistemático dessas unidades, ela sugeriu **entender que a aprendizagem das letras no cotidiano da sala de aula requer a diversificação das situações de ensino nesse sentido e de modo a tirar proveito do que as atividades e circunstâncias podem oferecer, inclusive, quando foram pensadas para ensinar outros conteúdos.** Além disso, ao falar do ensino das letras a partir de textos, nos deu mais alguns indícios de que **reconhecia também a necessidade de alfabetizar letrando, sendo aquelas maneiras de saber-fazer (a partir de textos), alguns de seus tateamentos, frente a esse objetivo.** Nesse sentido, ao afirmar que o ditado é melhor que o texto, ela parecia revelar não uma contradição, mas uma coerência pragmática, que lhe permitia **(ainda que não tenha utilizado esses termos) vislumbrar que as atividades e situações de ensino de alfabetização e letramento têm especificidades e que, a despeito de reconhecer a importância de trabalhar com gêneros textuais, aquelas tarefas que implicam a reflexão sobre palavras e suas unidades menores apresentam maiores contribuições para a aprendizagem das letras e do sistema alfabético, em comparação com as que ocorrem apenas no interior de atividades de leitura e produções de textos escritos** – o que não implica desconsiderá-las, mas reconhecer os limites de suas contribuições, bem como os objetivos aos quais se prestam de forma mais competente.

De acordo com aqueles depoimentos, P1 **percebia que o ditado permite abordar diferentes conteúdos com vista à apropriação e consolidação do sistema alfabético** – “Porque ali eu tô trabalhando a escrita, eu estou trabalhando a identificação das vogais, das consoantes... As letras iniciais... Nome de pessoas, objetos” – o que pode ter contribuído ainda mais para que **o valorizasse.** Seus relatos revelam, desse modo, o **reconhecimento das contribuições do ditado, não apenas como forma de avaliação, mas também enquanto situação de ensino e de aprendizagem do SEA,** bem como o **entendimento de que as diferentes configurações que ele pode assumir permitem que o/a professor/a atue sobre as heterogeneidades de conhecimento dos/as aprendizes.** Estamos, assim, diante de saberes-fazer consagrados pelo gênero profissional docente, mas, como mostraram suas aulas, marcados pelo estilo da professora. Essa valorização do ditado se manifestou vigorosamente

em suas declarações durante a entrevista final, de modo que a utilização de tal dispositivo e a leitura individual em voz alta na mesa da professora (da qual trataremos adiante) foram, de acordo com ela, as maiores aprendizagens que construiu em relação à alfabetização, ao longo de sua carreira, sendo esse combo aquilo que ela fazia para alfabetizar e que jamais poderia deixar de fazer – conforme sinalizou, quando fizemos perguntas nessa direção.

A despeito de considerarmos que as variantes do ditado mobilizadas por P1 pudessem ter partido de situações mais significativas, – e na “contramão” de quem concebe o ditado como um dispositivo meramente tradicional, que se presta apenas à avaliação – destacamos que aquele bloco de saberes-fazeres relacionados a esse tipo de tarefas e às suas potencialidades não era uma peculiaridade dessa protagonista do nosso estudo. Percebemos, por meio do nosso estado do conhecimento, que a utilização do ditado é também uma prática vivenciada entre os/as professores/as considerados/as bons alfabetizadores/as (Cf. Monteiro, 2011; Oja, 2011; Araújo, 2011; Almeida, 2013; Coelho, 2013; Brito, 2016; Machado; Silva, 2016; Souza, 2018; Reis; Viana; Marques, 2020). Embora esse dispositivo tenha sido privilegiado nos relatos de P1, ela também mencionou, em conversas informais durante as aulas e nas entrevistas, a importância de outras atividades de escrita e leitura de palavras que utilizava, a exemplo das listas, cruzadinhas, caça-palavras, textos lacunados, segmentação das palavras em sílabas orais, ao escrever, e complementação de palavras e frases, sempre enfatizando a eficácia desses recursos – “São muito bons para alfabetizar” (Professora 1, Diário de campo, Aula 4, 2022) —, e dando mais indícios de que **compreendia que é necessário investir no ensino das convenções fonográficas e grafofônicas.**

Percebemos que as mensagens da professora veicularam saberes-fazeres muito aproximados em relação ao ensino da leitura e ao ensino da escrita de palavras, mas optamos por tratá-los, em alguns casos, de forma separada, em virtude de suas especificidades e da pertinência de certos sentidos construídos pela docente acerca do ensino do SEA, bem como da importância de refletir sobre eles. Além disso, como defendemos desde o início deste trabalho, compreendemos que é preciso dar voz ao/à professor/a, motivo pelo qual, como o/a leitor/a irá perceber, optamos por apresentar alguns depoimentos um pouco mais extensos.

Sobre a escrita de palavras, o dizer de P1 também revelou uma série de saberes-fazeres, concernentes às tarefas individuais, os quais podem ser inferidos pelo depoimento a seguir.

Eu procuro ver como é que é... **pra fazer, tipo, uma sondagem, né? Pra ver se realmente eles estão dominando a escrita, se eles estão com alguma dificuldade em alguma sílaba, né? Onde é, pra eu poder ajudar, ajustar, né?** E eu costumo dar essa liberdade, no início. Eu faço a explanação, eu explico como eu quero e entrego. Aí, aquelas crianças que têm a dificuldade e vêm até a mim, eu ajudo. Porém, as que

já sabem, elas vão realizando só. **Mas que ajuda muito, porque eles aprendem a ter autonomia para fazer as atividades. [...] Geralmente, eu faço isso porque é uma coisa que dá muito certo. [...] Fazer atividades sozinho é... ter autonomia na hora de escrever, de dar resposta.** A gente tem que dar os meios. **A gente é um mediador, né, facilitador.** E a criança tem que buscar, nessa, nessa... nesse meio, que a gente facilitar... **Ela tem que buscar o entendimento também. [...] A gente não pode ficar dando toda a resposta, não. É um erro gravíssimo!** Se um professor faz isso, ele não ajuda. [...] Porque, assim... Eu não acho interessante, assim que colocar a tarefa, entregar para eles, escrever no quadro, ou entregar pra eles e dar a resposta. **Não é interessante! Porque eles estão numa fase de aprendizagem.** Se a gente ficar dando resposta, o que acontece? A mente deles vai sempre tá bloqueada pra atividades. **Eles vão sempre estar esperando o professor responder** (Professora 1, Entrevista final, 2022).

As mensagens de P1 pareciam reforçar os indícios que tivemos, de que ela **percebia a importância e as múltiplas potencialidades das atividades de escrita individual de palavras com mediação, com vista à apropriação e consolidação do sistema notacional, bem como para a avaliação dos desempenhos dos/as estudantes nesse processo, a fim de intervir em suas aprendizagens, auxiliando durante a realização das tarefas.** A alfabetizadora parecia entender também que essa modalidade de atividade de escrita contribui para o desenvolvimento da autonomia dos/as aprendizes, na realização de tarefas ao longo da vida escolar, principalmente em relação àqueles que apresentam conhecimentos mais avançados na aprendizagem da leitura e da escrita e que, portanto, **precisam de pouca intervenção do/a professor/a.** Além disso, ela parecia ter consciência de que **o/a alfabetizador/a precisa atuar como mediador entre os/as estudantes e os conhecimentos a serem construídos, em relação ao sistema de escrita alfabética.**

Como evidenciamos, nas aulas da alfabetizadora 1 as leituras envolviam palavras e textos. Durante as entrevistas, ela tratou desse assunto – com raras exceções – de forma global, tecendo comentários que se aplicavam ao ensino com base nas duas unidades. Diante disso, optamos por discutir sobre o tema nesta subseção e apenas retomaremos algumas questões mais específicas ao discutir os saberes fazeres-que essa professora mobilizava para o ensino de leitura e compreensão de textos escritos, em subseção oportuna.

As entrevistas mostraram que, embora tenhamos constatado um investimento um pouco maior no ensino da escrita de palavras, nas aulas de P1, a incidência recorrente de suas declarações sobre o ensino da leitura mostrou que esse parecia ser seu principal propósito naquela turma, sugerindo que a professora **reconhecia a necessidade da aprendizagem da tecnologia da leitura pelos/as aprendizes, isto é, a necessidade da aprendizagem da tradução escrito-oral.** A esse respeito, foi categórica: “Se eu pudesse, só ficaria ensinando a ler, ler, ler... porque eu acho... Eu vibro quando a criança aprende a ler, sabe? É assim, eu me sinto realizada quando eu vejo que aquela criança conseguiu ler” (Professora 1, Entrevista final,

2022). Essa preocupação com a aprendizagem da leitura foi um dos motivos indicados pela professora 1 para não ter ficado satisfeita com os resultados apresentados por sua turma, ao fim do 2º ano e, por conseguinte, para afirmar que não havia alcançado totalmente seus objetivos, sendo, ainda, a prática apontada quando perguntamos se havia alguma coisa que gostaria de ter feito para alfabetizar seus alunos/as, em 2022, mas não tinha sido possível. Tal relato faz entrever também, assim como outras declarações feitas por ela, que o alcance efetivo daquele objetivo parecia ter implicações em seu contentamento acerca de sua competência profissional (saber-fazer), ainda que circunstancialmente. O sentimento de realização e os anseios verbalizados por essa professora, em relação à aprendizagem da tradução escrito-oral pelos/as estudantes, passa, a nosso ver, pelo fato de que, embora no início do processo de alfabetização aprender a ler seja mais difícil que aprender a escrever (Morais, 2012; Soares, 2020), é na leitura em voz alta fluente que tradicionalmente a alfabetização dá provas de ter se concretizado. Some-se a isso que, ao menos do ponto de vista dos cotidianos escolares, parece-nos que ainda estamos vivenciando um processo de transição em relação a um período em que historicamente primeiro se ensinava a ler e só depois a escrever.

Passemos ao que P1 verbalizou sobre a leitura individual em voz alta, em sua mesa – modalidade privilegiada em seus depoimentos, nas três entrevistas concedidas, em 2022.

Eu ainda vou nessa parte, dos professores [com quem P1 estudou em sua infância]. Como você mesmo vai ver que eu faço, no birô, entendeu? Chamo... chamo e faço ali. **Eu trago comigo essa carência dela. Que eu acho que o aluno aprende muito ali, do seu lado, tendo aquele contato** (Professora 1, Entrevista inicial, 2022).

Eu achei que eu deixei um pouco solto no início do ano, tu estás entendendo? **Aí, agora, eu tenho que puxar mais para a leitura** (Professora 1, Entrevista do meio do ano, 2022).

Porque, eu acho assim, que no processo da alfabetização, **a leitura individual**, ela... ela **nos ajuda muito com o desenvolvimento da criança em sala de aula, sabe? É primordial**, assim. **É uma coisa que eu não deixo de fazer**. Não deixo. Porque, aí, é um termômetro, pra eu ver como é que eu... **como é que tá a turma, como é que eu estou na minha metodologia, pra ensinar essas crianças**, como é que... **se tá dando certo, se não tá dando, as atividades**. Então, eu... Eu faço esse resumo todinho em cima dessa leitura, que eu faço diariamente – só quando não dá, mesmo, é que... [...] **É uma forma de trabalhar, que dá certo, é trabalhar, leitura, né?** (Professora 1, Entrevista final, 2022).

Essas falas indicam que, em termos de saberes-fazer, P1 parecia **compreender, a partir de evidências pragmáticas, que as leituras individuais de palavras com mediação do/a professor/a são situações de ensino eficientes para a aprendizagem da tradução escrito-oral e para o desenvolvimento escolar do/a aprendiz**. Além disso, semelhantemente ao que destacamos com base nas análises das aulas, e do dizer de P1 sobre a escrita individual de palavras, percebemos que ela **reconhecia que a leitura individual, na mesa do/a**

professor/a, é uma situação oportuna para avaliar como os/as estudantes estão progredindo em seus conhecimentos a esse respeito, bem como para refletir sobre a eficácia das metodologias e das atividades que o/a professor/a utiliza para ensinar a ler (tradução grafofônica).

Apesar de engendrar que a mobilização desses saberes-fazeres “é uma forma de trabalhar, que dá certo”, ela **não parecia conceber a leitura individual em voz alta com mediação como a fórmula mágica para ensinar a ler, antes sugerindo reconhecer que sua contribuição não é suficiente e que apresenta limitações, havendo situações e atividades outras que podem ser articuladas para que os/as estudantes se alfabetizem de maneira ainda mais eficiente.** Assim, na entrevista do meio do ano, a alfabetizadora declarou que tinha consciência de que o investimento que fazia nessas leituras se dava em detrimento da mobilização de outros saberes-fazeres formativos, que poderiam ser pertinentes para o processo de ensino e aprendizagem: “Eu acho que, dessas formações, teve várias coisas que eu aprendi, aulas enriquecedoras, que eu poderia estar trabalhando mais, em sala de aula, só que, agora, no momento, eu estou mais engajada com a leitura (Professora 1, Entrevista do meio do ano, 2022). Aquele saber-fazer da professora também pôde ser inferido quando ela mencionou o que esperava de formações continuadas na área da alfabetização: “Uma luz, entendesse? Para ter outra metodologia para alfabetizar. Queria muito que tivesse: ler. [...] Inovação em leitura” (Professora 1, Entrevista inicial, 2022). P1 também revelou uma das principais motivações para querer privilegiar esse ensino: “A gente tem, já, a prova de fluência, aí... já batendo na porta” (Professora 1, Entrevista do meio do ano, 2022). Evidenciamos, assim, que os saberes-fazeres mobilizados por ela, nesse sentido, visavam – para além do que expomos até aqui –, o consumo de estratégias avaliativas da Secretaria do Estado de Pernambuco.

Vimos ainda, por meio daquele depoimento, da entrevista inicial, que algumas marcas genéticas dos saberes-fazeres, relacionados ao ensino da tecnologia da leitura, foram reveladas por P1 (“Eu ainda vou nessa parte, dos professores”), sendo reafirmadas quando explicou a razão da relativa estabilidade que eles ganharam em sua prática, ao longo da carreira: “Nunca deixei de fazer, porque foi assim que eu aprendi a ler, indo até o birô” (Professora 1, Entrevista inicial, 2022). Dito de outro modo, nas artes de saber-fazer dessa alfabetizadora estavam os genes da cultura profissional docente, sob uma de suas primeiras formas de influência: as vivências escolares enquanto estudante, as quais funcionavam como referência de “como ser professor/a”, “do que ensinar” e “de como ensinar”, estando, pois, aquela cultura representada pelos/as professores/as com quem vivenciou o processo de alfabetização. Mas não só, estavam também os genes estilísticos da experiência profissional dessa docente, a qual também

mencionou não mais utilizar, durante as leituras, os mesmos recursos que seus mestres – os livros didáticos –, recontextualizando assim aqueles modos de saber-fazer intergeracionais. Entretanto, como sinalizamos anteriormente, P1 também parecia querer imprimir outras marcas aos saberes-fazeres tecidos a partir de tais arenas, de modo que a eles pudesse amalgamar saberes-fazeres fabricados no contexto formativo, que apresentassem possibilidades outras para sua prática alfabetizadora.

A exemplo das aulas que acompanhamos, o ensino de leitura e escrita de frases apareceu de modo pouco frequente nas falas da professora 1, porém, revelando mais que as observações. Ela mencionou que algumas crianças já liam frases, disse, como referimos anteriormente, que a complementação e a escrita dessas unidades eram algumas das atividades que realizava com vista à apropriação da notação alfabética, e demonstrou **compreender que a escrita de frases contribui para a aprendizagem da produção de textos escritos** – “Porque eu trabalho formações de palavras, formações de frases, para, depois de formações de frases, ficar mais fácil trabalhar com produção de texto” (Professora 1, Entrevista em meados do ano letivo, 2022).

As falas de P1 também evidenciaram seu posicionamento sobre as atividades de cópia. A seguir, temos o que ela comentou após saber que sua turma havia copiado um texto grande na aula da professora itinerante, e, em seguida, seu argumento sobre esse tema, na entrevista:

Isso se chama perda de tempo! Eles estavam reclamando que ela passou um texto de todo tamanho [...] Eu não perco tempo não, fazendo isso, um texto para eles copiarem! É melhor trazer um texto, fazer a leitura e, daí, a gente fazer as diferenças, para começar. Perda de tempo! Copiar é copista, só! Só para o menino copiar, copiar... E, quando copia, quebra, fica aquele silêncio. Não vejo aproveitamento nisso não (Diário de Campo, Aula 22, 2022).

Muita coisa, não, para eles, que são pequeninhos – não funciona, não. Mas a gente tem que trabalhar a escrita, não é? [...] A gente tem que ver a qualidade, não a quantidade. Sabe? [...] Porque a gente tem que ter o momento pra alfabetizar essas crianças. [...] Mas a atividade manuscrita ajuda muito. Trabalha a caligrafia, ortografia, porque assim, eles... tem aluno que esquece letras. [...] A forma como eu trabalho mudou, Geiziane, mudou muito, muito mesmo! **Porque, logo quando eu iniciei, escrevia mais pelo quadro** – certo que tinha, né?, aquelas atividades que eram mimeografadas. **Mas mudou totalmente, porque eu passei a escrever menos, assim – não em grande quantidade, sabe?** [...]. **Porque tem professor que enche o quadro, né? Mas, assim, às vezes, o aluno não sabe nem ler, entendesse?** Eu não tinha essa noção que eu tenho hoje, sabe? [...]. Se você viu que o aluno compreendeu, né, a escrita pelo quadro: como ele escreveu, o espaço, tudinho direitinho, os parágrafos... Aí, você vê o que você já alcançou, né? [...] No início, não. Eu escrevia, sabe? Às vezes, é... o quadro todo - não muito, né? - Mas, assim... **O quadro, às vezes, eu atingia até o quadro todo, mas não tinha aquele resultado que eu tanto esperava, entendesse?** (Professora 1, Entrevista final, 2022).

As declarações de P1 fazem inferir que ela **compreendia que as atividades de cópia não devem ser priorizadas na fase inicial de aprendizagem da língua escrita, tendo em vista a necessidade de apropriação e consolidação do SEA e a escassez de benefícios que esse tipo de tarefa apresenta nesse processo.** Além de uma forte convicção sobre os limites desse tipo de atividade para a aprendizagem do sistema alfabético e do vislumbre de certas possibilidades de trabalho a partir dele, a docente nos levou a inferir que não fazia uso dessa modalidade de tarefa, como historicamente temos visto acontecer na escola, enquanto estratégia de controle pedagógico – como também sinalizaram para nós as observações –, sugerindo saber-fazer com que (ter competência para que) suas aulas transcorressem em condições adequadas para a construção das aprendizagens e para o estabelecimento das relações professor-aluno e aluno-aluno. Os depoimentos da docente mostraram ainda um cenário de modificação, recontextualizações (e rupturas) de saberes-fazeres, ampla e historicamente arraigados na cultura profissional docente, por meio das frestas engendradas pelos saberes-fazeres da experiência, mas também da cultura digital para a educação, representada, principalmente pelas atividades fotocopiadas da *web*, das quais a docente passou a fazer uso.

Uma análise geral das entrevistas nos permite dizer ainda que a faceta linguística da escrita foi privilegiada nas mensagens da professora 1, que, a exemplo do depoimento anterior, retomou com frequência a centralidade da alfabetização no cotidiano escolar, como se pode depreender, pelos extratos da entrevista final:

Nós somos muito cobrados em conteúdos, sabe? Eu acho que se focasse mais... [...] Se a gente especificasse mais, assim, o que trabalhar: trabalhar mais a leitura... Isso aí, facilitaria muito mais, lá na frente, pra eles. O essencial que, eu acho, é a alfabetização. É uma coisa que a gente tem que ter mais tempo, pra alfabetizar. É pouco tempo. [...] História, Geografia, Ciências, que são importantes, são importantes, mas o que eu prezo, friso e acho mais interessante nessa... na fase inicial deles, é, sem dúvida, Português. E, aí, a criança desenvolve, vai embora!

Por exemplo, tem dias que não tem aula de Português e Matemática. Como é que eu tô no 1º, 2º ano e não tenho dividido?! [...] Isso aí era pra ter todos os dias. É fundamental no processo de alfabetização! [...] Português e Matemática nunca é demais. Eu acho, assim, que teria que ter um olhar diferenciado em relação à alfabetização. Eu acho que deveria ter mais, assim, puxar mais pra Língua Portuguesa... porque é o que realmente faz com que a educação ande.

Antes, eu me ligava muito em conteúdo. Antes era assim: a gente trabalhava. Eles davam aquela relação de conteúdos, e a gente... eu ia trabalhando. [...] No início, entendeu? Quando eu olhei assim, o 3º ano que eu ensinava, que os meninos não sabiam, eu disse: “Meu Deus, o que é que eu estou fazendo da minha vida?! Não é assim, tá errado. Tá tudo errado!”. Isso eu nunca mais, nunca mais faria.

No primeiro depoimento em destaque, a professora 1 fez referência às exigências às quais, de acordo com ela, os/as alfabetizadores/as de sua rede de ensino – ou a categoria docente

de forma mais genérica – pareciam estar submetidos, no sentido do ensino de um repertório amplo de conteúdos, de diferentes componentes curriculares, nas turmas do ciclo de alfabetização. Essa professora pronunciava assim sua compreensão de que, na arena de disputas dos diferentes conhecimentos a serem ensinados na escola e das demandas curriculares de cada disciplina, o/a professor/a dispõe de um tempo reduzido para alfabetizar, e defendeu a necessidade de ampliação oficial do lugar da alfabetização no currículo pensado e vivido para esse público. Diante da constatação dessa incipiência de tempo, P1 ponderou em outra parte da entrevista que, se pudesse, abandonaria alguns conteúdos de outros componentes curriculares, para alfabetizar – “Eu abandonaria aqueles conteúdos: “A casa”, “A escola”, aquelas coisas, entendeu?” (Professora 1, Entrevista final, 2022). Tais depoimentos reafirmaram assim, conforme depreendemos a partir de suas aulas, que ela **compreendia que, embora os conteúdos de outras disciplinas sejam pertinentes para a formação dos/as aprendizes, é indispensável priorizar, oficial e extraoficialmente, a aprendizagem da língua escrita no ciclo de alfabetização, sobretudo a apropriação e a consolidação do sistema alfabético**. Os depoimentos revelaram, também, que uma das razões para isso era a **ciência, dessa professora, de que a aprendizagem da leitura e da escrita** (expressa na referência ao domínio de conteúdos dessa disciplina) **contribui de forma privilegiada para o sucesso escolar integral dos/as estudantes e, por conseguinte, para que se alcancem avanços na educação, de forma mais ampla**.

Nas falas já apresentadas, assim como nas próximas, podemos inferir ainda que P1 **compreendia que todo dia é dia de atividade de linguagem, reconhecendo que “de segunda a sexta-feira, nas salas de aula dos anos de alfabetização, é necessário que os alunos tenham atividades de reflexão sobre palavras voltadas ao aprendizado do SEA”** (Moraes, 2012, p. 122). Dito de outro modo, ela demonstrava **compreender a necessidade de ensino sistemático da alfabetização (apropriação e consolidação da escrita alfabética)**, o que em suas aulas evidenciamos, sobretudo em relação ao ensino de leitura e escrita de palavras. Como mostra o último extrato que referimos, P1 parecia ter comprovado na prática os impactos da ausência dele – “Os meninos não sabiam” (Professora 1, 2022). Essa professora descreveu, na entrevista final, como mobilizava esse arsenal de saberes-fazer, mediante aquele cenário, em que o tempo oficial dedicado à linguagem lhe parecia insuficiente.

Pra ser sincera, eu trabalho língua portuguesa direto, em sala de aula, porque se... se a criança não domina em Língua Portuguesa, então, nas outras disciplinas, ela também tá com dificuldade. Então, por isso que a gente tem que trabalhar constantemente, cada palavra, até mesmo frases que a gente escreve, respostas que a gente dá, em Ciências, História, até mesmo Religião. Então, isso é uma

forma... é a forma como eu utilizo, para alfabetizar essas crianças. Não só Língua Portuguesa, como, também, Ciências, Geografia... até mesmo a Educação Física [...].

Eu fico... Eu engancho, entendeu? Eu dou outra coisa e fujo e... e tenho que fazer minha leitura, tenho que fazer minha... Eu omito, né? Eu fico omitindo, porque, assim, eu faço. É pra fazer, eu faço. Porém, não deixo de dar. [...] Eu dou a tarefa, porém, eu tenho que dar português. Por exemplo, hoje era Ciências e Matemática, eu não dei só o texto. [...] **Em Ciências,** eu falei sobre os sentidos, só que, nesse... **eu trabalhei poema, trabalhei a leitura de um poema, trabalhei rimas, estrofe, verso... Tudo isso. E a interpretação... Não deixei de trabalhar, entendeu? E ainda trabalhei a escrita, como escreve e, ainda, a leitura... as palavras... Depois, eu faço uma leitura. E, ainda, trabalhei a leitura no caderno deles, e dei matemática. Não deixo! ... A gente tem que tá intercalando, senão, não dá certo, não. A gente é quem sabe onde apertar, né? A gente tem que tá... Tem que tá focada. Não pode tirar o foco, não, senão, não dá certo, não.**

[...] E dá muito certo, essa metodologia que eu utilizo! **É uma forma de tá, constantemente, alfabetizando,** Geiziane, porque eu costumo dizer que **a alfabetização é um processo que a gente tem que levar durante todo o ano letivo, dia após dia.** Não é só no momento que eu estou fazendo a leitura. Alfabetizar não é só aquele momento. [...] Eu não posso dizer que eu só uso método de alfabetização na hora que eu estou fazendo a leitura! **É diariamente, dia após dia! Isso aí, é um processo que eu levo na minha bagagem todos os dias. Em todas as aulas que eu vou dar, tenho que procurar meios, subsídios pra chegar até o momento que essa criança vai estar alfabetizada.**

Como vemos, considerando as necessidades da aprendizagem da leitura e da escrita pelos/as aprendizes, e a negação do ensino diário de Língua Portuguesa pelo currículo oficial, essa praticante-pensante do cotidiano, munida de engenhosidade, de astúcia (“Eu engancho, entendeu? [...] Eu dou outra coisa e fujo. Eu fico omitindo”) e do empoderamento que apenas é lícito aos sujeitos comuns de forma velada (“A gente é quem sabe onde apertar, né?”), se utilizava da legalidade do tempo-espço dos outros componentes curriculares para tecer, golpe a golpe, o lugar de legitimidade que compreendia que a alfabetização devia ter no currículo vivido, em uma turma do primeiro ciclo do ensino fundamental. Dessa maneira, P1 **reconhecia a necessidade e as contribuições do ensino interdisciplinar da leitura e da escrita, especialmente do SEA,** ocupando os espaços-tempos cotidianos silenciosos e imprevistos das brechas curriculares – na linha tênue da vigilância dos sujeitos de querer e poder –, para forjar um saber-fazer tático, que, de acordo com seus relatos e com o que observamos nas aulas, tinha relativa estabilidade em sua prática de ensino, ainda que camuflada, do ponto de vista oficial – “Em todas as aulas que eu vou dar, tenho que procurar meios, subsídios pra chegar até o momento que essa criança vai estar alfabetizada” (Professora 1, Entrevista final, 2022).

As mensagens de P1, vistas a seguir, revelaram saberes-fazeres que não estavam restritos a categorias isoladas do SEA, antes perpassando esse eixo de ensino, de forma global. Entre eles, antevimos a **compreensão das limitações do trabalho uniforme com o mesmo grupo-classe e o reconhecimento da necessidade de atentar para as peculiaridades de cada**

estudante e para a possibilidade de ensino individualizado, com vista a um processo de apropriação e consolidação do SEA em que todos/as os/as aprendizes tenham a oportunidade de avançar em seus percursos de aprendizagem – aos quais estava articulada uma série de saberes-fazer mais específicos, conforme prenuncia-se, a seguir.

Não posso trabalhar de uma forma homogênea, porque a gente tem que trabalhar de acordo com a dificuldade de cada um, né? (Professora 1, Diário de campo, Aula 03).

Quando a gente vê que aquela... realmente, aquela criança não tá interagindo, não tá conseguindo, com relação aos demais, **a gente tem que procurar meios, né? [...] Eu gosto de observar, é... individualmente, pra ver como é que eu faço, para aquela criança ficar ou igual ou parecendo com aqueles demais.** Porque assim, eu acho que a criança tem que chegar – pelo menos, assim, eu tento, né... Fazer com que a criança, pelo menos, leia até o final do ano. Porque assim, pra facilitar mais o tempo dela no próximo ano, entendeu? Porque muitos professores dizem assim: “Eu não sei alfabetizar”, “Eu não sei ensinar a ler”. Entendeu? Aí, quando a gente gosta, a gente faz de tudo pra ver aquela criança lendo, já para facilitar o trabalho. [...] Não só o trabalho do professor, mas, principalmente, a vida do aluno, o tempo dele [...] Aí, eu **me pego sempre, pensando,** até mesmo em casa, fazendo as coisas e pensando: **“Como é que eu tenho que trabalhar para aquela criança conseguir** a identificar, a escrever, a começar ler” (Professora 1, Entrevista final, 2022).

Deste conjunto, destacamos que P1 sugeria **perceber a importância de não negligenciar ou ignorar deliberadamente, do ponto de vista didático ou pedagógico, as necessidades dos/as alunos/as que apresentam dificuldades de aprendizagem, invisibilizando-os durante o processo de ensino; reconhecia que o/a alfabetizador/a precisa ter uma postura ativa e reflexiva na busca por alternativas que contribuam para superação das dificuldades demonstradas pelos/as estudantes que não apresentam os mesmos desempenhos que seus colegas de turma,** conforme evidenciamos ao discutir sobre os saberes-fazer que mobilizava acerca da escrita e da leitura de palavras. Como mostram aquelas mensagens, a docente deixou transparecer, além dos saberes-fazer que referimos, marcas de sua personalidade e profissionalidade, demonstrando que sabia-ser empática com os/as discentes em relação aos desafios de aprendizagem que enfrentavam, dando sinais de seu comprometimento com uma formação escolar mais sólida e equitativa. Algumas maneiras de saber-fazer que P1 encontrou para agenciar seus objetivos, nessa direção, e, por conseguinte, no sentido dos outros saberes-fazer que mencionamos em relação ao tratamento da heterogeneidade, podem ser captadas na declaração subsequente.

Quando eu vejo que o aluno, realmente, ele consegue, eu trabalho com o coletivo. Mas, quando é uma criança que não conhece as letras, que não conhece as vogais, como era o caso deles [do aluno e da aluna que apresentavam conhecimentos incipientes a esse respeito], eu tinha que trabalhar... Comecei com a coordenação motora, com eles. Aí, fui pra... pra... as vogais, depois, foi as consoantes... **Mas a gente não pode dar um conteúdo, se a criança não consegue. Tem que trabalhar de forma diferenciada. Eu faço a mesma atividade, agora, de forma diferente,**

para que aquela turma consiga responder, como os demais, de uma forma mais fácil. Eu tento mostrar o caminho mais fácil para responder àquela atividade (Professora 1, Entrevista final, 2022).

Do ponto de vista dos saberes-fazeres didáticos, as afirmações de P1 sinalizam que ela **compreendia que é necessário eleger os conteúdos a serem ensinados em conformidade com os níveis de conhecimentos dos/as estudantes, reconhecendo que, em muitos momentos, é preciso ensinar conteúdos diferentes a grupos de aprendizes que apresentam conhecimentos muito incipientes e polarizados em relação aos demonstrados pela maior parte da turma, o que parecia, para ela, um dos pré-requisitos para que se compreenda como o sistema notacional funciona.**

Essas declarações de P1 insinuam também outros microssaberes-fazeres pedagógicos, que apontam para o tratamento das heterogeneidades, tais como o **reconhecimento da necessidade e da pertinência de diversificar as intervenções didáticas, quando a mesma atividade é proposta para um grupo de aprendizes com níveis conhecimentos heterogêneos em relação ao SEA, e a consciência da necessidade de priorizar as ajudas direcionadas aos/às estudantes que apresentavam mais dificuldades, durante a realização das tarefas** – “Eu acho que eu vou trabalhar com eles aqui na frente, Geiziane, todos os dias. É melhor, porque dá para eu dar uma atenção maior... porque os outros já, né?... só com uma ajudinha, eles vão embora. E esses daqui necessitam de mais atenção” (Professora 1, Entrevista final, 2022).

P1 declarou, ainda, que esses saberes-fazeres que mobilizava, com vista ao tratamento das heterogeneidades de conhecimentos, era fruto de suas experiências cotidianas no ciclo de alfabetização – “Eu aprendi, vendo a necessidade deles. Via que aquela atividade não dava certo, eu tinha que trabalhar de uma forma diferenciada” (Professora 1, Entrevista final, 2022).

As entrevistas evidenciaram que a influência do contexto da prática não estava restrita a esse último conjunto de saberes-fazeres, sendo mencionadas pela docente todas as vezes que perguntamos onde ou como ela havia tecido suas aprendizagens, sobre diferentes questões que marcavam sua prática, com vista ao ensino das grandes categorias do SEA. Como vimos em muitos de seus depoimentos até aqui, P1 demonstrava que as urgências cotidianas exigiam dela a fabricação de maneiras de saber-fazer que não havia engendrado a partir de suas vivências em outros contextos, as quais eram validadas pelos avanços que percebia nos desempenhos dos/as discentes, a partir do trabalho realizado. Percebemos também que sempre que mencionava a influência do cotidiano da sala de aula sobre seus saberes-fazeres, essa professora fazia referência às atividades que acessava na *Web*, tanto relatando que o contexto da prática lhe fazia

optar por determinadas tarefas, que ela julgava ter potencial para alcançar seu objetivo, como afirmando a necessidade de estar sempre em busca desses recursos com vista a obter mudanças em suas artes de saber-fazer cotidianas e, por conseguinte, nos resultados dos/as estudantes. Constatamos uma relação de mútuas influências entre os saberes-fazeres experienciais e os saberes-fazeres da cultura digital para a educação, mais especificamente para a alfabetização. As declarações a seguir apontam os indícios dessas influências, bem como outras arenas de fabricação dos saberes-fazeres mobilizados pela alfabetizadora, para o ensino do SEA.

Olha, **o nosso laboratório é, sem dúvidas, a sala de aula**, porque com a sala de aula, Geiziane, a gente aprende mesmo, na prática, como trabalhar, como ajudar aquela criança... E faz toda a diferença! [...] Porque, assim, **eu identifiquei** que... Eu fiz... **Eu levei a atividade, porque quando eu tô pesquisando, eu fico pensando “como trabalhar”**. Eu fico, eh... assim, querendo ver como realmente dá certo, entendesse? **Eu fico pensando uma forma que eu vou trabalhar, de maneira que facilite o entendimento da criança** [...] **E a gente tem que tá se renovando, se reciclando, em sala de aula** [...] **A gente tem que tá procurando atividades, porque todo dia surge uma atividade nova**, que a gente não trabalhou. Aí, se eu ficar só bitolada naquela atividade, que eu já trabalhei, vai ser a mesma coisa. Aí, isso aí, é o que dá certo também. Eu utilizo muito esse método (Professora 1, Entrevista final, 2022).

[...] **As reuniões, em capacitações** de um... não era o “Alfabetizar com sucesso”... Agora, me fugiu. **E ajudou muito, muito! Porque eles trabalhavam muito, assim...** Eles pediam pra gente realizar atividades, com os alunos, envolvendo jogos, sabe? Era umas atividades bem dinâmicas. **Aí, eu aprendi muito! Muito mesmo!** É porque eu esqueci agora o nome. Não lembro. [...] Aí, assim, **foi mais um laboratório pra mim**, aprimorar, assim. Entendesse? **Aí, eu já incluía na minha prática em sala de aula** [...] **PNAIC! Foi o PNAIC** (Professora 1, Entrevista final, 2022).

A troca. A gente sempre tá trocando, assim... Eu gosto muito de sempre tá... trocando experiência, entendesse? Conversando! [...] E é bom quando a gente tem colegas que também repassam, que trocam essa experiência, né? (Professora 1, Entrevista final).

Após afirmar que o/a professor aprende seu ofício na prática, P1 sinalizou que suas artes de saber-fazer apresentavam a influência do saber-ser, revelado mais especificamente em sua postura reflexiva, inovadora e comprometida com a aprendizagem dos/as estudantes, o que acabava por reverberar na busca por atividades que atendessem às necessidades dos/as alunos/as. Além dessas duas conjunturas, P1 revelou que seus saberes-fazeres carregavam ainda as marcas do contexto de influência de uma política de alfabetização de abrangência nacional, que se expressou nas formações continuadas do PNAIC, as quais, como relata, lhe oportunizaram muitas aprendizagens e funcionavam como uma espécie de laboratório.

Pela figura de linguagem utilizada para se referir à sala de aula e às formações, essa professora nos permitiu compreender que a construção de saberes-fazeres a partir daquele contexto formativo guardava aproximações com o contexto da prática, possibilitava análises, reflexões e construções outras sobre e para as práticas de ensino da leitura e da escrita dos/as

alfabetizadores/as, apresentando alternativas que lhe pareciam passíveis de incorporação aos saberes-fazer que já mobilizava – “Eu já incluía na minha prática em sala de aula”. Contudo, conforme evidenciaram suas aulas, tratava-se não de uma transposição didática automática entre os contextos de influência da política, o contexto formativo e o contexto da prática docente, mas um movimento de recontextualização das propostas daquelas arenas, que resultaram em microrreproduções nas práticas de ensino de P1. Por fim, essa professora apontou que alguns de seus saberes-fazer com vista ao ensino do SEA foram fabricados na troca entre os pares, e que valorizava essas situações.

6.4.1.4 Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as da professora 1 em leitura e compreensão de texto escrito ao longo do ano letivo de 2022

As atividades diagnósticas mostram que os 10 alunos/as de P1 estavam em uma fase bastante inicial de desenvolvimento da compreensão leitora, no início do ano letivo.

Tabela 31 – Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as da professora 1 em leitura e compreensão de texto escrito ao longo do ano letivo de 2022

ALUNO/A	Acertos (%) no início do ano letivo	Acertos (%) meio do ano letivo	Acertos (%) ao fim do ano letivo
Ana Jenny	66,66	100	83,33
Antônio Oliveira	83,33	83,33	83,33
Ayla Valentina	..	16,66	-
Claudiane Wilma	..	50	100
Henry Santos	16,66	66,66	83,33
Jonas Rafael	33,33	50	100
Layane Raquel	33,33	100	83,33
Laiza Vitória	..	66,66	83,33
Lauane Vitória	66,66	100	100
Luan David	16,66	16,66	50
Luige Henry	..	-	16,66
Maria Clarissa	-	50	83,33
Renata Sophia	100	100	100
Wellington Bruno	16,66	83,33	83,33
Acertos (%) da turma	..	..	75

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Nota: Sinais convencionais utilizados:

.. Não se aplica dado numérico.

- Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Obs.: Em março, as atividades diagnósticas de leitura e compreensão de texto escrito foram aplicadas apenas com as crianças que apresentaram hipótese de escrita concernente ao nível alfabético.

Em março, apenas uma aluna acertou todas as questões e 5 acertaram menos da metade da tarefa, como mostra a tabela 31. No meio do ano, 14 alunos realizaram a atividade de leitura e compreensão de textos escritos. Nesse momento, além das duas crianças que apresentaram bom desempenho na atividade, no início do ano, outras 7 avançaram em seus conhecimentos,

sendo que 3 delas acertaram todas as questões. Ao fim do ano, embora 3 crianças tenham obtido menos acertos, em comparação com agosto, 7 avançaram em suas aprendizagens (ainda que pouco, em alguns casos) e as demais mantiveram o desempenho significativo de agosto.

Constatamos, assim, que essa turma concluiu o 2º ano com um bem positivo na compreensão de textos escritos, acertando, em média, 75% das questões.

6.4.1.5 Saberes-fazeres mobilizados pela professora 1 com vista ao ensino de leitura e compreensão de textos escritos

O primeiro aspecto que queremos abordar acerca dos saberes-fazeres mobilizados por P1 no ensino de leitura e compreensão de textos escritos se refere aos gêneros textuais utilizados nesse processo. A tabela a seguir ilustra as escolhas dessa alfabetizadora a esse respeito.

Tabela 32 – Gêneros textuais lidos na turma da professora 1 ao longo dos três períodos de observação – 2022

Gêneros textuais lidos	Início do ano	Meio do Ano	Fim do ano	TOTAL
Verbetes	1/11	0/4	0/9	1/24
Cantigas	1/11	0/4	0/9	1/24
Poemas	0/11	0/4	1/9	1/24
Bilhetes	0/11	2/4	0/9	2/24
Carta	0/11	0/4	1/9	1/24
Contos/fábulas de curta extensão	1/11	2/4	4/9	7/24
Fábula	0/11	0/4	1/9	1/24
Anúncio	0/11	1/4	0/9	1/24
Gêneros diversos apresentados em obras literárias	1/11	1/4	1/9	3/24
Total por período e total geral	4	6	8	18

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

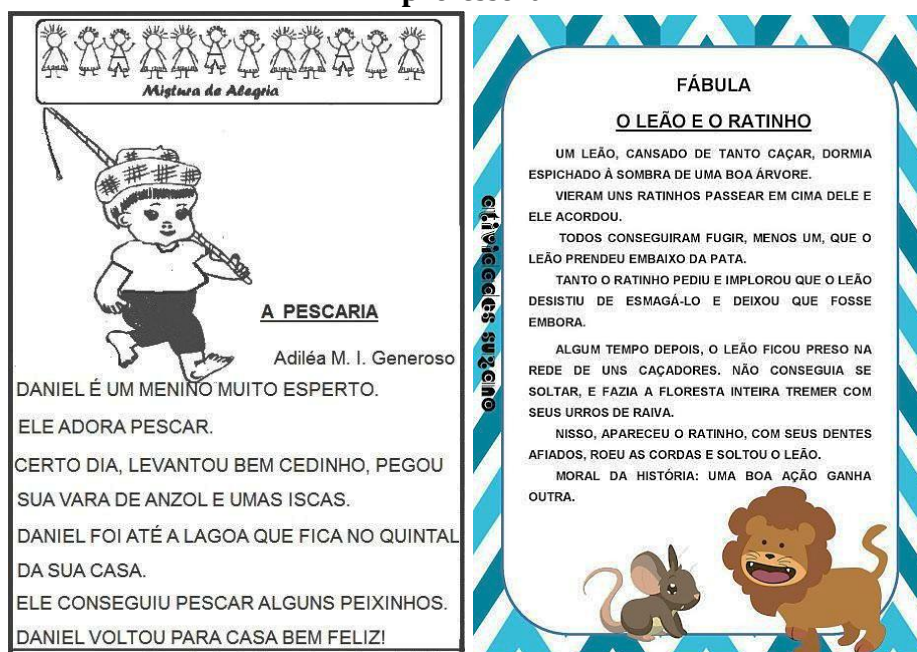
Como evidenciam esses dados, P1 **trabalhou com um repertório de gêneros textuais pertinente para o público com o qual atuava**, contemplando a leitura de textos que circulam dentro e fora da escola. Do ponto de vista quantitativo, compreendemos que, embora a maioria dos gêneros textuais tenha sido utilizado apenas uma vez, ao longo das aulas que observamos – à exceção dos bilhetes, dos contos e das obras literárias –, **P1 utilizou um número significativo de gêneros, com vista ao ensino da leitura e da compreensão de textos escritos** (10 em 24 aulas). Notamos que, em algumas aulas, mais de um gênero era mobilizado, especialmente em dias em que a docente fazia leituras individuais de textos em voz alta com os/as aprendizes que já liam palavras com certa facilidade (8 aulas). Do ponto de vista sobretudo da diversidade de gêneros, que, conforme sabemos, refletia não o repertório do ano inteiro, mas uma amostra de 24 aulas, nas quais não se ensinava apenas Língua Portuguesa; e, ainda, que,

sob a ótica das idealizações teóricas sociointeracionistas, isso pareça pouco, podemos inferir que P1 parecia **entender que é necessário que na escola os/as estudantes tenham a oportunidade de compreender diferentes gêneros, que circulam no meio social, para que possam se tornar leitores eficientes.**

As observações mostraram também que os contos/fábulas de curta extensão foram os mais explorados pela alfabetizadora 1, seja em situações que requeriam somente a leitura, seja com vista a um trabalho mais direcionado à compreensão dos textos lidos, os quais eram apresentados quase que exclusivamente em atividades impressas e em fichas de leitura. Uma breve análise desses contos nos permite dizer que alguns deles se caracterizavam enquanto textos criados para ensinar o SEA ou para ensinar a ler (traduzir o escrito em oral), principalmente alguns dos que utilizava nas leituras individuais em voz alta pelos/as aprendizes.

As imagens a seguir ilustram dois exemplos de textos utilizados pela professora 1.

Imagem 5 – Contos utilizados para leitura individual, em voz alta, na turma da professora 1



Fonte: Acervo da pesquisa (2022)

A primeira imagem mostra um desses textos que eram utilizados por P1 e que pareciam ter sido escritos com finalidades didático-pedagógico-curriculares. Como se pode observar, embora apresentasse as características já mencionadas, não se tratava de textos cartilhados propriamente, tal qual aqueles que conhecemos tradicionalmente e que encabeçavam os materiais didáticos baseados nos antigos métodos de alfabetização. Textos como o primeiro eram utilizados por essa professora principalmente nas situações de ensino individual de leitura.

Mas, cabe salientar, embora numerosos, eles não eram os únicos a serem propostos, como se pode perceber a partir da segunda imagem, que mostra um texto com boa qualidade literária, usado por P1 nas leituras individuais em voz alta. Além disso, em outras situações de ensino, ela também promovia a leitura de gêneros textuais que tradicionalmente circulam no meio social, embora não fossem apresentados em seus suportes reais, e sim nas atividades fotocopiadas, pensadas para ensinar conteúdos a ele relacionados. P1 também proporcionou o contato com obras literárias, ainda que em número reduzido, nas situações de leitura individual silenciosa e nas que realizava com mediação em sua mesa.

Podemos inferir que a opção dessa alfabetizadora em utilizar textos como o da primeira imagem nas situações de leitura individual e nas atividades com vista ao desenvolvimento de outras habilidades desse eixo podia estar relacionada à extensão que eles apresentavam, já que a quase totalidade de seus/suas alunos/as ainda não lia com fluência, havendo um investimento seu no ensino da tradução escrito-oral a partir dessas situações e atividades. Tal inferência não implica a adequação de textos como aquele com vista em tais propósitos. Contudo, não podemos desconsiderar que na ausência de oportunidades formativas para construir saberes-fazeres alternativos a essa maneira de desenvolver as habilidades pretendidas, principalmente em contextos em que as avaliações externas atuam como estratégias do forte para trabalhar a fluência leitora, lançar mão de textos como o que vimos pode ser algo recorrente entre os/as professores/as, que na ausência de referências mais evidentes podem recorrer ao que lhe é mais familiar e que historicamente foi sendo incorporado ao gênero profissional e apreendido por eles/as em contextos como o das próprias vivências escolares.

A tabela 32, que apresentamos anteriormente, nos permite falar também da recorrência das atividades de leitura e compreensão de textos escritos nesse grupo-classe. Assim, constatamos que, no primeiro período de observações, foram realizadas poucas atividades de leitura de textos. Em meados do ano letivo, contudo, percebemos um investimento maior nesse sentido, tanto em virtude de a leitura ter ocorrido em todas as aulas (inclusive, mais de uma vez), como pela diversificação dos gêneros textuais. Evidenciamos, ainda, que, de modo geral, houve mais ênfase no desenvolvimento de situações e atividades de leitura e compreensão de textos escritos nos últimos meses de 2022, o que poderia estar relacionado à aproximação da prova do Saepe (Sistema de Avaliação do Educacional de Pernambuco) e sobretudo da avaliação de fluência leitora do PCA, que ocorreriam em novembro daquele ano.

Assim, a despeito dos saberes-fazeres que apontamos, compreendemos que houve, no repertório de aulas observadas, um investimento em certa medida reduzido, por parte dessa alfabetizadora, em leitura e compreensão de textos escritos, no que diz respeito à recorrência

de atividades referentes a esse eixo de ensino, ocorrendo em 13 das 24 observações. Temos indícios, contudo, de que esse cenário pode não ter sido o mesmo no intervalo de tempo que se seguiu entre o segundo e o terceiro período de observações, quando não estávamos acompanhando as aulas nessa turma, pois já em setembro a orientação da Secretaria Municipal de Educação era a de que, durante todo o mês de outubro, as escolas da rede deveriam preparar os/as estudantes para a prova do Saepe, com a realização de simulados elaborados naquela instância e pelos/as próprios professores/as. Diante desse cenário, P1 relatou, em uma das aulas que antecederam esse período, que iria consumir essa estratégia do forte, organizando sua prática de ensino nesse sentido, nas semanas que estavam por vir. Assim, por mais que esses momentos possam ter se configurado precipuamente enquanto situações de avaliação, precisamos considerar que eles podem também ter se delineado enquanto situações de ensino da leitura e da compreensão de textos escritos, nessa turma.

Ainda sobre os gêneros textuais utilizados pela docente ao longo das observações, constatamos que as obras literárias não foram priorizadas enquanto estivemos na escola, de modo que a leitura de livros paradidáticos aconteceu somente em três aulas acompanhadas.

Mas, “quem lê, lê um texto para algum fim” (Leal; Melo, 2006, p. 41). Passemos então às finalidades que vislumbramos para a leitura desses gêneros textuais, na turma da de P1.

Tabela 33 – Finalidades das leituras de textos realizadas na turma de P1 ao longo dos três períodos de observação – 2022

Finalidades das leituras	Início do ano	Meio do ano	Fim do ano	TOTAL
Ler para o deleite	2/11	1/4	4/9	7/24
Ler para compartilhar um texto com outra pessoa	1/11	1/4	1/9	3/24
Ler para receber mensagens de outras pessoas	0/11	2/4	0/9	2/24
Ler para realizar atividades de apropriação e/ou consolidação do SEA	2/11	0/4	2/9	4/24
Ler para completar ou formar um texto	2/11	0/4	2/9	4/24
Ler para aprender a ler (traduzir o escrito em oral)	1/11	2/4	5/9	8/24
Ler para desenvolver a fluência na leitura e/ou praticar a leitura em voz alta	2/11	2/4	6/9	10/24
Ler para compreender (responder questões escritas)	0/11	2/4	1/9	3/24
Ler para aprender	0/11	2/4	0/9	2/24
Ler para escrever	0/11	1/4	0/9	1/24
Ler para revisar/reescrever/retomar o que escreveu	3/11	1/4	1/9	5/24
Total por período e total geral	13	14	22	49

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Como mostram os dados da tabela 33, as leituras dos gêneros textuais que mencionamos anteriormente foram realizadas com diferentes objetivos nas aulas observadas, sobretudo a partir de meados do ano letivo. Tais dados fazem entrever ainda que certos textos foram lidos com mais de uma intenção, no mesmo dia letivo. Inferimos que essa alfabetizadora parecia compreender que é necessário diversificar as finalidades das leituras praticadas na escola,

e que a leitura de um mesmo gênero textual pode ser realizada com diferentes propósitos didáticos-pedagógicos-curriculares.

Percebemos que, ainda que o ato de ler não tenha representado situações comunicativas reais nesse contexto, e a despeito de sua pertinência, P1 **“(re)apresentou”, ao seu grupo-classe alguns dos diversos usos que a leitura tem na vida social, com o propósito didático-curricular de ensinar certos conteúdos constitutivos das práticas sociais da leitura** (Lerner, 2002) – embora esse objetivo pudesse ter sido potencializado, entre outros fatores, ao ser comunicado aos/às estudantes de forma mais explícita e reflexiva. Nessas situações, a alfabetizadora costumava conversar com os/as aprendizes sobre a esfera de circulação de alguns gêneros textuais que estavam sendo trabalhados, questionava sobre sua finalidade, indagava se, em seu meio social, as crianças já haviam tido contato com textos como aqueles que estavam lendo, e dava outros exemplos sobre situações em que os gêneros poderiam ser utilizados.

Compreendemos que, a despeito de a maioria das finalidades das leituras praticadas nessa turma serem historicamente trabalhadas na escola, e terem sido mobilizadas apenas com vista a ensinar/aprender, elas não são estritamente escolares, ainda que sua mobilização possa ser mais específica e menos frequente que outros com os quais lidamos em sociedade e desejamos ver representadas na escola. Portanto, percebemos que P1 **proporcionava o contato das crianças com propósitos de leitura que precisam ser ensinados na escola para formar leitores que leem com diferentes finalidades para alcançar seus objetivos**, já que alguns deles dificilmente poderiam ser aprendidas de forma eficiente fora do contexto escolar.

Como evidencia a tabela 33, constatamos que “ler para desenvolver a fluência na leitura e/ou para praticar a leitura em voz alta” foi a finalidade mais recorrente nas práticas cotidianas da alfabetizadora 1, seguida por “ler para aprender a ler (para traduzir o escrito em oral)”. Esse investimento em tais objetivos estava, a nosso ver, relacionado ao fato de que a quase totalidade dos/as alunos/as dessa turma estava construindo ou consolidando habilidades de leitura, mas também em virtude da avaliação de fluência.

Diante disso, inferimos que P1 **compreendia que o contato com textos não é suficiente para formar leitores, sendo necessário ensinar a ler, a traduzir o escrito em pauta sonora; parecia entender que a leitura em voz alta e a fluência oral na leitura precisam ser trabalhadas de forma sistemática, por meio de atividades específicas, realizadas com regularidade** (Soares, 2020); **reconhecia que é importante preparar os/as aprendizes para a leitura em voz alta, permitindo que tenham um contato prévio com os textos a serem lidos e que façam leituras silenciosas, antes da oralização.**

Tais saberes-fazer foram mobilizados quando a professora pedia que as crianças lessem coletivamente, em voz alta, os textos que seriam objeto de estudo, mas sobretudo quando convidava aquelas que já liam palavras com certa facilidade para ler textos, de forma individual, em sua mesa, tendo ela como mediadora. Nesses momentos, que ocorreram em 8 das 13 aulas em que presenciamos situações de leitura de textos, os/as aprendizes liam quase que exclusivamente fichas de leitura selecionadas de sites da *web*, compostas por pequenos textos (contos e fábulas), que eram coladas em seus cadernos, a fim de serem lidas em casa.

Os modos de saber-fazer mobilizados por P1, em relação a essas leituras mediadas, ainda que possam ser considerados tradicionais por alguns/algumas pesquisadores/as, e a despeito de ser desejável que tivessem acontecido em situações de ensino mais significativas, isto é, em práticas sociais de leitura, nos parecem pertinentes por se constituírem enquanto “base para a fluência na leitura silenciosa” (Soares 2020, p. 246), que é uma habilidade indispensável para leituras eficientes e prazerosas.

Ainda sobre os materiais utilizados, a professora costumava **propor a leitura de textos diferentes, para crianças com níveis de conhecimentos distintos**, sendo os mais curtos direcionados àquelas que apresentavam habilidades iniciais.

Diante dos saberes-fazer que mencionamos até aqui, e que emergiram das finalidades para as quais as leituras eram propostas por P1, constatamos também que ela mobilizava um microssaber-fazer muito difícil de ser materializado nos cotidianos das salas de aula, com suas urgências e exigências, sobretudo em turmas numerosas: **parecia entender que é necessário desenvolver momentos de ensino individual da leitura de textos escritos principalmente, com mediação, na mesa do professor/a**, conforme veremos mais à frente.

Notamos também que esses saberes-fazer mobilizados pela docente, e que estavam relacionados às finalidades de “ler para aprender a ler (traduzir o escrito em pauta sonora)” e “ler para desenvolver a fluência leitora ou praticar a leitura em voz alta” –, pareciam ser estáveis em sua prática, isto é, aconteciam de forma recorrente e “sempre da mesma maneira”.

Era durante as leituras silenciosas que antecedia a leitura em voz alta que as crianças dessa turma tinham alguma oportunidade de construir individualmente sentidos sobre os textos que liam, substancialmente aquelas que já conseguiam ler com certa fluência, já que na modalidade de leitura que faziam em seguida com mediação da professora, não era necessário entender o que liam, porque o importante era “oralizar a escrita” (Brandão e Rosa, 2010).

As situações que envolviam a leitura silenciosa foram também as únicas, nas aulas que observamos, em que os/as alunos/as dessa turma tiveram a oportunidade de “ler para o deleite”. Contudo, essa parecia ser uma finalidade clandestina, capturada no voo pelos/as aprendizes,

que já liam textos com facilidade, já que o objetivo primordial era a preparação para a leitura que seria feita com/para a professora. Nessa perspectiva, não constatamos, em nenhum dos três períodos, situações em que textos fossem lidos, seja pela alfabetizadora, seja pelas crianças, apenas para a fruição. Esta pode ter sido a principal razão para as situações de leitura de textos terem ocorrido apenas em pouco mais da metade das aulas observadas, embora P1 empreendesse muitos esforços para a realização de leituras individuais, com as pretensões já mencionadas. Somava-se a isso o fato de não haver na sala dessa professora um “canto ou área de leitura” (Ferreiro, 1992), onde os/as discentes pudessem ter acesso a livros e outros materiais escritos de qualidade, seja de forma espontânea, seja com seu direcionamento.

Como mostra a tabela 33, “ler para se apropriar do SEA” foi também uma finalidade recorrente para as leituras e, em alguns casos, aparecia junto ao propósito de “ler para completar ou formar um texto” e de “ler para compartilhar um texto com a turma” (quando a leitura era feita por crianças que apresentavam certa fluência leitora). Isso nos dá indícios, mais uma vez, de que P1 **tateava maneiras para alfabetizar letrando**, e evidencia que ela **compreendia que a aprendizagem do sistema notacional é indispensável para formar leitores autônomos**.

P1 também parecia **compreender que é pertinente que os/as aprendizes leiam para revisar/reescrever/retomar o que escreveram**. Tal saber-fazer emergiu principalmente das situações de produção coletiva de textos escritos em que ela, sendo a escriba, atuava como modelo, ao ler partes do texto que já haviam sido escritas, bem como quando convidava as crianças a ler ou a acompanhar sua leitura, para dar continuidade à produção ou para reescrever/revisar determinados trechos (como veremos na subseção sobre produção de textos).

Ainda que tenham sido pouco recorrentes e não tenham representado situações autênticas de comunicação e uso da leitura, P1 mostrou a sua turma que “lemos para receber mensagens de outras pessoas” (ao conversar sobre as finalidades dos gêneros textuais trabalhados), que “lemos para aprender” (sobre o gênero textual bilhete) e que “lemos para escrever” (ao propor a leitura de vários bilhetes antes de propor que produzissem um).

Notamos que, a despeito de a compreensão leitora não ter sido o que P1 priorizou, enquanto estivemos em sua sala, ela parecia **reconhecer que os/as aprendizes precisam ler para compreender textos escritos**. Esse saber-fazer pôde ser vislumbrado nas aulas em que as situações de leitura requeriam que os/as alunos/as “lessem para compreender” ou “lessem para aprender a ler” (Leal; Melo, 2006). Vejamos, na tabela 34, o que constatamos sobre as modalidades de compreensão de textos escritos propostas pela alfabetizadora 1.

Tabela 34 – Modalidades de compreensão de textos contempladas pela professora 1 ao longo dos três períodos de observação – 2022

Modalidades de compreensão de textos	Início do ano	Meio do ano	Fim do ano	TOTAL
Compreensão oral de textos, de forma coletiva	1/11	2/4	1/9	4/24
Compreensão escrita de textos, de forma coletiva	1/11	2/4	1/9	4/24
Compreensão escrita de textos, de modo individual	0/11	1/4	0/9	1/24
Total por período e total geral	2	5	2	9

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

As situações e atividades de compreensão oral ou escrita de textos foram realizadas com uma frequência quase idêntica, na turma de P1, o que se deu em consequência das perguntas orais de compreensão leitora que eram feitas antes que as tarefas escritas fossem respondidas. A tabela anterior mostra também que houve pouquíssimo investimento em atividades de compreensão individual de textos escritos nesse grupo-classe, de modo que a quase totalidade das situações dessa categoria apontavam para aquilo que se fazia coletivamente. Depreendemos que P1 parecia **compreender que as situações/atividades de compreensão coletiva de textos são importantes para o desenvolvimento da compreensão leitora, sobretudo em turmas em que há crianças que ainda apresentam níveis iniciais de fluência na leitura de textos.**

A imagem a seguir mostra a primeira parte de uma atividade de compreensão realizada por P1 – a segunda parte da tarefa focava na compreensão do bilhete.

Imagem 6 – Atividade de compreensão de textos escritos realizada pela professora 1

Nome _____

TRABALHANDO COM BILHETE

Eu me chamo Sofia.
Vou fazer minha festa de aniversário com o tema de uma estação do ano.
Ah, vou enviar um bilhete pedindo ajuda à minha amiga.

Manana,
Preciso falar com você sobre a minha festa de aniversário. Venha a minha casa amanhã às 14:00 horas.
Beijinhos,
Sofia
25/09/2020

1 - O que a menina Sofia irá fazer?

2 - De qual estação do ano, Sofia está falando? Como você chegou a esta conclusão?

3 - De que forma Sofia entrou em contato com sua amiga?

Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

A seguir, temos um extrato de aula que evidencia como essa alfabetizadora procedeu antes de responder essa tarefa, de forma coletiva, com a turma.

Após pedir que duas crianças, que já liam com um nível de fluência significativo, fizessem a leitura dos textos que constituíam a tarefa, P1 explicou que o primeiro texto contextualizava o bilhete que seria objeto de estudo, fez outra leitura do texto introdutório, e disse:

Professora 1. – Ela [a protagonista da atividade] falou que vai fazer uma festa de aniversário, com o tema de uma estação do ano. Qual é esta estação, que vocês acham que será o tema?

Alunos/as – Flores.

Professora 1 – Mas, flores, é referente a qual estação do ano?

Alguns alunos/as – Verão.

Outros alunos/as – Primavera.

Professora 1 – Primavera. Primavera é a estação das flores. Então, o pensamento de Sofia está bem nítido aí. Ela está pensando em algumas flores, né isso? Tem a representação aqui, das flores – disse apontando para a ilustração do texto. – O balão na cabeça dela indica o que ela está pensando.

[...]

Professora 1 – Observem que ela escreveu primeiro o nome da menina, a qual vai receber esse bilhete. Quem vai receber esse bilhete?

Alguns alunos/as – Mariana

Professora 1 – Mariana. Essa menininha aqui, o nome dela é? – perguntou apontando para a ilustração.

Alguns alunos/as – SOFIA.

Professora 1 – Quem está escrevendo esse bilhete?

Alunos/as – Sofia.

Professora 1 – Esse bilhete, Sofia vai mandar pra quem?

Alunos/as – Mariana.

Professora 1 – Então, Mariana é o destinatário, a pessoa que vai receber o bilhete, que vai ler o bilhete. Já Sofia é a remetente, quem escreveu o bilhete. É quem está enviando. – explicou, relendo em seguida uma parte do bilhete. [...] Então, o textinho que ela enviou foi bem curto, mas ela escreveu o que realmente ela queria falar. [...] “VENHA A MINHA CASA AMANHÃ ÀS 14:00 HORAS”. – Leu. – Gente, voltando um pouquinho pra aula de matemática, que tia deu para vocês, na semana passada, que a gente trabalhou horas, “ÀS 14:00 HORAS”, que horas são? Vocês sabem que horas são?

Alunos/as – 14:00 horas.

[...]

Após explanar sobre as horas, P1 voltou a questionar a turma:

Professora 1 – 1h da tarde, nós geralmente falamos que é 13h. 14h é...

Alunos/as – Duas.

Professora 1 – 2h da tarde. [...] Ela se despediu e, abaixo, ela escreveu o nome dela. Quem foi que mandou o bilhete?

Alunos/as – SOFIA.

Professora 1 – [...] Quem pode ler para tia a primeira pergunta? [...] (Diário de campo, aula 14, 2022).

O modo como P1 conduziu sua realização evidenciam que ela **mobilizou estratégias de leitura pertinentes ao desenvolvimento da compreensão leitora**, tais como a “construção de inferências”, o “estabelecimento de relações entre textos escritos e recursos gráficos, para construção de sentidos”, a “localização/recuperação de informações explícitas”, a “releitura de partes do texto” e a “ativação de conhecimentos prévios do leitor/ouvinte”, sendo mais

recorrentes as perguntas sobre informações literais. A maioria delas também foi mobilizada nas aulas que acompanhamos – conforme tabela a seguir –, e ocorria apenas ao fim das leituras.

Tabela 35 – Estratégias de leitura mobilizadas pela professora 1 ao longo dos três períodos de observação – 2022

Estratégias de leitura	Início do ano	Meio do ano	Fim do ano	TOTAL
Identificação do título de textos	2/11	0/4	1/9	3/24
Identificação do gênero textual lido/ouvido	0/11	1/4	0/9	1/24
Identificação da finalidade do texto	0/11	1/4	0/9	1/24
Identificação da ideia central (assunto) dos textos	0/11	1/4	0/9	1/24
Ativação de conhecimentos prévios do leitor	0/11	1/4	0/9	1/24
Localização/recuperação de informações explícitas em textos	2/11	2/4	1/9	5/24
Construção de inferências	0/11	2/4	0/9	2/24
Estabelecimento de relação entre textos escritos e recursos gráficos, para construção de sentidos	0/11	1/4	1/9	2/24
Releitura de partes do texto	3/11	1/4	1/9	5/24
Total por período e total geral	7	10	4	21

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Como se pode inferir a partir dos dados apresentados nesta tabela, a despeito de as estratégias de leitura não terem sido muito exploradas nesse grupo-classe, P1 não parecia alheia à necessidade de desenvolvimento de habilidades leitora, ainda que isso não aparentasse ser o que ela priorizava, quando o assunto era a leitura de textos, nas aulas observadas. A tabela anterior revela também que houve uma concentração maior de seus esforços nesse sentido, em meados do ano letivo, e uma diminuição no último período de observações, o que pode estar relacionado ao fato de as leituras compartilhadas de gêneros literários terem sido quase que inexistentes nessa turma e a intensificação das situações de leituras individuais em voz alta.

Como revelam os dados apresentados, a localização de informações explícitas nos textos recebeu mais investimento por parte da alfabetizadora que as oportunidades de aprender a construir inferências. Não obstante, por mais que seja desejável que os/as aprendizes tenham oportunidades cada vez mais recorrentes e eficazes para construir habilidades nesse sentido, esse investimento mais reduzido nos parece compreensível, em se tratando dos anos iniciais do ensino fundamental, dada a complexidade de questões desse tipo.

Assim como a localização de informações literais, a releitura de partes do texto foi também a estratégia mais recorrente nas aulas que acompanhamos, seguida pela “identificação do título dos textos” trabalhados, que apareceram em apenas três aulas. Verificamos, ainda, que estratégias como a “ativação de conhecimentos prévios” e “identificação do gênero textual lido/ouvido, bem como do texto e de sua ideia central” foram as subcategorias menos exploradas por P1, sendo mobilizadas apenas uma vez cada uma, nos três períodos.

Constatamos que as “modalidades de leitura” receberam maior atenção por parte de P1, em contraste com as “modalidades de compreensão de textos”, especialmente nos últimos meses do ano. A tabela a seguir mostra o que percebemos, a esse respeito, em sua prática.

Tabela 36 – Modalidades de leitura de textos propostas na turma da professora 1 ao longo dos três períodos de observação – 2022

Modalidades de leitura	Início do ano	Meio do ano	Fim do ano	TOTAL
Leitura silenciosa individual de textos	3/11	1/4	4/9	8/24
Leitura individual de textos, em voz alta, com mediação da professora	1/11	2/4	6/9	9/24
Leitura coletiva de textos, em voz alta, com mediação da professora	2/11	1/4	2/9	5/24
Leitura de textos pela professora	2/11	2/4	2/9	6/24
Total por período e total geral	8	6	14	28

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Percebemos, como evidencia a tabela 36, que a professora **concentrou esforços no ensino das principais modalidades de leitura**, ainda que isso tenha sido mais recorrente no último período de observações. Notamos que ela **investiu mais nas três modalidades de leitura que implicavam o protagonismo dos/as estudantes**, seja individual, seja coletivamente. Contudo, as individuais foram quase duas vezes mais frequentes.

Além disso, percebemos um equilíbrio entre a leitura individual em voz alta, e as situações de leitura silenciosa individual, tendo em vista que apresentaram uma recorrência muito próxima; vimos também que, em muitos casos, o ato de ler silenciosamente estava a serviço da leitura em voz alta que aconteceria logo em seguida, com a mediação da docente. Nesse caso, é preciso considerar que, se por um lado esses/as estudantes estavam vivenciando uma situação e uma função real de uso da leitura silenciosa, tendo em vista que no meio social os/as leitores/as costumam preparar-se para as leituras públicas lendo em silêncio. Contudo, isso reitera também que as leituras para o deleite, que são muito características da modalidade silenciosa pelos/as sujeitos letrados, receberam pouco investimento, o que, também, foi reafirmado pelo número reduzido de leituras de textos unicamente pela professora. Essa opção de P1 por não ler com frequência para sua turma pode estar relacionada ao fato de muitas crianças demonstrarem certa autonomia na leitura ao longo do ano letivo. Entretanto, embora consideremos que isso é uma boa razão para certa diminuição gradativa das leituras feitas pelo/as professor/a, não podemos desconsiderar, entre outros fatores, que nesse grupo-classe havia crianças que não liam autonomamente, e que toda a turma precisava construir bons modelos de leitores, inclusive para desenvolver a fluência na leitura que era algo que essa alfabetizadora costumava priorizar. Além disso, aqueles/as estudantes também precisavam

participar, de forma colaborativa, de boas práticas de leituras em voz alta feitas por outras pessoas, para cultivar o interesse pelo mundo letrado, dentro e fora da escola.

Sobre o saber-fazer de P1, as atividades diagnósticas permitiram inferir que o conjunto dos saberes-fazeres que ela mobilizava, a recorrência das situações individualizadas de ensino de leitura de textos escritos e o fato de a maioria da sua turma ter iniciado o ano letivo com conhecimentos avançados em leitura e escrita de palavras, podem ter contribuído para que sua turma concluísse 2º ano com desempenhos bem positivos quanto à compreensão leitora.

6.4.1.6 O dizer da professora 1 sobre os saberes-fazeres que mobilizava com vista ao ensino de leitura e compreensão de textos

As três entrevistas que realizamos com P1, em 2022, evidenciaram – assim como a de 2020, e conforme apontamos ao tratar dos saberes-fazeres mobilizados por ela com vista à apropriação do SEA – que essa alfabetizadora **considerava o ensino da leitura como o elemento primordial do processo de alfabetização**, tendo esse tema ocupado lugar de muito protagonismo em suas mensagens, como se pode entrever pela fala a seguir:

Eu acho que, assim, **o ponto alvo da sala de aula é a leitura**. Praticar, praticar a leitura. [...] Porque **quando o aluno aprende a ler, ele vai embora. É primordial**, eu acho. Português, matemática, todas são matérias importantes. Agora, **a criança aprender a ler, pra mim, é o mais importante. Pra mim, é o que funciona mesmo** (Professora 1, Entrevista do meio do ano, 2022).

Apesar do destaque conferido à leitura, como vimos em suas aulas, não havia uma grande diferença entre a recorrência de atividades de escrita e leitura de palavras – ao menos do ponto de vista da recorrência, já que as leituras pareciam ocupar um tempo bastante considerável naquele cotidiano. As declarações de P1 reafirmam também que ela **compreendia que é necessário ensinar a ler, a traduzir o escrito em pauta sonora, para formar leitores**, conforme vislumbramos a partir de suas aulas, revelando, ainda, que ela parecia **conceber que a aprendizagem da leitura é, também, uma ferramenta para obtenção de novos conhecimentos e para o sucesso acadêmico dos/as estudantes**. Para além do que já pontuamos, algo que fica evidente nessa fala de P1 é sua convicção prática sobre a eficácia desse saber-fazer, dando indícios de que isso tinha adquirido relativa estabilidade em seu cotidiano, como prenunciaram as aulas observadas e sua afirmação de que “leitura é fundamental, todos os dias” (P1, Entrevista final, 2022).

O dizer da professora 1 sobre seus saberes-fazeres reitera ainda a constatação de que ela parecia **entender que é necessário desenvolver momentos de ensino individual da leitura de textos escritos**. Sobre isso ela diz: “eu gosto de trazer a criança para o birô na leitura, porque

ali eu tenho um contato mais direto” (Professora 1, Entrevista final, 2022). “Eu trago comigo essa carência dela. Que eu acho que o aluno aprende muito, ali do seu lado, tendo aquele contato” (Professora 1, Entrevista inicial, 2022).

P1 também apontou que as principais mudanças em sua prática, desde o início de sua atuação na docência, se deram em torno da leitura. Sobre isso, destacou:

Naquele tempo, não tinha essa, entendesse? De está perguntando alguma coisa [...] **de saber como identificar aquela dificuldade daquele aluno, como eu posso ajudar, como eu vou fazer para reverter aquela situação.** [...] Ali, eu **já tenho como identificar** e, antes, eu não tinha essa experiência não. [...] Nunca deixei de fazer, porque **foi assim que eu aprendi a ler, indo até o birô. Eu lembro que era com o livro da gente mesmo.** Os professores marcavam: "Olhe, amanhã é essa leitura". Aí, no outro dia, já sabia o que ler com a professora (Professora 1, Entrevista inicial, 2022).

A alfabetizadora passou a associar a finalidade de ensino à de avaliação, identificando dificuldades e buscando meios para solucioná-las. Parecia **entender que as leituras individuais com mediação são situações oportunas para avaliar a aprendizagem dos/as estudantes, oportunizando a tomada de decisão sobre como intervir a partir de sua prática de ensino**, o que também pode ser notado durante suas aulas.

As declarações de P1, apresentadas no extrato anterior, revelam, ainda, o poder de influência das trocas intergeracionais da cultura, do gênero profissional sobre suas artes de saber-fazer – mesmo após décadas. Evidenciam também a estilização desse gênero em sua prática de ensino da leitura, que, embora apresentasse microrreproduções das vivências escolares que teve, não era idêntica às aquelas com as quais aprendeu (leituras no livro didático).

Durante as entrevistas, a alfabetizadora 1 falou sobre sua atuação, com vista ao desenvolvimento das atividades de compreensão de textos escritos que costumava propor:

Antes de fazer a interpretação de texto, **eu costumo fazer... um..., tipo uma sondagem, pra ver se, realmente, eles entenderam o que leram. Entendeu? Porque alfabetiza... A criança alfabetizada tem que ler e entender o que ela tá lendo, senão, ela não está alfabetizada.** Aí, por isso, que eu começo a fazer essas perguntas antes de trabalhar com o texto. Aí, depois eu venho pra interpretação do texto para eles responderem. Eles respondem, e **eu pergunto como é que se escreve cada uma das palavras** que o texto está pedindo, para que eles escrevam. Dessa forma, também é uma forma de alfabetizar. **É constantemente alfabetização. É aquele... como eu falei a você, é um método alfabetizador! É o tradicional** (Professora 1, Entrevista final, 2022).

A despeito do foco que conferiu em suas aulas e em seu dizer, às situações em que se lia para aprender a ler, para traduzir o escrito em oral, ela também parecia **reconhecer que os/as aprendizes precisam ler para compreender textos escritos, para produzir sentidos, e reconhecia que utilizava as perguntas de compreensão leitora para avaliar os**

conhecimentos dos/as estudantes – embora sua atuação tenha demonstrado que ela não apenas avaliava a compreensão leitora, mas também ensinava certas estratégias de leitura (Solé, 1998).

Essa declaração revela ainda microrreproduções de um saber-fazer teórico que aponta para o sentido amplo de alfabetização que mencionamos na discussão teórica. Dito de outro modo, ainda que não tenha utilizado esses termos e não tenha mencionado o eixo da produção de textos, quando P1 diz que “a criança alfabetizada tem que ler e entender o que ela tá lendo, senão ela não está alfabetizada”, ela parece **compreender que a alfabetização inclui a apropriação do SEA e o letramento**. Além disso, a fala em destaque revela **tateamentos que essa docente mobilizava para alfabetizar letrando**, para utilizar os termos de Soares (2004).

As mensagens de P1 mostraram que ela parecia **valorizar a utilização do “cantinho da leitura”**, conquanto não tivesse um em sua sala, no ano letivo de 2022. Tal saber-fazer pode ser inferido quando, na entrevista inicial, ao falar das formações continuadas que mais contribuíram para sua prática, ela destacou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e disse: “No PNAIC, a gente era mais na prática. Aí, foi que abriu mais, assim, o meu entendimento. [...] Esse cantinho da leitura mesmo, era ótimo! Porque, em sala de aula, era a primeira coisa que eu fazia. [...] No PNAIC, eu aprendi muito isso”. Depois, completou:

Porque o “Alfabetizar com Sucesso”, o que deu certo, que eu gostei e, assim... que eu levo, até hoje, é o “cantinho da leitura”. Só que o cantinho da leitura, eu não costumo deixar, é... Eu antes deixava livros, essas coisas assim. Mas, agora, a gente não tem esses livros para deixar exposto em sala de aula. [...] Porque a gente ganhava a caixa, né? A caixa, a gente recebia aquela caixa com vários livros. Aí, esses livros, a gente colocava nas banquinhas e deixava exposto. Já agora, tem uma estante, lá em cima, que fica. Porém, não é mais na sala de aula. Aí, o meu cantinho da leitura, agora, é no birô (Professora 1, Entrevista final, 2022).

Essas falas de P1 apontam para um saber-fazer construído, em caráter dialógico, no entremeio das tramas da formação continuada de professores/as, que se constituíam como sendo uma das frentes de atuação do PNAIC e do PAS. Tais declarações denunciam ainda um sério problema macroestrutural que, como veremos mais adiante, também foi apontado por P2: as lacunas na política de distribuição de obras literárias nas escolas públicas brasileiras, que têm sido marcadas, em muitos contextos, por atrasos e pela insuficiência dos materiais que chegam às instituições de ensino, refletindo assim o cenário macropolítico e educacional que se estabeleceu no Brasil, nos últimos 10 anos (e que fomos mencionando ao longo deste trabalho), o qual foi marcado, entre outros fatores, pela interrupção, em 2015, do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e pela implementação da BNCC.

As mensagens de P1 nos fazem inferir também que essa escassez de obras literárias para uso contínuo dos/as professores/as em sua própria sala de aula pode ter sido um dos motivos

que a levou a utilizar esses materiais em apenas uma das aulas que acompanhamos, reduzindo as oportunidades de ler para o deleite, e transformado sua mesa em um suposto “cantinho da leitura”. Quando P1 diz que teve “várias coisas enriquecedoras”, que aprendeu nessas formações, e com as quais poderia estar trabalhando em sala de aula, mas não o fez, porque estava priorizando ensino da leitura em voz alta (Professora 1, Entrevista inicial, 2022), ela aponta mais uma vez o poder das estratégias dos sujeitos de querer e poder, nomeadamente das avaliações de fluência do PCA. Isto fica ainda mais evidente se consideramos que essa alfabetizadora deu indícios de que **compreendia a importância do contato dos/as estudantes com obras literárias, bem como da leitura feita pelo/a professor/a, para a formação do/a leitor/a**, como se pode inferir a partir das falas a seguir:

Eu escolho um livro e trago para a sala, e **apresento o autor, quem fez a pintura, os desenhos...** Aí, começo a fazer a leitura e eles ficam todos assim! [disse com ares de empolgação] Porque a gente **tem que fazer a leitura de maneira que chame a atenção deles**, que eles esperem o final. Aí, eles **vão ficando mais empolgados**. Tem uns que ficam de boca aberta. Porque, assim, é uma maneira de **fazer com que eles se interessem pela leitura** (Professora 1, Entrevista, 2020).

Quando a criança terminasse a tarefa, ela podia pegar um livro [no “cantinho da leitura”] pra... Os que já sabiam, faziam a leitura, né? Ali, individual, na banquinha deles. [...] Aquelas crianças que não liam, poderiam fazer a leitura de imagem. Que a gente: “Não, mas a criança não lê, eu vou dar um livro?!”. Não, mas tem a leitura de imagem. É ali que tudo inicia. **Começa assim, eles tendo uma relação com o livro! O gosto! O prazer! E, ali, eles começam a gostar, até mesmo de fazer aquela leitura no birô.** [...] **É uma forma de fazer com que a criança, a cada dia mais, ela, ela... tenha mais prazer em ler.** Aprender a ter gosto pela leitura mesmo (Professora 1, Entrevista final, 2022).

Agora que, esse ano, [...] eu fico pedindo para eles pegarem um livro. Eles levam, também, para casa... **Porque tem aquelas leituras que eu faço, mas eu acho mais interessante o livro, porque eles vão tendo mais interesse, porque tem as figuras** (Professora 1, Entrevista inicial, 2022).

Tais declarações permitem-nos inferir, entre outras coisas, que P1 tinha **ciência de que as crianças se interessam por livros e pela leitura de obras literárias; entendia que é importante despertar o gosto pela leitura; reconhecia que a mobilização de estratégias de leitura pode despertar o interesse dos/as aprendizes para ler; e compreendia que as leituras de livros literários são mais eficientes que as de fichas, contribuindo de forma mais significativa para que o/a professor/a alcance determinados objetivos de ensino.** Podemos afirmar que, embora o ensino da técnica da leitura tenha preponderado em seu cotidiano, os dizeres de P1 revelaram saberes-fazer que foram além dos que emergiram de suas aulas.

6.4.1.7 Saberes-fazeres mobilizados por P1 com vista ao ensino de produção de textos escritos

Constatamos, por meio das observações participantes, um número, considerável de produção de textos escritos na turma de P1, ao longo do ano letivo, como ilustra a tabela 37.

Tabela 37 – Gêneros textuais produzidos e frequência geral das produções na turma da professora 1 ao longo dos três períodos de observação – 2022

Gêneros textuais produzidos	Início do Ano	Meio do ano	Fim do Ano	TOTAL
Lista	2/11	0/4	0/9	2/24
Verbete	1/11	0/4	0/9	1/24
Cantiga	1/11	0/4	0/9	1/24
Bilhete	0/11	1/4	0/9	1/24
Conto	0/11	0/4	1/9	1/24
Carta	0/11	0/4	1/9	1/24
Total geral por período e durante o ano	4	1	2	7

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Como mostra a tabela, verificamos uma diminuição das atividades envolvendo produção de textos escritos no segundo semestre, em que praticamente todos/as os/as alunos/as já haviam avançado em seus conhecimentos acerca do SEA. Apesar disso, chamamos a atenção para o fato de que produzir textos exige tempo e que se consideramos a quantidade de observações de cada período e a recorrência de atividade, é possível ponderar que a diminuição pode ter sido adequada, considerando o contexto atípico do segundo semestre daquele ano, conforme já mencionamos. É importante considerar também que embora a maioria daquelas crianças tivesse alcançado hipóteses alfabéticas de escrita nos primeiros meses de aula, aquela turma estava em fase de consolidação do sistema notacional, havendo uma tendência por parte do/a professor/a em investir mais nesse aspecto do que nas produções textuais escritas, conforme, como veremos, também pudemos perceber na turma de P2.

Assim, depreendemos que P1 parecia **compreender a pertinência do ensino de produção de textos escritos**, ainda que esse não tenha sido um dos eixos de Língua Portuguesa que ela priorizou. Essa professora parecia **compreender que produzir textos não é algo se aprende de forma espontânea**.

Como mostra a tabela anterior, constatamos que a alfabetizadora 1 propôs situações em que as crianças puderam produzir listas, verbete, cantiga, bilhete, carta e conto. Considerando a recorrência geral das produções de textos, compreendemos que essa turma produziu uma diversidade considerável de gêneros textuais ao longo do ano letivo, o que nos faz depreender

que P1 **parecia reconhecer a necessidade dos/as estudantes aprenderem a produzir diferentes gêneros textuais em sala de aula**. Notamos, contudo, que a quase totalidade dos gêneros foi produzida apenas uma vez durante os três períodos de observação, ficando a exceção por conta das listas, que foram produzidas duas vezes. Entretanto, é importante considerar que o tempo didático-pedagógico-curricular vivido nos cotidianos escolares, sobretudo no ciclo de alfabetização, nem sempre permite que um mesmo gênero seja produzido mais de uma vez ao longo do ano e que nem sempre é necessário que isso aconteça, dadas as peculiaridades contextuais e de conhecimento e de cada grupo-classe, ficando a proposta de aprendizagem em espiral dos gêneros textuais (Dolz; Schneuwly, 2004) para o trabalho a ser desenvolvido em outros eixos de ensino e em anos/séries posteriores.

Na tabela 38, expomos as finalidades das produções realizadas nessa turma.

Tabela 38 – Finalidades das produções de textos escritos na turma da professora 1 ao longo dos três períodos de observação – 2022

Finalidades das produções de textos escritos	Início do ano	Meio do ano	Fim do ano	TOTAL
Aprender a produzir o gênero textual	2/11	1/4	0/9	3/24
Apropriação e/ou consolidação do SEA	4/11	1/4	2/9	7/24
Aprender conteúdos de outras disciplinas	2/11	0/4	0/9	2/24
Comunicar-se com pessoas/personagens no meio social	0/11	0/4	1/9	1/24
Total geral por período e durante o ano	8	2	3	13

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

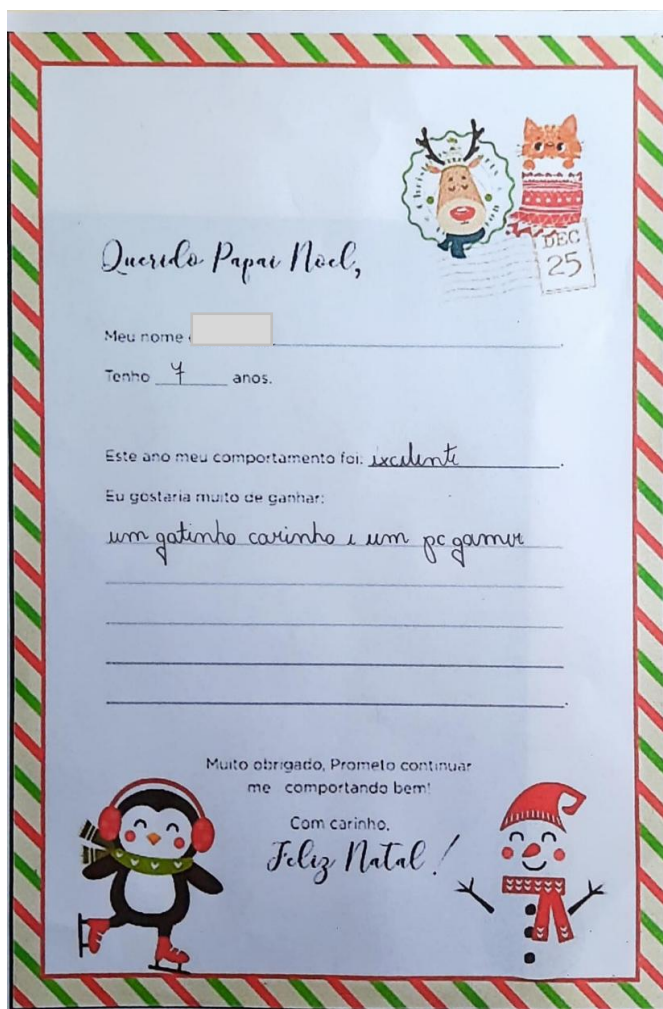
Considerando o quantitativo de textos produzidos nessa turma, as finalidades dessas produções foram diversificadas, de modo que os/as estudantes escreveram para “aprender a produzir um gênero textual”, para se apropriarem e/ou consolidarem seus conhecimentos acerca do SEA, para “aprender conteúdos de outras disciplinas” e para se comunicarem com pessoas/personagens no meio social. Evidenciamos, assim, que P1 parecia **entender que as produções de textos escritos podem ser desenvolvidas com diferentes objetivos em sala de aula**, ainda que as situações de produção que presenciamos e que atendiam a propósito comunicativos tenham se limitado a apenas uma.

Percebemos que uma mesma produção era realizada com mais de uma finalidade, sendo de “apropriação e/ou consolidação do SEA” a mais frequente, associada a todas as outras finalidades e aparecendo como o único propósito de uma das tarefas. Inferimos que P1 parecia **ter clareza de que uma mesma situação de produção de texto escrito pode ser pensada para alcançar diferentes finalidades didático-pedagógicas**. Notamos também que quase todas as produções ocorreram em situações tipicamente escolares, em que o contexto de

interlocução é a sala de aula, o destinatário é exclusivamente o/a professor/a, e o propósito maior é a aprendizagem da produção de textos ou de outros objetos de conhecimentos relacionados à Língua Portuguesa e a outros componentes curriculares (Soares, 2020). Lembramos, entretanto, – antes que muitos de nós assumam uma postura extremamente crítica em relação a essas práticas de P1 – que é importante considerar, como há muito Soares (1999) e outros autores (Cf. Albuquerque; Leal, 2007; Leal; Melo, 2007) têm nos alertado, que a escolarização dos gêneros textuais é inevitável, ainda que consideremos extremamente pertinente que essa escolarização ocorra de forma adequada e eficiente.

A produção de texto que teve caráter funcional e autêntico foi uma carta ao Papai Noel, em que os/as estudantes expressaram desejos natalinos – como mostra a imagem a seguir.

Imagem 7 – Carta escrita ao Papai Noel pelos/as alunos da professora 1, em 2022



Fonte: Acervo da pesquisa (2022)

Com vista à realização dessa tarefa, P1 expôs as condições de produção do gênero textual que seria escrito. Nesse sentido, direcionando-se a turma, disse:

Está chegando o Natal e, por esse motivo, tia trouxe, para que vocês façam, uma cartinha para o Papai Noel – não só a cartinha, vocês vão produzir também o envelope, para botar a cartinha dentro. **Vão levar essa cartinha para casa, vão deixar na árvore de Natal...** E quem não tem árvore de Natal, **bota em um cantinho lá, que a mamãe e o papai possam ver, abrir e ler** (Diário de campo, aula 19, 2022).

Após esse momento inicial, a alfabetizadora leu toda a carta e explicou como os/as estudantes deviam preencher cada parte dela e deixou que escrevessem suas cartas de maneira individual. Enquanto preenchiam o envelope e produziam seus textos, os/as discentes que apresentavam alguma dificuldade recebiam seu auxílio.

Diversas considerações podem ser feitas acerca dessa atividade. Uma delas é sobre seu caráter padronizado, já que se tratava de uma carta estruturada, que devia apenas ser preenchida com alguns dados subjetivos a cada criança, não oportunizando, assim, a reflexão e a mobilização de conhecimentos acerca da estrutura composicional do gênero (Bakhtin, 2011) pelos/as aprendizes, durante a produção. Entretanto, utilizar esse tipo de tarefa, nos parece ter sido, nessa situação específica, uma maneira considerável de permitir que as crianças pudessem interagir socialmente, através de um gênero textual com o qual elas não haviam tido contato no ano/série em curso, e o qual o tempo didático-pedagógico-curricular de que dispunham naquele momento, possivelmente, já não permitisse explorar, por estarem nos últimos dias de aula do ano letivo e por todas as demandas que marcaram esse período. Além disso, essa proposta permitia que todas as crianças pudessem realizar individualmente esse gênero pessoal, mesmo as que ainda não haviam consolidado as correspondências som-grafia completamente. Assim, parece-nos oportuno que a finalidade sociocomunicativa tenha se sobressaído, ainda que o gênero textual não tenha sido, de forma explícita, objeto de ensino e aprendizagem. Isso nos dá indícios de que a professora 1 parecia priorizar a interação comunicativa em situações em que a necessidade ou a possibilidade de produzir textos estão dadas, isto é, em circunstâncias em que tradicionalmente já se costuma escrever com finalidades sociais na escola.

Além de ter um objetivo bem delimitado (expressar desejos natalinos ao Papai Noel), outros elementos muito pertinentes constituíam as condições de produção desse texto (Dolz; Schneuwly, 2004). Chamamos a atenção para o fato de que o contexto interlocutivo era real (o período natalino), havia destinatários/as para a produção (os familiares dos/as estudantes, ou melhor, o Papai Noel) e o gênero era pertinente à situação comunicativa.

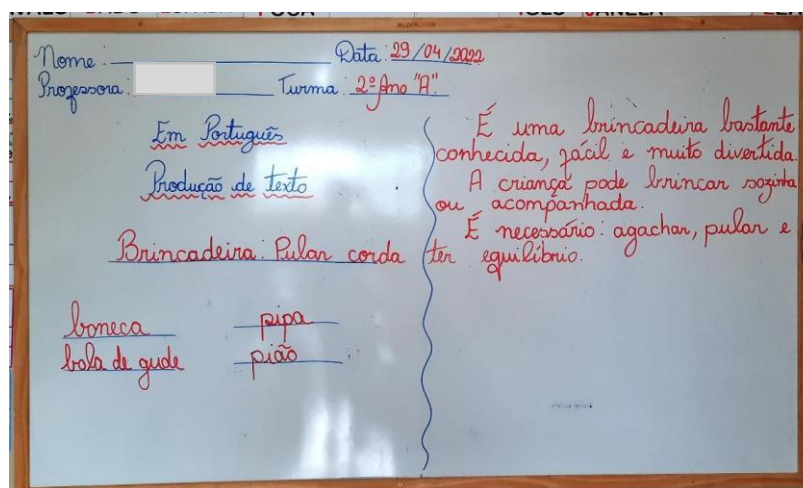
As aulas de P1 mostraram a finalidade de “apropriação e/ou consolidação do SEA” em todas as atividades que envolviam esse eixo, seja associada a outro objetivo, seja como único propósito, como na tarefa envolvendo o conto. O segundo objetivo mais frequente para as

produções na turma dessa alfabetizadora foi o de “aprender a produzir o gênero textual” que estava sendo trabalhado, o que nos leva a inferir que ela **compreendia que, para formar produtores de textos escritos, é necessário ensinar a produzir.**

A situação em que a turma devia escrever um bilhete ilustra bem os casos em que essas três finalidades que acabamos de elencar apareceram associadas nas aulas que acompanhamos. Tal produção estava inserida em uma atividade de leitura e compreensão do mesmo gênero textual. Assim, após responderem às questões sobre um bilhete que havia sido apresentado na primeira parte da atividade, as crianças deviam escrever para alguém, observando o modelo recém-apresentado. P1 propôs então que o texto fosse escrito coletivamente.

A seguir, temos uma imagem dessa produção após ser concluída.

Imagem 8 – Produção de texto coletiva realizada na turma da professora 1, em 2022



Fonte: Acervo da pesquisa (2022)

Vejamos como a professora procedeu com vista à produção do referido texto.

Professora 1 – [...] Vocês vão escrever um bilhetinho, certo? Com a ajuda de tia.

Luige – Tia, é para escrever para quem?

Aluno – Para qualquer pessoa.

Professora 1 – [...] Nós vamos inventar um, agora, e vocês vão ajudar tia a escrever o bilhete. **E o bilhete, ele é o quê? Um texto bem curto, bem simples, né isso?** Que vai direto ao assunto. Ou sendo, ele, é... **questão de informar a novidade ou fazer um convite, ou dar um recado, mas ele tem que ser bem objetivo, com poucas palavras, bem curtinho, bem simples.** A finalidade dele é, realmente, informar, né, isso? A pessoa que vai ler esse bilhete, do que se trata. **É um textinho comunicativo.** Aí, vejam só, voltando, pra gente fazer uma breve revisão. Vejam só, tia falou de início **que para escrever um bilhete temos que ter o destinatário**, que é a pessoa que vai receber o bilhete, que vai ler. **Tem que ter o corpo do texto, que é a mensagem, curtinho, o assunto, né isso? Tem que ter, também, a despedida,** pode ser beijos, abraços, até logo, né? **E, também, o remetente, o nome da pessoa que enviou o bilhete, abaixo. E, finalizando, com a data que foi escrito aquele bilhete.** [...] Vejam só, conforme tia, for escrevendo com a ajuda de vocês, vocês que vão me

ajudar a escrever esse bilhete, tia vai explicando, certo? De início, eu tenho que escrever aqui o nome da pessoa que eu vou mandar esse bilhete, ou seja, o destinatário pra quem eu vou mandar esse bilhete? – Disse apontando para a parte de cima do retângulo que havia desenhado lousa, para simular o papel onde o bilhete seria escrito.

Alunos/as – SOFIA.

Professora 1 – Não, não vai ser esse não, gente. Vamos criar outro. De início, tia P1 vai escrever o nome da pessoa que tia vai mandar esse bilhete, ou seja, o destinatário, é chamado destinatário, que é a pessoa que vai ser destinado esse bilhete, a receber, pra ler, certo? **Então, esse bilhete eu vou escrever para tia Rosângela**, com a ajuda de vocês – disse se referindo à cuidadora de Wellington que, também, estava na sala.

Nesse momento, as crianças demonstram muita animação, gritando em coro, e a professora prosseguiu:

Professora 1 – Presta atenção, pra vocês aprenderem como é que se faz, porque, quando vocês forem enviar um bilhete pra mim ou pra tia Rosângela, oupra tia Geiziane, vocês vão saber como é que se faz. [...] Então, de início, temos que ter, aqui, o nome da pessoa que nós vamos enviar. – Falou, apontando novamente para o topo do local onde o texto seria escrito. – [...] Como se escreve “RO”?

Alunos/as – “R-O”.

A professora escreveu, na lousa, a sílaba que as crianças ditaram e prosseguiu:

Professora 1 – “SAN”?

Alguns/algumas alunos/as – “S-A-N”.

Alguns/algumas alunos/as – “Z-A-N”.

Professora 1 – “S-A-N”. Vejam só, tem o som de “Z”, porque ele está no meio de duas...

Alunos/as – Vogais.

Professora 1 – Vogais. Aí, sai o som de “Z”, né? – Disse escrevendo na lousa. – “GE”?

Alunos/as – “G-E”.

Professora 1 – “LA”?

Alunos/as – “L-A”.

Professora 1 – Rosângela, (vírgula) – Leu apontando para a palavra que acabaram de escrever, e explicou: **Vou fazer de conta que vou dar uma saidinha e vou deixar um bilhetinho em cima do birô, para tia Rosângela**. “FUI”, esse “F” tem que ser escrito como?

Ana Jenny – Minúsculo.

Alunos/as – Maiúsculo.

Professora 1 – Maiúsculo, que é o início do textinho. Como se escreve FUI?

Alunos/as – “F-U-I”.

Professora 1 – FUI NA. Como eu escrevo “NA”?

Alunos/as – “N-A”.

Professora 1 – FRUTARIA. Como se escreve “FRU”?

Alunos/as – “F-R-U”.

Professora 1 – “F-R-U”, “FRU”. “TA”?

Alunos/as – “T-A”.

[...]

Professora 1 – FUI NA FRUTARIA... – Leu. – PARA. Como é que se escreve PARA?

[...]

Professora 1 – A palavra COMPRAR. Como é que se escreve “COM”?

[...]

P1 escreveu todo o texto dessa maneira, sempre dizendo cada palavra da mensagem que seria escrita, e perguntando à turma quais letras devia escrever para formar cada sílaba da palavra que estava escrevendo. **Após escrever algumas palavras, ela lia tudo o que já tinha escrito** e voltava a perguntar como deveria escrever. Tendo finalizado a mensagem do bilhete, disse:

Professora 1 – Agora, vejam só, aqui nós fizemos um textinho curto. Tia falou que ia escrever para tia Rosângela. O que foi escrito nesse bilhete?

Alunos/as – “FUI NA FRUTARIA COMPRAR BANANAS, MAÇÃ E UVAS. VOLTO LOGO” – Leram.

Professora 1 – Um textinho bem simples. Agora, eu vou me despedir. Então, vou botar aqui para ela: BEIJOS. Como é que tia vai escrever o nome BEIJOS?

Alguns/algumas alunos/as – “B-E-I-J-O-S”.

Professora 1 – Agora eu vou escrever meu nome, como é o nome de tia?

[...]

Professora 1 – Agora abaixo, falta alguma coisa?

Alunos/as – A data.

Professora 1 – Que data é hoje?

Alunos/as – 29/09/2022.

Professora 1 – Na próxima aula eu vou trazer para vocês fazerem sozinhos (diário de Campo, aula 14, 2022).

O extrato de aula apresentado revela algo bastante comum no ambiente escolar: escrever em situações imaginárias, de faz de conta. Em decorrência disso, o bilhete produzido na turma de P1 foi escrito em uma conjuntura real, apenas por reproduzir uma situação que também ocorre no meio extraescolar (Cf. Soares, 2020), já que não havia uma situação de interação autêntica e uma finalidade real para o texto. Ainda que no meio acadêmico defendamos que os/as aprendizes precisam aprender a produzir textos a partir da vivência de práticas reais, funcionais e contextualizadas, **as produções textuais que envolvem situações imaginárias podem, em algumas circunstâncias, se constituírem como conjunturas pertinentes para ensinar as crianças a produzir textos escritos** – embora não devam ser as únicas ou as mais frequentes –, e esse parecia ser um saber-fazer que P1 havia construído.

Na aula que descrevemos, a produção do texto tinha como principal objetivo a aprendizagem do gênero textual bilhete, o que nos mostra que P1 **entendia que para formar produtores de textos é necessário ensinar a produzir**. Como objetivo secundário, ainda que com uma presença muito marcante, essa produção tinha como finalidade “a apropriação e/ou consolidação do SEA”. Essa articulação que P1 procurava estabelecer entre o eixo de produção de textos escritos e a faceta linguística da língua escrita, tanto nessa como em quase todas as produções textuais, evidencia que ela **tateava maneiras de letrar alfabetizando**. Esse fazer-saber parecia ser estável, sistemático em sua prática, manifestando-se de forma recorrente e quase sempre da mesma maneira em todas as produções de textos escritos que realizou.

Conquanto a situação proposta não tivesse finalidades comunicativas reais, já que a interlocutora estava no mesmo espaço que os/as estudantes, P1 **soube aproveitar de maneira produtiva a conjuntura que criou, deixando as condições de produção do texto bem delimitadas**. Esse saber-fazer mobilizado por essa alfabetizadora também pôde ser vislumbrado quando propôs a escrita da carta para o Papai Noel, embora não tenha em nenhuma

das situações se utilizado dessas condições de produção para tecer uma base de orientação que fosse acessada durante a produção, para tomar decisões de diversas naturezas antes, durante e depois da textualização (Dolz; Schneuwly, 2004; Bronckart, 1999). Contudo, nos parece justo dizer que saberes-fazeres como esses a que aludimos não emergem com frequência em quaisquer contextos, sendo muito característicos de certas arenas formativas. Lembramos também que, pelo que vimos até aqui, P1 não se referia com frequência à sua formação inicial como conjuntura de origem da maioria de seus saberes-fazeres e que em sua rede de ensino as formações continuadas eram escassas.

Considerando esse cenário, constatamos que, embora nem sempre criasse condições para que as crianças pudessem gerar o conteúdo temático (Bakhtin, 2011) dos textos, sendo essa geração uma construção quase que exclusivamente sua, na produção do verbete a docente **ativou conhecimentos prévios sobre uma brincadeira, gerando assim o conteúdo temático para o texto que seria produzido**. Notamos que a reflexão sobre a estrutura composicional dos gêneros parecia ser uma preocupação nutrida por ela. Dito de outro modo, P1 parecia **compreender que para formar produtores de textos é necessário ensinar/refletir sobre as características e a estrutura dos gêneros textuais tomados como objeto de conhecimento na sala de aula**. O extrato em destaque revela, assim como em aulas anteriores, que essa professora vinha propondo tarefas de leitura e compreensão envolvendo bilhetes, o que nos permite inferir que ela **compreendia que é necessário proporcionar o contato dos/as aprendizes com modelos dos gêneros textuais antes que venham a produzi-los**.

Ainda sobre as finalidades das produções, verificamos que 1 dos 7 gêneros textuais escritos nessa turma tinha como principal objetivo “aprender/explicar conteúdos de outras disciplinas”. Isso pode ser percebido quando, em uma aula de Educação Física, P1 propôs a produção de um verbete após estudarem sobre brincadeiras folclóricas. Vislumbramos tal finalidade em virtude das características que essa situação apresentou, já que o texto produzido não apresentava interlocutores (além da professora, que também era autora) nem finalidades reais e parecia estar sendo desenvolvido principalmente por se tratar de uma atividade concernente àquele componente curricular. Contudo, inferimos também que estava implícita nessa atividade a finalidade de “ensinar/aprender a escrever textos escritos”, em sentido amplo. A nosso ver, isso revela que a professora 1 **parecia perceber a transversalidade do eixo de produção de textos escritos, compreendendo que é pertinente que os/as aprendizes produzam textos não só na disciplina de Língua Portuguesa, mas também em outros componentes curriculares** (ainda que o texto tenha sido registrado nesta disciplina, o conteúdo estava sendo trabalhado no componente curricular de Educação Física).

A seguir, apresentamos alguns dados referentes à reescrita/revisão das produções.

Tabela 39 – Reescrita/revisão das produções de textos escritos na turma da professora 1 ao longo dos três períodos de observação – 2022

Reescrita/revisão das produções	Início do ano	Meio do ano	Fim do ano	TOTAL
Revisão coletiva, ao fim da produção, com mediação da professora	2/11	0/4	0/9	2/24
Revisão individual, durante a produção, com mediação da professora	1/11	0/4	1/9	2/24
Revisão individual, ao fim da produção, com mediação da professora	1/11	0/4	0/9	1/24
Reescrita/reconstrução coletiva, com mediação da professora	1/11	0/4	0/9	1/24
Total geral por período e durante o ano	5	0	1	6

Fonte: Acervo da pesquisa (2022)

Como se pode perceber, os momentos em que as crianças revisavam textos foram mais frequentes que aqueles em que tiveram a oportunidade de reescrevê-los, e aconteceram principalmente durante a produção com mediação da professora. As situações de revisão, embora, em sua maioria, bastante pontuais, aconteceram em quase todas as produções, mesmo naquelas que não foram pensadas com vista em práticas interativas funcionais e autênticas, demonstrando que P1 parecia **compreender que é pertinente revisar as produções de textos escritos em sala de aula, ainda que estas não tenham finalidades comunicativas reais.**

Os dados que acabamos de apresentar evidenciam que a professora realizou três modalidades de revisão, as quais denominamos assim por terem se concentrado mais em aspectos ortográficos, gramaticais e de pontuação e acentuação do que na forma de dizer o que se pretendia. Percebemos que a maioria delas foi realizada ao fim da escrita do texto, sobressaindo-se nesses casos as coletivas. As situações de revisão que ocorreram durante as produções foram duas e de forma individual, já que, quando os textos eram escritos de forma coletiva, P1 já textualizava todas as partes convencionalmente. O investimento nessas situações indica, porém, que ela parecia **compreender que é necessário proporcionar o contato dos/as aprendizes com diferentes modalidades de revisão de suas produções.**

Nos momentos de revisão, a docente assumia o papel de identificar os erros nos textos, sobretudo os ortográficos e gramaticais, indicando a forma ou a escrita correta, o que, em algumas situações, ocorria quando, durante ou ao fim das produções, ela passava entre as carteiras orientando as crianças. Não notamos situações em que P1 as levasse a identificar os problemas em seus textos. Apesar disso, em alguns casos, após identificá-los (principalmente os ortográficos), questionava sobre a escrita convencional, sem antecipar a resposta.

As revisões coletivas, ao fim da produção, com mediação da professora, ocorreram após a escrita individual das duas listas. Percebemos que a reflexão nessas situações acontecia apenas

quando a docente questionava sobre como devia escrever as palavras, mas não havia retomada da forma como os/as alunos haviam escrito, para que pensassem na escrita convencional, ficando a identificação das inadequações e sua correção apenas por parte da criança.

Não presenciamos nessa turma momentos de reescrita de partes dos textos produzidos para atender a objetivos semânticos ou formais. A situação mais próxima a isso se deu durante a formação coletiva de uma cantiga, em que P1 levou impressas as palavras que a constituam, pediu que o grupo-classe montasse a música e, em dados momentos, vendo que haviam colocado palavras em lugares inadequados, pedia que fizessem as alterações necessárias tanto do ponto de vista da ordem como da estruturação do gênero. Assim, a necessidade de reescrita era apenas do ponto de vista do que era convencional, já que o texto já estava dado, não permitindo aos/às discentes fazer mudanças com finalidades comunicativas. Na tabela a seguir, temos as modalidades de produções de textos escritos que constatamos na turma de P1.

Tabela 40 – Modalidades das produções de textos realizadas na turma da professora 1 ao longo dos três períodos de observação – 2022

Modalidades das produções de textos escritos	Início do ano	Meio do ano	Fim do ano	TOTAL
Produção coletiva de textos escritos	3/11	1/4	1/9	5/24
Produção individual de textos escritos, com mediação da professora	1/11	0/4	1/9	2/24
Total geral por período e durante o ano	4	1	2	7

Fonte: Acervo da pesquisa (2022)

Considerando o número de produções textuais realizadas, ao longo do ano, a diversidade de modalidades de produção, nas aulas da alfabetizadora 1, parece ter sido adequada, ainda que, em termos ideais e do ponto de vista do nível de desenvolvimento da turma, elas pudessem ter sido mais exploradas, principalmente se a recorrência de produções tivesse sido maior.

Constatamos que, nesse grupo-classe, as atividades de produção coletiva de textos escritos predominaram, em detrimento das tarefas que implicavam a produção individual com mediação da docente, o que demonstra que P1 parecia **compreender que a escrita coletiva, tendo a professora como escriba, é um recurso importante e necessário para que os/as estudantes aprendam a produzir textos escritos.**

Percebemos também que as modalidades de produção de textos consideradas foram coerentes com o momento do ano em que foram desenvolvidas, havendo, assim, um investimento maior nas atividades realizadas de maneira coletiva no início do ano, ficando a produção individual de um gênero que exigia mais que a escrita de palavras para o segundo semestre, quando a maioria dos/as discentes já havia avançado em seus conhecimentos do SEA.

Esclarecemos que a pertinência dessa prática no referido período do ano está em que essas crianças teriam mais possibilidades de escrever de maneira mais próxima ao convencional, minimizando as dificuldades que teriam ao produzir textos tendo, ainda, níveis iniciais de apropriação do sistema notacional. Todavia, compreendemos também que a diversificação das modalidades de produção, em que os/as alunos/as alfabéticos/as pudessem escrever textos individualmente e os/as que ainda apresentavam hipóteses de escrita iniciais produzissem de forma coletiva, tendo a professora como escriba ou colegas com níveis mais avançados, poderia ter se mostrado uma importante estratégia na turma dessa professora, para contemplar a heterogeneidade de conhecimentos. Reconhecemos, entretanto, que isso não é uma tarefa fácil e exige tempo didático-pedagógico-curricular e a mobilização de diferentes saberes-fazer pelo/a professor/a, em meio às urgências do cotidiano de sua sala de aula.

6.4.1.8 O dizer da professora 1 sobre os saberes-fazeres que mobilizava com vista ao ensino de produção de textos escritos

O dizer da professora 1 sobre suas artes de fazer-saber demonstram que ela reconhecia que poderia ter investido mais no ensino de produção de textos escritos, em 2022, reiterando, assim, o que constatamos por meio das observações. Esse reconhecimento ficou muito evidente, desde a entrevista que realizamos, em meados do referido ano letivo, quando ela disse que não foi possível priorizar o ensino desse eixo, no primeiro semestre, mas que pretendia dar mais lugar a ele, durante a segunda metade do ano:

Eu queria muito trazer conteúdos, mais conteúdos, mas, quando a gente tem, já, a prova de fluência aí, já batendo na porta... (É em novembro). Eu estou me preocupando mais com leitura. [...] Sim, também trabalhar as produções de texto, porque eu trabalho formações de palavras, formações de frases, pra, depois de formações de frases, ficar mais fácil trabalhar com produção de texto, porque eu queria ter trabalhado, mas não deu para trabalhar (Professora 1, Entrevista do meio do ano, 2022).

Nessa declaração fica evidente também algumas razões para esse investimento menor no referido eixo de ensino, nos primeiros meses do ano. Assim, para além do fator da greve dos/as professores/as, que mencionamos em outro momento, neste estudo, quando P1 diz que trabalhava a formação de palavras e de frases, para depois propor produções de textos, ela nos faz inferir que priorizou o ensino do sistema de escrita alfabética por compreender que isso tornaria a tarefa de produção menos complexa para os/as estudantes. Inferimos que, neste caso, essa professora parecia se referir às produções individuais e não a uma sequência fixa dos objetos de conhecimento a serem ensinados, como se ensinar as unidades menores da língua

fosse uma condição para ensinar a escrever textos – no período em que a entrevista foi realizada, esse grupo-classe já havia feito 4 das 7 atividades de produção que presenciamos.

Além disso, ao mencionar a escrita de frases, embora não tenha dado mais detalhes sobre suas artes de fazer-saber, a mensagem de P1 parece revelar um microssaber-fazer que também despontou na entrevista de 2020 e que pode ser considerado por muitos sociointeracionistas radicais como extremamente tradicional, mas que, como aponta Soares (2020), se empregado de maneira adequada pode se constituir em uma importante ferramenta para o trabalho inicial com o referido eixo, no ciclo de alfabetização. Ou seja, P1 parecia **entender que a escrita de frases contribui para que os/as estudantes aprendessem a produzir textos escritos**.

Outro fator que aparece nessa fala da professora 1, e que teve uma influência muito grande sobre sua prática (como apontamos em outro momento), fazendo com que ela investisse mais na mobilização de saberes-fazer concernentes ao ensino da leitura e menos naqueles que apontavam para o ensino de produção de textos, foi a avaliação de fluência leitora, do Programa Criança Alfabetizada, que, figurando como uma estratégia do forte, exigiu tempo didático-pedagógico-curricular.

Este último fator pode ter contribuído muito para a manutenção do mesmo quadro em relação ao ensino de produção de textos, no segundo semestre, pois, como expomos em outra subseção, constatamos um aumento no número de situações envolvendo o eixo de leitura e compreensão de textos, na segunda metade do ano, nessa turma.

O lugar que concedeu ao ensino de produção de textos escritos foi uma das justificativas apontadas por essa professora para dizer que não se sentiu muito satisfeita com o desempenho de seu grupo-classe, ao fim do 2º ano, insatisfação essa retomada em sua fala, quando, na entrevista final, perguntamos se havia algo que ela gostaria de ter feito diferente, em 2022:

Foi por isso que eu disse que não gostei, porque **não deu tempo trabalhar muito produção do texto**. [...] É uma coisa que **eu queria ter trabalhado muito**. [...] É aquela questão: **tem que dar aqueles conteúdos. Aí, a gente é cobrado, né? Aí, não deu tempo, não deu**. [...] **português e matemática nunca é demais, mas é justamente os conteúdos das outras disciplinas**, entendesse? Que eu acho assim, que **teria que ter um olhar diferenciado em relação à alfabetização**. Eu acho que deveria ter mais, assim, **puxar mais pra Língua Portuguesa... pra Língua Portuguesa, porque é o que realmente faz com que a educação ande** – [Disse, de forma enfática] [...] (Professora 1, Entrevista final, 2022).

Ao relatar que não teve tempo suficiente para dar mais ênfase ao ensino de produção de textos porque precisava ensinar outros conteúdos, P1 revela, ainda, outra forma de influência das estratégias criadas pelos sujeitos de querer e poder sobre a organização de sua prática de ensino, desta vez através do currículo oficial, que se delineava, nesse contexto, principalmente

através dos planos de ensino mensais pensados pela Secretaria Municipal de Educação, com base no currículo de Pernambuco. Tal declaração revela também a força coercitiva desse instrumento estratégico, já que mesmo considerando alguns conteúdos referentes a outras disciplinas como sendo menos pertinentes em turmas de alfabetização, a professora precisou contemplá-los, em detrimento das produções de textos, por ser cobrada em relação a isso.

Por fim, durante a entrevista final, P1 apontou os efeitos da pandemia sobre os níveis de conhecimento das crianças e sobre a baixa assiduidade no retorno às aulas presenciais como uma das razões para não ter alcançado seus objetivos em relação ao ensino de produção de textos. Além disso, ela apontou quais fatores de ordem pessoal contribuíram para a construção do cenário que expomos até aqui, ao dizer que mudanças substanciais em seu contexto doméstico implicaram sobrecarga de trabalho e, por conseguinte, uma diminuição do tempo que, em outros anos, ela costumava dedicar ao desenvolvimento de sua prática.

As mensagens que apresentamos até aqui reiteram as constatações das aulas observadas: P1 parecia **compreender a pertinência do ensino de produção de textos escritos**, embora isso não tenha sido o que ela priorizou naqueles períodos.

Durante a entrevista final, assim como naquela em que realizamos em 2020, a professora 1 mencionou apenas um tipo de atividade de produção de textos escritos que costumava desenvolver com suas turmas e que considerava muito pertinente, mas que não teve tempo suficiente para desenvolver em 2022. A esse respeito disse:

Eu levava um desenho, por exemplo, o desenho de um gato, **por aí, eu criava a história**. [...] Eu, geralmente, gosto de trabalhar assim, levando muita imagem, uma imagem apenas, entendesse? [...] Aí, é muito interessante! É uma coisa que eu não trabalhei. Gostaria de ter trabalhado. [...] E, através dessas imagens, eu começava a fazer perguntas. E, através dessas perguntas, **eu ia perguntando como era que escrevia palavra por palavra**. [...] Aí, até completar o texto (Professora 1, Entrevista final, 2022).

Ao dizer que, durante as produções, perguntava às crianças como as palavras deviam ser escritas – como constatamos também através de suas aulas –, essa mensagem de P1 nos dá indícios de que ela parecia **tatear maneiras para letrar alfabetizando**. Entretanto, o tipo de atividade mencionada por ela descreve, a nosso ver, uma situação de ensino de produção de textos escritos pouco eficiente, em qualquer etapa de ensino, tanto do ponto de vista dos usos e funções da língua escrita quanto pelo fato de uma única imagem se mostrar um recurso nada produtivo para gerar conteúdo temático consistente para a escrita de narrativas ou para retextualização. Isso seria diferente, entretanto, se permitisse que os/as aprendizes tivessem contato com mais de uma cena, para perceber a progressão entre elas – como uma tirinha permitiria, por exemplo (Cf. Soares, 2020). Mas, como acabamos de afirmar, essa professora

não realizou esse tipo de produção, o que nos mostra que ela **priorizou produções de textos mais pertinentes, propondo a escrita de diferentes gêneros textuais, a partir de situações de escrita mais produtivas**, ainda que, como já expomos, não tivessem finalidades comunicativas reais. Constatamos, assim, que P1 trabalhou com uma diversidade de produções de textos maior do que aquela que conseguiu explicitar em seu dizer sobre suas artes de fazer-saber, o que evidencia que alguns de seus saberes-fazerem em relação a esse eixo de ensino pareciam não ser totalmente conscientes, conforme discutimos na parte teórica deste trabalho.

6.4.2 Saberes-fazerem mobilizados pela professora 2 e suas contribuições para a aprendizagem da leitura e da escrita por parte dos/as estudantes

Abordaremos, a partir desse ponto do trabalho, os saberes-fazerem mobilizados pela professora 2 em sua prática alfabetizadora, bem como as contribuições que eles parecem ter tido para a aprendizagem da leitura e da escrita, por parte dos/as estudantes daquela turma de 2º ano, recém-saída do ensino remoto, em consequência do isolamento social.

6.4.2.1 Percursos de aprendizagem dos/as alunos da professora 2 quanto à apropriação e consolidação do sistema de escrita alfabética ao longo do ano letivo de 2022

Iniciaremos por apresentar os percursos de aprendizagens dos/as alunos/as da alfabetizadora 2 no que diz respeito ao sistema alfabético de escrita, após terem sido privados do ensino presencial no último ano da Educação Infantil e no 1º ano do ciclo de alfabetização. Como no caso de P1, tomaremos como ponto de partida os resultados das atividades de consciência fonológica. Passemos então a essa discussão.

6.4.2.1.1 Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as da professora 2 quanto ao desenvolvimento da consciência fonológica

Como evidenciam os dados a seguir, parte considerável dos/as estudantes de P2 alcançou médias de acertos bem altas já no início do ano letivo, no que diz respeito à comparação de palavras quanto ao tamanho.

Tabela 41 – Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as da professora 2 na comparação de palavras quanto ao tamanho ao longo do ano letivo de 2022

ALUNO/A	Acertos (%) no início do ano letivo	Acertos (%) no meio do ano letivo	Acertos (%) ao fim do ano letivo
Alexsandro Artur	100	100	100
Aline Vitória	100	100	100
Danivalda Santos	100	100	100
Douglas Santos	100	100	100
Davi Mickael	60	60	60
Elton Guilherme	40	100	60
Gael da Silva	100	100	100
Gino Santos	80	100	100
Gutenberg Santos	40	60	100
Helena Lima	100	100	100
Isabel Haially	100	100	100
José Alison	20	100	100
José Henry	100	100	100
Juliana Alves	100	100	100
Luige Antonio	100	100	100
Marta Mirele	60	80	100
Pietro Henrique	80	100	80
Acertos (%) da turma	81,17	94,11	94,11

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Constatamos, em meados do ano letivo, um avanço geral de 12,94% na habilidade de comparar palavras quanto ao tamanho: à exceção de um estudante, todos/as apresentaram percentuais mais altos de acertos que aqueles demonstrados no início do ano letivo. Entretanto, em dezembro, o percentual de acertos dessa turma permaneceu o mesmo. Em tal período, apenas 2 alunos haviam avançado pouco nesse sentido, acertando somente 60% do repertório de palavras. Esses discentes demonstraram, desde a volta às aulas, não terem consolidado a habilidade de comparar palavras quanto ao tamanho.

A seguir, temos o resultado dessa turma em outra atividade de consciência fonológica.

Tabela 42 – Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as da professora 2 quanto à identificação de palavras com a mesma sílaba inicial ao longo do ano letivo de 2022

ALUNO/A	Acertos (%) no início do ano letivo	Acertos (%) no meio do ano letivo	Acertos (%) ao fim do ano letivo
Alexsandro Artur	100	100	100
Aline Vitória	100	100	100
Danivalda Santos	60	100	100
Douglas Santos	100	100	100
Davi Mickael	20	0	20
Elton Guilherme	20	40	20
Gael da Silva	100	100	100
Gino Santos	40	100	100
Gutenberg Santos	-	100	100
Helena Lima	100	100	100
Isabel Haially	100	100	100
José Alison	20	100	100
José Henry	100	100	100
Juliana Alves	40	100	100
Luige Antonio	40	100	100
Marta Mirele	40	100	100
Pietro Henrique	60	100	100
Acertos (%) da turma	61,17	90,58	90,58

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Nota: Sinais convencionais utilizados:

- Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Como mostra a tabela a seguir, a turma de P2 obteve um desempenho considerável, no início do ano, no que diz respeito à identificação de palavras com sílaba inicial igual. No meio do ano, o grupo-classe da alfabetizadora 2 avançou bastante na construção e consolidação dessa habilidade, associando corretamente 29,41% a mais do repertório, em comparação com o primeiro período de aplicação. Não obstante, no último mês de aulas o percentual de acertos foi o mesmo apresentado em agosto. Notamos também que apenas dois alunos demonstraram não ter construído essa habilidade desde o início das aulas presenciais, o que perdurou durante todo o 2º ano. É importante assinalar que foram as mesmas crianças que, ao final do ano letivo, tinham alcançado apenas 60% de acertos na tarefa de comparação de palavras quanto ao tamanho. De forma contrastante, todas as outras crianças da turma de P2 já haviam consolidado essa habilidade em meados do ano letivo de 2022. Resultados bastante diferentes foram alcançados por essa turma na habilidade de identificar palavras com o mesmo som inicial.

Tabela 43 – Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as da professora 2 quanto à identificação de palavras com o mesmo som inicial ao longo do ano letivo de 2022

ALUNO/A	Acertos (%) no início do ano letivo	Acertos (%) no meio do ano letivo	Acertos (%) ao fim do ano letivo
Alexsandro Artur	60	20	100
Aline Vitória	60	100	100
Danivalda Santos	60	20	40
Douglas Santos	60	20	20
Davi Mickael	-	20	-
Elton Guilherme	-	-	-
Gael da Silva	40	-	40
Gino Santos	20	-	20
Gutenberg Santos	20	20	20
Helena Lima	60	100	100
Isabel Haially	40	100	100
José Alison	40	40	100
José Henry	20	20	100
Juliana Alves	60	60	100
Luige Antonio	20	20	40
Marta Mirele	40	60	60
Pietro Henrique	40	60	20
Acertos (%) da turma	37,64	38,82	56,47

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Nota: Sinais convencionais utilizados:

- Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

No início do 2º ano do Ensino Fundamental, os/as alunos/as de P2 apresentavam muita dificuldade na identificação de palavras que apresentam o mesmo som inicial, de modo que nenhum/a deles/as conseguiu associar corretamente todas as palavras da atividade diagnóstica.

Em agosto de 2022, a dificuldade dessa turma na construção de tal habilidade ainda permanecia quase que inalterada, havendo um crescimento muito tímido de 1,18% no percentual de acertos, que foi de 38,82%. Nesse período, 6 crianças demonstraram ter avançado na identificação de palavras com o mesmo som inicial, mas 5 obtiveram percentuais mais baixos que aqueles apresentados no primeiro mês de aulas. Um avanço um pouco maior foi constatado nas atividades diagnósticas, ao fim do ano letivo, representando uma diferença de 17,65% em relação aos resultados do meio do ano. Contudo, em termos mais específicos, apenas 6 estudantes demonstraram ter consolidado a habilidade em questão, acertando todo o repertório proposto. As duas crianças que tinham apresentado dificuldades nas outras duas atividades foram também as que tiveram o desempenho mais baixo nesta, ao fim do segundo semestre.

A seguir, conferiremos os conhecimentos dessa turma sobre as letras do alfabeto

6.4.2.1.2 Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as da professora 2 quanto à nomeação das letras do alfabeto e à menção de palavra iniciada por cada letra, ao longo do ano letivo de 2022

O grupo-classe de P2 chegou à escola em 2022, com um desempenho considerável no que diz respeito à nomeação das letras do alfabeto, considerando o período de ensino remoto.

Tabela 44 – Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as da professora 2 quanto à nomeação das letras do alfabeto, ao longo do ano letivo de 2022

ALUNO/A	Acertos (%) na nomeação das letras no início do ano letivo	Acertos (%) na nomeação das letras no meio do ano Letivo	Acertos (%) na nomeação das letras ao fim do ano letivo
Alexsandro Artur	100	100	100
Aline Vitória	96,15	96,15	96,15
Danivalda Santos	84,61	92,30	96,15
Douglas Santos	69,23	80,76	96,15
Davi Mickael	46,15	73,07	80,76
Elton Guilherme	7,69	7,69	50
Gael da Silva	73,07	96,15	80,76
Gino Santos	80,76	92,30	92,30
Gutenberg Santos	46,15	84,61	84,61
Helena Lima	96,15	100	100
Isabel Haially	96,15	88,46	92,30
José Alison	46,15	69,23	84,61
José Henry	84,61	100	100
Juliana Alves	42,30	73,07	84,61
Luige Antonio	65,38	92,30	100
Marta Mirele	76,92	92,30	88,46
Pietro Henrique	76,92	96,15	100
Acertos (%) da turma	69,90	84,38	89,81

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Em agosto, à exceção de uma aluna que manteve o desempenho e de outra criança que acertou uma quantidade menor de letras, que no início do ano, todos os/as discentes avançaram em suas aprendizagens. Não obstante, os avanços durante o segundo semestre não foram tão expressivos, passando de 84,38% em agosto para 89,81% em dezembro. Entretanto, ainda que o percentual geral de acertos não tenha sido máximo, à exceção 1 aluno, todas as crianças acertaram mais de 80% do repertório. Dizer uma palavra iniciada pela letra nomeada se mostrou uma tarefa muito complexa para esses/as estudantes, no início do ano letivo: apenas metade das respostas faziam a correspondência correta, entre as letras que sorteavam em uma “caixa mágica” e as palavras, conforme ilustra a tabela a seguir.

Tabela 45 – Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as da professora 2 quanto à menção a uma palavra iniciada por cada letra do alfabeto ao longo do ano letivo de 2022

ALUNO/A	Acertos (%) de palavras iniciadas pelas letras do alfabeto no início do ano letivo	Acertos (%) de palavras iniciadas pelas letras do alfabeto no meio do ano letivo	Acertos (%) de palavras iniciadas pelas letras do alfabeto ao fim do ano letivo
Alexsandro Artur	92,30	92,30	96,15
Aline Vitória	84,61	84,61	88,46
Danivalda Santos	34,61	69,23	76,92
Douglas Santos	23,07	57,69	65,38
Davi Mickael	30,76	57,69	76,92
Elton Guilherme	3,84	3,84	3,84
Gael da Silva	50	57,69	76,92
Gino Santos	65,38	88,46	88,46
Gutenberg Santos	53,84	84,61	84,61
Helena Lima	88,46	88,46	88,46
Isabel Haially	65,38	92,30	84,61
José Alison	23,07	53,84	50
José Henry	80,76	84,61	92,30
Juliana Alves	30,76	53,84	76,92
Luige Antonio	23,07	92,30	92,30
Marta Mirele	26,92	50	80,76
Pietro Henrique	84,61	84,61	88,46
Acertos (%) da turma	50,67	70,36	77,14

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Em agosto, essa turma havia evoluído cerca de 20% a mais na menção de palavras começadas pelas letras do alfabeto. Nesse mesmo período, à exceção de 5 discentes que apresentaram os mesmos resultados, todas as crianças evoluíram em suas aprendizagens. Entretanto, constatamos uma evolução muito tímida quanto à associação oral entre as letras do alfabeto e palavras iniciadas por elas, ao fim do ano letivo, nessa turma, tanto se comparado às aprendizagens construídas no meio, como no início do ano letivo, o que se evidencia em seu percentual geral de acertos. Como se pode ver pela tabela anterior, dois alunos demonstraram não ter avançado em suas aprendizagens a esse respeito durante todo o ano letivo. Entretanto, chama a atenção o caso de Elton, que acertou apenas uma palavra em todos os períodos de realização das diagnoses. Percebemos, por meio dos dados que compõem a tabela anterior, que durante todo o ano letivo, nenhum estudante conseguiu dizer, corretamente, palavras iniciadas por todas as letras do alfabeto. Além disso, essa se mostrou ser, para esses/as estudantes, uma tarefa mais complexa que a nomeação de cada letra, o que pode ser evidenciado se comparamos a diferença percentual de acertos entre uma tarefa e outra, em cada período de realização, ainda que essa disparidade tenha se estreitado, mesmo que muito timidamente, ao longo do ano. Vejamos os desempenhos dessas crianças em escrita de palavras.

6.4.2.1.3 Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as da professora 2 na escrita de palavras ao longo do ano letivo de 2022

A atividade de escrita espontânea de palavras realizada no início do ano letivo de 2022 revelou o que provavelmente se materializou como uma realidade muito frequente nas escolas públicas brasileiras, no período imediatamente posterior aos dois anos que tivemos de ensino remoto: um número muito alto de crianças escrevendo palavras com hipóteses de escrita bastante iniciais e muita heterogeneidade de conhecimentos, conforme a tabela a seguir.

Tabela 46 – Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as da professora 2 na escrita de palavras ao longo do ano letivo de 2022

ALUNO/A	Níveis de escrita (%) no início do ano					Níveis de escrita (%) no meio do ano					Níveis de escrita (%) ao fim do ano				
	PS	SIL	SA	ALF	OUT	PS	SIL	SA	ALF	OUT	OS	SIL	SA	ALF	OUT
Alexsandro Artur	-	-	-	100	-	-	-	-	100	-	-	-	-	100	-
Aline Vitória	-	-	16,66	83,33	-	-	-	-	100	-	-	-	-	100	-
Danivalda Santos	-	100	-	-	-	-	-	-	100	-	-	-	16,66	83,33	-
Douglas Santos	-	83,33	16,66	-	-	-	-	33,33	66,66	-	-	-	-	100	-
Davi Mickael	-	83,33	-	-	16,66	-	100	-	-	-	-	100	-	-	-
Elton Guilherme	100	-	-	-	-	-	100	-	-	-	-	100	-	-	-
Gael da Silva	100	-	-	-	-	-	-	16,66	16,66	66,66	-	-	16,66	83,33	-
Gino Santos	100	-	-	-	-	-	50	33,33	16,66	-	-	-	-	100	-
Gutenberg Santos	16,66	66,66	-	-	16,66	-	-	16,66	83,33	-	-	-	-	100	-
Helena Lima	-	-	-	100	-	-	-	-	100	-	-	-	-	100	-
Isabel Haially	-	33,33	-	50	16,66	-	-	-	100	-	-	-	-	100	-
José Alison	-	100	-	-	-	-	-	33,33	66,66	-	-	-	-	100	-
José Henry	-	100	-	-	-	-	-	-	100	-	-	-	-	100	-
Juliana Alves	-	100	-	-	-	-	100	-	-	-	-	-	-	100	-
Luige Antonio	-	100	-	-	-	-	-	-	83,33	16,66	-	-	-	100	-
Marta Mirele	-	16,66	50	33,33	-	-	-	-	100	-	-	-	-	100	-
Pietro Henrique	-	100	-	-	-	-	-	-	100	-	-	-	-	100	-
Total (%) de palavras da turma por nível	18,6	51,9	4,9	21,6	2,9	-	20,6	7,8	66,7	4,9	-	11,8	2	86,3	-

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Nota: Sinais convencionais utilizados:

- Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

PS – Pré-silábica. SIL – Silábica. SA – Silábico-alfabética. ALF – Alfabética. OUT – Outras.

No retorno às aulas presenciais, preponderava, entre os/as estudantes de P2, palavras escritas com hipóteses de escrita concernentes aos níveis pré-silábico e silábico. Nesse momento do ano, 18,62% do total geral de nomes escritos por todos/as os/as discentes apresentavam hipótese de nível pré-silábico, o que correspondia à escrita de 5 crianças, 3 das quais escreveram todas as palavras a partir dessa lógica. Ainda em março, 51,95% das palavras notadas/representadas pelos/as estudantes dessa turma correspondiam ao nível silábico, o que representava a maioria das hipóteses reveladas pelas palavras. Em se tratando das grafias com níveis de conceptualização mais avançados, apenas 5 palavras (4,90%) demonstraram ter sido

grafadas a partir da hipótese silábico-alfabética e uma quantidade também muito pequena apresentou hipóteses de nível alfabético. Constatamos, assim, que os desempenhos iniciais apresentados pelos/as alunos dessa professora na escrita de palavras foram muito baixos.

Em meados do ano letivo, as hipóteses pré-silábicas de escrita já não existiam na turma de P2. Em relação às hipóteses silábicas, que preponderaram no início do ano, constatamos, em agosto, uma redução de mais de 30% no percentual de palavras notadas a partir dessa lógica. Nesse mesmo período, percebemos um pequeno crescimento (de 4,90% para 7,84%) nas grafias silábico-alfabéticas e constatamos que houve um grande avanço das crianças de P2 na aprendizagem da escrita alfabética, do início para o meio do ano letivo, o que se evidenciou no percentual geral de palavras escritas com hipótese alfabética de escrita, já no início do segundo semestre. Evidenciamos, assim um crescimento de 45,07% nas escritas alfabéticas, que passaram de 21,56%, no início de 2022, para 66,66%, em agosto do mesmo ano. Percebemos, ainda, que 9 das 11 crianças que no início do ano ainda escreviam palavras com hipótese silábica, em agosto já escreviam todas, ou pelo menos algumas delas, com hipóteses alfabéticas de escrita. De modo semelhante, 3 das 4 crianças pré-silábicas no início do ano já escreviam palavras de forma silábico-alfabética, e alfabética em meados do 2º ano.

Em dezembro, as hipóteses silábicas de escrita também apareceram com percentual mais reduzido (11,76%) nessa turma, apresentando uma queda de 40,19%, se comparada com o início do ano, e de 8,82%, entre agosto e dezembro. No término do segundo semestre, os casos de escrita silábica corresponderam, especificamente, às palavras notadas por 2 alunos, um que havia iniciado o ano com hipóteses pré-silábicas e outro que, desde março, apresentava hipóteses silábicas em suas grafias, tendo evoluído apenas em relação aos subníveis desse período. Destacamos que essas duas crianças foram as mesmas que demonstraram dificuldades em todas as outras tarefas que mencionamos até aqui. Entretanto, ainda que esses dois meninos tenham continuado apresentando hipótese silábica de escrita, consideramos que a professora 2 obteve excelentes resultados com sua turma, ao fim do ano letivo. Isso pode ser evidenciado tanto pelo percentual geral de palavras escritas com hipóteses de nível alfabético (86,3% do repertório), no último mês de aulas, como no que diz respeito aos avanços de cada criança em suas conceptualizações acerca da escrita. Além disso, constatamos um aumento de 45,1% nas escritas alfabéticas em agosto, em comparação com março (de quase 20% em dezembro, em comparação com o início do segundo semestre, e de 64,71%, se comprarmos a diferença entre os resultados do início e do fim do ano letivo). Além do mais, dois discentes que ainda escreviam com hipótese predominantemente silábico-alfabética provavelmente logo

consolidariam suas aprendizagens, passando para o nível seguinte. A seguir, temos os resultados, em leitura de palavras, das crianças predominantemente alfabéticas.

6.4.2.1.4 Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as da professora 2 quanto à leitura de palavras ao longo do ano letivo de 2022

Um grupo bem pequeno de alunos/as da professora 2 foi submetido à atividade de leitura de palavras no início do ano letivo: apenas as três crianças que apresentaram predomínio de hipóteses alfabéticas na escrita. Esses dados podem ser observados na tabela 47.

Tabela 47 – Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as da professora 2 quanto à leitura de palavras, ao longo do ano letivo – 2022

ALUNO/A	Acertos (%) no início do ano letivo	Acertos (%) meio do ano Letivo	Acertos (%) ao fim do ano Letivo
Alexsandro Artur	100	100	100
Aline Vitória	33,33	100	100
Danivalda Santos	..	50	83,33
Douglas Santos	..	83,33	83,33
Gael da Silva	..	..	66,66
Gino Santos	..	..	83,33
Gutenberg Santos	..	50	100
Helena Lima	100	100	100
Isabel Haially	..	100	83,33
José Alison	..	16,66	83,33
José Henry	..	83,33	100
Juliana Alves	..	..	83,33
Luige Antonio	..	66,66	100
Marta Mirele	..	66,66	100
Pietro Henrique	..	50	100
Acertos (%) da turma	..	..	91,11

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Nota: Sinais convencionais utilizados:

.. Não se aplica dado numérico.

Obs.: Em março, as atividades diagnósticas de leitura de palavras foram aplicadas apenas com as crianças que apresentaram hipótese de escrita concernente ao nível alfabético.

O número de crianças que realizou essa atividade em março foi de 3 estudantes, passando para 12 em agosto e 15 em dezembro. Constatamos que esse grupo de alunos/as concluiu o 2º ano com um desempenho muito bom em leitura de palavras, lendo corretamente 91,11% do repertório proposto na atividade.

6.4.2.2 Saberes-fazeres mobilizados pela professora 2 e suas contribuições para apropriação e consolidação do sistema de escrita alfabética por parte dos/as estudantes

Para abordarmos os saberes-fazeres mobilizados pela professora 2, com vista ao ensino do SEA, como no caso das análises de P1, subdividimos esse eixo de ensino em: consciência

fonológica, letras do alfabeto, escrita de palavras, leitura de palavras e escrita e leitura de frases, as quais, como veremos, estão divididas em diferentes subcategorias. Antes de adentrarmos nessa discussão, situaremos o/a leitor/a acerca da rotina daquele grupo-classe.

As observações participantes mostraram que, no início da aula, enquanto aguardava a chegada de todos/as os/as estudantes, a professora 2 costumava colar nos cadernos as atividades fotocopiadas que seriam realizadas naquele dia letivo. Em seguida, fazia uma oração breve ou pedia que uma criança que desejasse a realizasse. Passado esse momento, na maioria das aulas que acompanhamos (19 das 24), ocorriam as leituras para deleite de diferentes obras, em sua maioria, literárias. Essas leituras eram sempre compartilhadas pela própria alfabetizadora, que costumava fazer perguntas de compreensão leitora: antes, durante e após a leitura.

Em algumas aulas que presenciamos, a essas oportunidades de fruição seguia-se a execução de algumas cantigas populares, propostas pela professora ou sugeridas pelas crianças, que, em sua maioria, cantavam em seus próprios lugares, embora houvesse também aquelas que ocupavam os espaços em volta de suas carteiras. Passado esse momento de acolhida, P2 introduzia alguns recursos para abordar os conteúdos a serem trabalhados no primeiro momento da aula. As cantigas da situação anterior eram um desses recursos, sendo frequente também a apresentação de pequenos cartazes impressos, fixados na lousa, com os gêneros textuais que seriam explorados com vista ao ensino da leitura e de outros conteúdos relacionados aos demais componentes curriculares. Tais recursos eram explorados, geralmente, por meio da leitura realizada pela docente, de exposições dialogadas e de algumas perguntas de compreensão leitora direcionadas à turma. Os vídeos também eram utilizados com certa frequência naquele contexto, seja porque as cantigas podiam ser apresentadas nesse formato, seja porque abordavam outros assuntos. Eles eram sempre reproduzidos em seu próprio celular, posicionado em um pequeno amplificador, e com o auxílio de uma caixa de som.

Após essa abordagem inicial dos conteúdos, a professora realizava, em sua maioria, coletivamente, as atividades fotocopiadas – modalidade privilegiada nas aulas observadas. Naquele espaço-tempo, era comum que mais de uma tarefa fosse proposta no primeiro horário das aulas, com destaque para a prioridade que parecia ser dada às de Língua Portuguesa.

Durante o intervalo, enquanto as crianças brincavam na própria sala, P2 costumava corrigir as atividades realizadas naquele dia e colar as que seriam feitas em casa. Finalizado o recreio, ela explicava a tarefa a ser respondida com a família e, em seguida, fazia outras atividades fotocopiadas coletivamente, em sua maioria, com temas de disciplinas diferentes dos que haviam sido abordados na primeira metade da manhã. Por fim, faltando alguns minutos

para o encerramento do dia letivo, as crianças aguardavam seus/suas responsáveis na sala, enquanto ela corrigia as tarefas realizadas após o intervalo.

Como no caso de P1, evidenciamos uma forte influência da cultura digital para educação sobre as atividades realizadas e os cartazes apresentados pela professora 2 para abordar os conteúdos, tendo como fonte blogues e site da *web*.

Constatamos, também, que P2 realizou atividades ou situações de ensino de leitura e escrita em todas as aulas que acompanhamos, sendo as mais frequentes: a) as de escrita de palavras, que aconteceram todos os dias, tanto em Língua Portuguesa como em outras disciplinas; b) as de leitura de palavras, realizadas em 20 das 24 aulas; c) as leituras compartilhadas de obras literárias pela professora, propostas quase que diariamente (19 das 24 aulas). Notamos, ainda, que a maioria das atividades e situações propostas, com vista ao ensino do SEA, ocorreu a partir da exploração de gêneros textuais, sobretudo os da tradição oral.

Passemos então ao que vislumbramos acerca dos saberes-fazeres mobilizados pela professora 2 quanto a esse eixo de ensino da língua escrita.

6.4.2.2.1 Saberes-fazeres fabricados pela professora 2 com vista ao desenvolvimento da consciência fonológica, ao longo dos três períodos de observação de 2022

Notamos um investimento considerável por parte de P2 em atividades e situações de ensino para o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras (Morais, 2012; Moraes; Almeida, 2022). Vejamos.

Tabela 48 – Atividades de consciência fonológica propostas pela professora 2 ao longo dos três períodos de observação – 2022

Atividades de consciência fonológica	Início do ano	Meio do ano	Fim do ano	TOTAL
Segmentação de palavras em sílabas	1/11	2/4	0/9	3/24
Contagem do número de sílabas de palavras	1/11	2/4	0/9	3/24
Dizer palavras que compartilham a mesma sílaba inicial	1/11	0/4	0/9	1/24
Identificação de palavras que rimam	2/11	0/4	2/9	4/24
Identificação de palavra dentro de palavras	1/11	0/4	2/9	3/24
Comparação de palavras mediante a troca de um fonema (letra)	5/11	0/4	2/9	7/24
Total por período e total geral	11	4	6	21

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

No que se refere às duas habilidades mais frequentes nas aulas da alfabetizadora 2, a “comparação de palavras mediante a troca de um fonema (letra)” e a “identificação de palavras que rimam”, percebemos que nenhuma delas foi vivenciada a partir de experiências que tivessem como objetivo central sua sistematização. Concernente à “comparação de palavras

mediante a troca de um fonema (letra)”, ao proporcionar situações em que essa habilidade começasse a ser desenvolvida, a alfabetizadora não pronunciava nem pedia que as crianças pronunciassem fonemas isolados, o que nos parece muito acertado, tendo em vista que inclusive pessoas altamente letradas tendem a demonstrar dificuldade nisso, não havendo, assim, “por que insistir sobre tal situação de tortura” (Morais, 2019a, p. 1270). Em sua turma, o trabalho naquela direção ocorria quando os/as estudantes cometiam erros relacionados às correspondências fonográficas, enquanto ditavam palavras para que a professora as escrevesse em diferentes atividades. Nesses momentos, P2 pronunciava e algumas vezes escrevia a palavra de acordo com as letras que eles/as haviam referido, a fim de estabilizar e materializar o intratável mentalmente como unidade e permitir analisar paradigmaticamente sequências parecidas (Morais, 2019a), comparando de forma desafiadora as pronúncias das duas palavras para identificar a troca de fonemas (letras) que haviam feito. Com uma frequência menor, ela também costumava questionar a criança sobre como determinada palavra ficaria se ela trocasse certas letras por outras. Intervenções semelhantes aconteceram quando ela abordou a “habilidade de encontrar palavras dentro de palavras”, sendo que, com foco nesta, uma atividade fotocopiada também foi proposta. Ao promover tais reflexões, P2 contribuía para que os/as aprendizes vislumbrassem certas propriedades do SEA, principalmente por parte das crianças que já compreendiam esse sistema, contribuindo para que consolidassem suas aprendizagens.

Contudo, a despeito de serem mais recorrentes, essas situações envolvendo a “comparação de palavras mediante a troca de um fonema (letra)” não pareciam sistemáticas, sendo que uma possível manutenção dessa característica pode ter sido um dos fatores que convergiram para que as crianças da turma da alfabetizadora 2 não alcançassem maiores percentuais de acertos nas atividades diagnósticas desse tipo. Evidenciamos que a incidência de acertos na associação de palavras começadas pelo mesmo som não se elevou de março para agosto, na turma de P2 e que, ao fim do ano letivo, ela chegou a apenas 56,47%. É preciso considerar, entretanto, que além de dois alunos que ainda não tinham compreendido o funcionamento do SEA, existiam naquele grupo-classe muitos/as discentes que estavam em fase inicial de consolidação de suas aprendizagens do sistema alfabético, os quais também haviam cometido muitos erros nesse sentido. Constatamos que 8 crianças já estavam alfabéticas, mas acertaram apenas entre 20 e 40% da diagnose. Assim, o fato de ainda não terem consolidado tais aprendizagens pode ter sido um dos fatores que tornaram a atividade ainda mais complexa, ocasionando esses resultados. Os desempenhos da turma de P1, tanto relacionados aos/às discentes que não haviam compreendido o SEA, como àqueles que já

vinham consolidando suas aprendizagens desde o início do ano, também parecem corroborar esse entendimento. Os/as alunos/as da professora 1 chegaram à escola com 52,5% de acertos, em março e a 78,75% em dezembro, sendo que as crianças com conhecimentos mais iniciais obtiveram percentuais mais baixos que a maioria daquelas que já haviam compreendido o sistema alfabético desde o início do ano letivo ou bem antes disso. Entretanto, 3 crianças que já eram alfabéticas acertaram apenas entre 20 e 40% do repertório. Esses dados corroboram assim uma maior complexidade dessa habilidade no quadro das outras atividades diagnósticas aplicadas. É provável, contudo, que os resultados dos/as estudantes das duas turmas tivessem sido diferentes se a proposta indicasse que eles/as deveriam identificar palavras com a mesma letra inicial e não enfatizando a pronúncia do primeiro som (fonema). Notamos uma tendência a isso, por parte de algumas crianças que, inicialmente, demonstravam certa dificuldade ao realizar tal tarefa e depois mencionavam, por exemplo, que iriam associar “vela” e “vaca” porque as duas palavras começam com “V”.

No caso da habilidade que envolvia as rimas, percebemos que, nas aulas observadas, aquela professora soube fazer uso de oportunidades muito propícias para abordá-las, aproveitando os momentos imediatamente posteriores à leitura de obras literárias marcadas pelas rimas ou após a leitura de poemas para chamar a atenção dos/as discentes, fazendo questionamentos nesse sentido. A importância disso está em que esses gêneros textuais oferecem oportunidade para desenvolver a consciência fonológica por meio de rimas (Soares, 2020). Além disso, P2 trabalhava com outros gêneros da tradição oral, que são bons recursos lúdicos para promovê-la (Morais, 2019a).

Para além das habilidades mais recorrentes e daquela que foi menos privilegiada, as outras tiveram a mesma frequência. A “segmentação de palavras em sílabas” e a “contagem do número de sílabas de palavras” foram abordadas por meio de uma atividade fotocopiada e, em outras duas ocasiões, a partir de questionamentos orais sobre palavras contidas em tarefas já realizadas, como as cruzadinhas.

As diagnoses mostraram que P2, de fato, não tinha sérios motivos para vivenciar muitas situações de ensino envolvendo essas duas subcategorias com todo o grupo-classe, visto que seus/suas alunos/as acertaram, em média, 81,17% do repertório de palavras no início do ano, alcançando 94,11%, em agosto, e mantendo esse percentual até o término do último semestre – devido ao resultado de um aluno que obteve o mesmo desempenho em todos os períodos.

A habilidade de “dizer palavras que compartilham a mesma sílaba inicial” foi a que menos observamos na categoria de consciência fonológica, ao longo do ano letivo. Cremos que ela poderia ter sido uma possibilidade interessante para o trabalho com alguns/algumas

estudantes daquela turma. Isso porque, no início do ano, cerca de 40% das associações realizadas na atividade diagnóstica aplicada estavam incorretas. Contudo, outras atividades realizadas por P2 parecem ter contribuído para o avanço nesse sentido, tendo em vista que, em agosto, 90,58% do repertório da diagnose estava correto.

A despeito do caráter mais assistemático que marcou as situações em que a maioria das subcategorias elencadas na tabela 48 foi abordada, a recorrência com que emergiram no conjunto das aulas observadas permitiu inferir que aquela professora parecia **compreender que é necessário promover mediações que desenvolvam, no/a aprendiz, a capacidade de voltar a atenção para os segmentos sonoros da palavra, relacionando-os a sua forma escrita**. Assim, ainda que não tenha utilizado esse termo, a mobilização daquelas subcategorias elencadas faz antever que **valorizava o trabalho com habilidades de consciência fonológica e vislumbrava nisso contribuições para a aprendizagem do sistema de escrita alfabética**.

Dito isso, quais saberes-fazeres P2 mobilizava com vista ao ensino das letras?

6.4.2.2 Saberes-fazeres fabricados pela professora 2 com vista ao ensino das letras do alfabeto, ao longo dos três períodos de observação de 2022

Constatamos um investimento muito significativo por parte de P2 em situações de ensino voltadas para a aprendizagem das letras do alfabeto, sobretudo no início do ano letivo, período em que a turma apresentou 69,90% de acertos – ainda que esse percentual já represente um resultado bastante considerável, dadas as condições contextuais do período pandêmico.

Tabela 49 – Atividades e situações de ensino das letras do alfabeto propostas pela professora 2 ao longo dos três períodos de observação – 2022

Atividades e situações para o ensino das letras do alfabeto	Início do ano	Meio do ano	Fim do ano	TOTAL
Explicação, por parte da professora, sobre as letras do alfabeto	8/11	2/4	2/9	12/24
Contagem, recitação e/ou nomeação/identificação de letras	8/11	2/4	2/9	12/24
Associação entre letras e palavras iniciadas por elas	10/11	3/4	3/9	16/24
Escrita/organização de letras que faltam na ordem alfabética	2/11	0/4	0/9	2/24
Associação, emprego ou exigência de utilização de letras maiúsculas e minúsculas	8/11	4/4	7/9	19/24
Total por período e total geral	36	11	14	61

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Esses dados revelam que, durante o último período em que estivemos em campo, o foco de P2 recaiu sobre o “emprego, relação ou diferenciação de letras maiúsculas e minúsculas”, que foi também a subcategoria que prevaleceu em termos totais de recorrência.

Na turma de P2, de forma semelhante ao que acontecia nas aulas de P1, o tipo de letra privilegiado era a cursiva, embora houvesse momentos mais pontuais para a utilização das maiúsculas de imprensa: quando brincavam de cruzadinha e quando respondiam textos impressos que já apresentavam essa tipologia de letras. Nos outros casos, a cursiva devia ser adotada e as intervenções e explicações da professora nesse sentido, que geralmente ocorriam de forma coletiva, enfatizavam, entre outras coisas: a exigência de não usar, ao mesmo tempo (equivocadamente), letras maiúsculas e minúsculas; o tipo de letra a ser usado no meio das palavras; a necessidade de usar a maiúscula no início de respostas de atividades; e a comparação entre as letras iniciais de nomes próprios e as letras utilizadas em substantivos comuns. Notamos, ainda, situações menos recorrentes em que P2 pedia que palavras escritas em maiúsculas cursivas, em uma cruzadinha, fossem transcritas em maiúscula e minúsculas cursivas, para responder questões da mesma atividade; bem como momentos de comparação do alfabeto maiúsculo de imprensa e minúsculo cursivo para apoiar a escrita dos/as aprendizes.

Todas essas situações ocorriam, entretanto, sem que uma atividade específica fosse proposta para abordar apenas “o emprego, a relação ou a diferenciação de letras maiúsculas e minúsculas”. Elas eram trabalhadas de maneira pontual, ainda que pudessem envolver mais de um comando na mesma aula, dentro de outras atividades. A despeito disso, o que mencionamos anteriormente aponta para a emergência de modos de saber-fazer que, aparentemente, tinham uma forte influência da cultura profissional docente, os quais podiam ter sido construídos por P2, visto que a utilização da letra cursiva desde o início do processo de alfabetização e, inclusive, da Educação Infantil, tem sido historicamente valorizada nesse meio. Ou seja, o gênero profissional pode ter exercido muito poder de influência para que aquela professora contemplasse habilidades que possivelmente seriam consideradas indispensáveis pelos pares, para crianças que logo estariam ingressando no 3º ano.

Em que pese o fato “emprego, relação ou diferenciação de letras maiúsculas e minúsculas” ter sido a subcategoria mais recorrente no cotidiano da sala de aula professora 2, se considerarmos, em conjunto, as demais subcategorias, as atividades e situações que remetiam à aprendizagem das letras receberam um investimento maior, com destaque para a “associação entre letras e palavras iniciadas por elas”.

Sobre isso, notamos que as letras eram com frequência nomeadas e associadas a palavras iniciadas por elas, durante as atividades de qualquer modalidade e em quaisquer disciplinas, não ficando restritas aos momentos iniciais de explanação, mas sendo retomadas de acordo com as necessidades dos/as aprendizes. Nas aulas observadas, ela não trabalhou com letras isoladas e não propôs cópias ou tarefas grafomotoras nesse sentido para crianças que apresentavam

conhecimentos muito iniciais acerca do SEA ou que ainda tinham certa dificuldade na coordenação necessária para escrever de maneira mais adequada e ágil, como fazia P1. Na sala de aula de P2, todas as crianças realizavam a mesma atividade e ela intervinha de forma mais pontual, para realizarem as tarefas que estavam sendo propostas.

Assim, percebemos que as situações de ensino em que as subcategorias mais relacionadas à aprendizagem da nomeação das letras e à menção a palavras iniciadas por elas eram contempladas, envolviam: a) a cantata e a exploração oral e escrita, sobretudo de gêneros da tradição oral, para ensinar determinada letra, a partir da menção a palavras dos textos que fossem iniciadas por elas; b) a referência a esses textos e às palavras que remetiam à letra que a criança demonstrasse dificuldade de lembrar em momentos posteriores; c) os questionamentos direcionados a toda a turma com vista à nomeação de algumas letras e da alusão a palavras iniciadas por elas; d) a associação das letras aos nomes de alguns/algumas estudantes, ao nome da professora e a outros nomes próprios, bem como a títulos dos livros literários já lidos, os quais eram referidos diante das dificuldades dos/as aprendizes para mobilizar ou ditar as letras adequadas para a escrita de determinada palavra; e) o destaque para a letra inicial de palavras que deviam ser encontradas em textos ou em caça-palavras; f) a alusão ao alfabeto na parede; g) o ditado, por parte dos/as alunos/as das letras que constituíam as palavras a serem escritas na lousa, pela alfabetizadora nas diversas atividades coletivas. A respeito desta que era uma das situações mais recorrentes na turma de P2, ao pedir que as crianças dissessem com que letra se escrevia uma palavra em foco, elas eram estimuladas a aprender os nomes das letras, importante conhecimento para refletirem sobre a notação alfabética e para pensarem sobre os sons das palavras (Moraes, 2019a). “Como a situação ocorre no coletivo, mesmo os aprendizes que ainda não sabem responder, ao participarem do desafio lançado, podem aprender com quais letras se escreve o começo ou todo de tal palavra que está em foco” (Moraes, 2019a, p. 173).

Nesse sentido, diante de todos esses modos de saber-fazer de P2, depreendemos que ela **compreendia a necessidade de diversificar as estratégias de ensino com vista ao desenvolvimento das habilidades de nomear as letras do alfabeto e dizer uma palavra iniciada por elas; reconhecia a importância de desenvolver a habilidade de nomear as letras do alfabeto, de forma articulada e simultânea ao ensino da leitura e da escrita de palavras; compreendia que ensinar as letras do alfabeto, associando-as a palavras iniciadas por elas é uma estratégia que facilita a aprendizagem da nomeação dos grafemas pelo/a aprendiz; reconhecia que é mais adequado pedir que as crianças escrevam, associem e pronunciem a letra inicial das palavras, em vez do som que ela representa (tal como defende Soares, 2020).**

Parece, assim, que estamos diante da mobilização de um vasto arsenal de microsaberes-fazeres pertinentes para o ensino das letras do alfabeto. Os percursos de aprendizagens dos/as estudantes revelaram que essa turma progrediu, ao menos em certa medida, em suas aprendizagens acerca da nomeação das letras do alfabeto e na alusão a palavras iniciadas por elas. Se em março o percentual médio de acertos, que apontava para a construção da primeira habilidade, era de 69,90% e de 84,38% em agosto, em dezembro constatamos uma elevação de 5,43%, o correspondente a 89,81%. Algo semelhante pode ser observado em relação à menção a palavras iniciadas pelas letras: 50,67%, no início do ano, 70,36% em agosto e apenas 77,14% no final do segundo semestre. Embora esses resultados, sobretudo os concernentes à nomeação, não sejam ruins e não apontem para uma exigência em termos dos resultados que a docente poderia alcançar, podemos nos perguntar o que pode ter contribuído para que esse avanço tenha sido considerável até o meio do ano, e pouco expressivo a partir de agosto. Nossas inferências a esse respeito nos levam a considerar que múltiplos aspectos, de diversas ordens, inclusive que excedem os limites da prática de ensino da professora 2, podem ter contribuído para isso. Entre esses aspectos podem ser mencionados a falta de assiduidade de alguns/algumas estudantes, a diminuição da frequência de ensino das três primeiras subcategorias apresentadas na tabela 49, que estavam mais diretamente relacionadas às habilidades de nomear as letras e de dizer palavras iniciadas por elas, e o fato de que as situações em que essas duas habilidades eram trabalhadas emergiam geralmente das atividades de escrita de palavras e das dificuldades demonstradas pelos/as aprendizes durante sua realização, de modo que não percebemos, por exemplo, situações em que as operações mentais e as unidades linguísticas (não isoladas) a serem mobilizadas pelos/as estudantes que ainda não haviam consolidado essas habilidades tivessem como principal objetivo a aprendizagem das letras.

Compreendemos, ainda, que tais inferências não implicam dizer que P2 tinha uma concepção “à deriva” (Brandão e Leal, 2010) acerca da aprendizagem das letras. Na “contramão” dessa ideia e com base na recorrência que essa categoria do SEA teve nas aulas que acompanhamos, podemos inferir que essa alfabetizadora **compreendia que a aprendizagem das letras do alfabeto não ocorre de maneira espontânea, em consequência do contato com diferentes gêneros textuais**. Em outras palavras, tivemos muitos indícios de que a professora 2 **compreendia que é imprescindível ensinar as letras do alfabeto, para que o/a aprendiz se aproprie do sistema notacional**, aproximando-se assim da professora 1, mas tendo investido de maneira mais frequente e oportunizada situações mais diversificadas que ela, nessa direção.

Passemos aos saberes-fazeres mobilizados por P2, para o ensino da escrita de palavras.

6.4.2.2.3 Saberes-fazeres fabricados pela professora 2 com vista ao ensino da escrita de palavras

O ensino de escrita de palavras foi a categoria que recebeu mais investimento por parte da professora 2, estando presente em todas as aulas observadas, ainda que em duas delas tenha contemplado apenas a escrita dos nomes dos/as estudantes.

Tabela 50 – Atividades e situações para o ensino de escrita de palavras mobilizadas pela professora 2 ao longo dos três períodos de observação

Atividades e situações para o ensino da escrita de palavras	Início do ano	Meio do ano	Fim do ano	TOTAL
Escrita de palavras formadas por estruturas silábicas canônicas e complexas	10/11	4/4	8/9	22/24
Escrita do próprio nome	11/11	4/9	8/9	23/24
Cópia individual de elementos estruturantes do cabeçalho	11/11	4/4	8/9	23/24
Ensino de ortografia – Regularidades contextuais	2/11	¼	2/9	5/24
Ensino de ortografia – Irregularidades	5/11	4/4	4/9	13/24
Total por período e total geral	28	13	22	86

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Tais dados parecem revelar que P2 **compreendia que é necessário ensinar a escrever palavras para que o/a aprendiz aprenda a escrever com autonomia**. Este saber-fazer contribui de forma especial para a aprendizagem do sistema alfabético, tendo em vista que a notação escrita facilita a compreensão do funcionamento e das propriedades desse complexo sistema representacional. Além disso, esse modo de pensar-fazer contraria perspectivas espontaneístas e radicais de apropriação da faceta linguística da língua, que tratam esse ensino da escrita de palavras como algo proibido ou uma atitude quase que criminosa.

Como mostram os dados da tabela 50 – a exemplo do que constamos na turma de P1 —, P2 parecia **reconhecer a necessidade do ensino e da aprendizagem da escrita convencional dos nomes dos/as estudantes**, bem como uma possível **compreensão de que tal ensino precisa ocorrer de forma sistemática e interdisciplinar, no cotidiano da sala de aula**.

A notação dos nomes próprios se deu, nas aulas da alfabetizadora 2, sempre tendo como suporte as atividades fotocopiadas, realizadas diariamente, seja no âmbito do componente curricular Língua Portuguesa, seja no de outras disciplinas, ocorrendo em muitos casos, mais de uma vez na mesma aula. Quando, no início de cada tarefa, havia a solicitação de que o campo correspondente ao nome do/a estudante fosse preenchido, especialmente no começo do ano letivo, a maioria das crianças daquele grupo-classe demonstrava precisar da intervenção da professora ou do apoio das fichas de EVA, em que seus nomes completos apareciam, em letra cursiva. A necessidade de apoio para escrever ficava ainda mais evidente quando a proposta

contemplava o nome inteiro, o que não acontecia em todas as atividades. Essa exigência em relação à grafia completa se dava principalmente quando as atividades não eram fixadas nos cadernos, já que a professora as retinha para corrigir em outro momento. Nessas situações, P2 dava sinais de que **reconhecia que o ensino da notação dos nomes dos/as estudantes precisa ter finalidades reais na escola e que é necessário ajudar o/a aprendiz a compreender o propósito social e escolar de tal aprendizagem**. Esse saber-fazer, que parecia sistemático em sua prática cotidiana, pôde ser inferido quando, ao propor esse tipo de escrita, a docente declarava: “Olhem... coloquem os nomes de vocês, porque eu fico, lá em casa, procurando, sem saber de quem é, porque não tem nome” (Professora 2, Diário de Campo, Aula 10, 2022); “Botem seus nomes – completos –, porque, quando a gente vai assinar, a gente coloca 'Fulano de tal de tal’” (Professora 2, Diário de Campo, Aula 16, 2022); “Vocês têm que aprender a fazer o nome de vocês, porque, se não, quando chegar em algum lugar, como hoje, no museu, vão pedir para vocês assinarem, e vocês não vão saber” (Professora 2, Diário de Campo, Aula 11, 2022). Assim, em tais situações, os propósitos para a escrita dos nomes, na turma da professora 2, eram explicitados, não ficando restritos à pró-forma de todos os dados do cabeçalho das atividades, o que sugeria que ela **entendia que é importante que os/as estudantes compreendam as razões para a escrita de seus nomes e para sua aprendizagem**.

Ao ensinar a escrita dos nomes, P2 pronunciava-os dividindo em sílabas orais; nomeava as letras a serem escritas, associando-as a palavras que se iniciavam por elas; escrevia algumas na lousa, à medida que ditava para crianças que demonstravam não sabê-las; apontava algumas letras no alfabeto fixado na parede; ensinava o emprego correto das letras maiúsculas e minúsculas; associava os tipos cursiva e de imprensa; ajudava os/as alunos/as a perceber e a adequar a escrita aos espaçamentos convencionalmente no papel, no interior de cada nome e entre eles; e, de forma menos frequente, escrevia o nome da criança na lousa para que o/a aprendiz copiasse, sem tecer explicações. Nessas situações, a alfabetizadora 2 contemplava aspectos conceituais e convencionais do sistema alfabético, que não se limitavam à aprendizagem dos nomes, contribuindo para a apropriação de algumas propriedades do SEA, como as que indicam que: a) escreve-se com letras que não podem ser inventadas e que têm um repertório; b) as letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade, embora uma mesma letra assuma formatos variados; c) a ordem das letras no interior das palavras não pode ser modificada; d) uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras; e) nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras (Moraes, 2012). Dito de outro modo, “se a escola pede que o aluno escreva diariamente seu nome (nas

tarefas e produções artísticas realizadas), propicia que ele, espontaneamente e sem se dar conta, comece a refletir sobre aquela palavra” (Morais, 2012, p. 136).

Em se tratando da cópia do cabeçalho, constatamos que, de maneira semelhante àquilo que evidenciamos na turma de P1, essa atividade, embora tenha sido muito recorrente, envolvia momentos breves da aula, tendo em vista que, a despeito de, geralmente, acontecer mais de uma vez, conforme as disciplinas trabalhadas ou de acordo com o número de tarefas a serem realizadas, envolvia poucos tópicos. Essas situações foram as únicas em que a cópia foi proposta por P2 e, ao realizá-las, ela procedia de forma semelhante ao que fazia na escrita dos nomes, mas ia além: sinalizava que estava escrevendo o nome dela, seja segmentando-o em sílabas orais enquanto escrevia, seja pronunciando-o globalmente; pedia que as crianças identificassem palavras nos tópicos do cabeçalho que já constavam nas atividades fotocopiadas; chamava a atenção para os equívocos cometidos pelos/as aprendizes ao escreverem seus próprios nomes; e estabelecia correspondências entre a pauta sonora das palavras que constituíam os tópicos do cabeçalho e sua forma escrita.

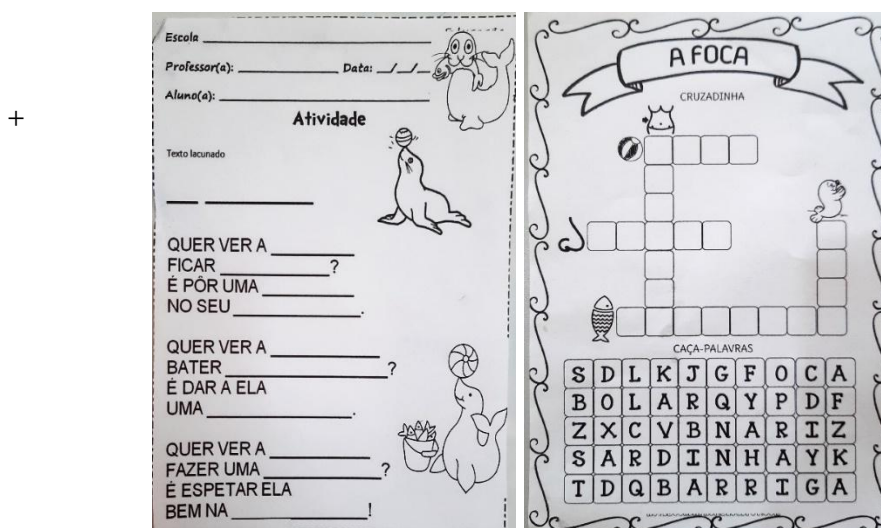
Assim, P2 parecia **entender que, para além do cumprimento de formalidades, as situações de cópia do cabeçalho podem constituir situações propícias para que os/alunos/as reflitam acerca do SEA e continuem aprendendo sobre seus princípios**. Além disso, ela também parecia **compreender que esse tipo de atividade pode contribuir para que algumas palavras se tornem estáveis para os/as estudantes**, que pôde ser depreendido mediante a expectativa que demonstrava em relação à escrita convencional, pelas crianças, de algumas palavras que constituíam o cabeçalho, em virtude de a turma já estar habituada a copiá-las, bem como nos momentos em que a docente tomava seu próprio nome como referência para que os/as estudantes pensassem nas letras iniciais ou no repertório necessário para escrever algumas palavras, durante as atividades em que ela atuava como escriba.

Além desse investimento no ensino da escrita dos nomes, os dados da tabela 50 evidenciam que a alfabetizadora 2 priorizou as atividades compostas por palavras formadas por estruturas silábicas canônicas e complexas como unidade linguística para o ensino da notação alfabética, embora parte considerável do repertório de palavras das tarefas contemplasse este tipo de estrutura. Diante disso e de acordo com o que veremos adiante, podemos inferir que P2 mobilizava um grupo de saberes-fazer didáticos relativamente estáveis, em relação à seleção, à organização e à progressão do ensino do SEA, parecendo **compreender que, ao organizar os conteúdos curriculares com vista ao processo de alfabetização, é inadequado “ensinar primeiramente as vogais, depois os ditongos, depois sílabas simples” para só um dia deixar o aluno se deparar com irregularidades ortográficas ou estruturas silábicas que não são**

compostas por consoante e vogal (Morais, 2012); dando indício de um saber-fazer, ao que parece, inconsciente, que também vislumbramos em relação ao ensino de leitura de palavras, isto é, sugeria **entender que não é preciso controlar as palavras com que o/a aprendiz se defronta, porque isso em nada assegura seu avanço**, mas que, em contrapartida, **possibilitar o contato com palavras formadas por diferentes correspondências fonema-grafema e por diferentes estruturas silábicas permite que o/a estudante descubra por conta própria os valores sonoros que certas letras assumem, mesmo que ainda não tenha chegado a estudar todas as relações fonográficas** (em acordo com o defendido por Moraes, 2012).

Também parecia relativamente estável em sua prática o **reconhecimento da necessidade de sistematizar o ensino das relações som-grafia com vista à aprendizagem do sistema notacional**. A esse respeito, percebemos, mediante as observações, que, com vista ao ensino do SEA, ao que parece, P2, sequenciou o ensino de acordo com a ordem alfabética, de modo a trabalhar as correspondências fonema-grafema ao longo do ano letivo. Em dadas aulas, ela enfatizava o ensino de uma letra e algumas relações fonográficas a elas correspondentes, por meio das atividades de apropriação e consolidação do SEA. Inicialmente, a docente costumava cantar uma cantiga com a turma ou reproduzi-la em seu aparelho celular; ou apresentava poemas, ou outros gêneros textuais, em que palavras iniciadas por determinadas letras fossem encontradas. Em seguida, convidava as crianças a cantarem ou recitarem o texto algumas vezes, antes de realizar as atividades; explorava o texto a partir de pequenos cartazes em que eles eram apresentados ou escritos na lousa. Em tais situações, P2 lia e/ou pedia que as crianças que já demonstravam dominar a maioria das correspondências letra-som fizessem a leitura do texto que estava sendo trabalhado. Na maioria das aulas, ela conversava sobre o conteúdo desses textos com a turma e fazia perguntas de compreensão leitora, oralmente ou por meio de atividades escritas. Além disso, a professora chamava a atenção das crianças para as palavras iniciadas com a letra que estavam estudando naquela aula e explicava sobretudo oralmente, escrevendo na lousa ou por meio de listas de palavras e da referência ao repertório dos textos, suas correspondências sonoras junto às vogais, formando as sílabas simples. Após vivenciar esse repertório de situações de ensino, ou algumas delas, P2 propunha a realização de atividades fotocopiadas que assumiam diferentes formatos e nas quais algumas palavras iniciadas pela letra em questão e, sobretudo, por outras letras, eram lidas e principalmente escritas. Dois exemplos dessas tarefas podem ser observados a seguir.

Imagem 9 – Exemplos de atividades que costumavam ser realizadas pela professora 2



Fonte: Acervo da pesquisa (2022)

Essas atividades foram propostas após a reprodução e exploração da música “A foca”, de Vinícius de Moraes, e envolveram a maioria das situações didáticas e das estratégias metodológicas que acabamos de elencar. Ao realizá-las, a professora contemplou várias categorias e subcategorias do SEA que explicitamos anteriormente, como as letras do alfabeto, a “comparação de palavras quanto à troca de um fonema” e a leitura e escrita de palavras. O extrato de aula a seguir evidencia alguns desses aspectos:

Professora 2 – Olhem, vocês estão vendo essa letrinha que a gente vai trabalhar hoje, aí em cima?

Alunos/as – “F”.

Professora 2 – “F” de “FO-CA” – Falou, escrevendo no quadro.

Henry – “F-O” FO, “C” com “A”, “ÇA”.

Professora 2 – Será que essa letrinha tem família?

Alguns/algumas alunos/as – Não.

Professora 2 – Tem não?

[...]

Outros alunos/as – Sim.

Professora 2 – Tem. É igual àquelas outras.

Alicia – FA, FE, FI, FO, FU.

Professora 2 – Muito bem! Prestem atenção. Olhem: FA, FE, FI, FO, FU, FÃO. – Falou, escrevendo no quadro. – Eu quero três palavrinhas que comecem com “FA”.

Helena – FACA.

Professora 2 – FACA. – Repetiu, escrevendo no quadro.

[...]

Aluno – FABRÍCIA.

Professora 2 – Vocês viram a diferença aqui, essas duas palavrinhas eu escrevi com “F” minúsculo e essa não? Por que será? – Perguntou, apontando para o quadro.

Aluno – Porque é FOCA.

Helena – Porque é nome de pessoa.

[...]

Depois, a professora chamou a atenção dos/as alunos/as para que completassem o texto lacunado [...]

Professora 2 – Como se faz o nome FOCA?

Alunos/as – F-O-C-A.

Henry – “F-O” “FO”, “C” COM “A” “CA”.

Professora 2 – Então, a gente vai fazer o nome foca – disse, escrevendo a palavra no quadro.

Alguns/algumas alunos/as – FO-CA.

Professora 2 – A gente já botou o título do texto. Qual é o título do texto? – perguntou, apontando para o que escreveu.

Alunos/as – A FOCA.

Professora 2 – O textinho está já ficando pronto. Daqui a pouco fica pronto, todinho. Vamos ver? “A”... – disse apontando para o título que haviam acabado de escrever.

Alunos/as – FOCA.

Professora 2 – “F-O”?

Aluno/as – “FO”.

Professora 2 – “C” com “A”?

Alunos/as – “CA”.

Alguns/algumas alunos/as – FOCA.

[...]

Professora 2 – QUER VER A FOCA FICAR FELIZ? É POR UMA BOLA NO SEU PÉ? – Falou a última palavra propositalmente, em tom animado, para que as crianças a corrigissem.

Alunos/as – NO SEU NARIZ.

Professora 2 – NO SEU NARIZ! Então, a gente vai fazer o nome aqui, NARIZ. – disse apontando a lacuna. – Agora, eu quero ver quem é que vai me ensinar a fazer o nome NARIZ.

Henrique – “N-A”.

Professora 2 – “N-A”? – perguntou enquanto escrevia a sílaba na lousa.

Alguns alunos/as – “NA”.

Henry – “R-I-S”.

Professora 2 – Pra gente fazer o nome NARIZ, eu vou precisar de cinco letrinhas dessa. – Falou, apontando para o alfabeto colado acima do quadro.

Henry – “N-A”.

Helena – “N-A-R-I”.

Professora 2 – N-A, NA; R-I, RI. Se a gente deixar assim, vai ficar o quê? – perguntou após escrever na lousa.

Helena – NARI.

Professora 2 – E o resto? Como eu faço?

Helena – “S”.

Professora 2 – Eita, será que é o “S”?

Helena – “Z”.

Professora 2 – Muito bem! Agora ficou certo! QUER VER A FOCA FICAR FELIZ? É PÔR UMA BOLA NO SEU... – leu apontando as palavras.

Alunos/as – NARIZ.

Professora 2 – A gente já botou essa primeira estrofe: QUER VER A FOCA FICAR FELIZ? É PÔR UMA BOLA NO SEU NARIZ. Vamos ver aqui agora: QUER VER A FOCA BATER ... (Professora 2, Diário de campo, Aula 5, 2022)

Conquanto, no início de tarefas como essa, a professora enfatizasse a nomeação e identificação das letras e explicasse brevemente a relação escrito-oral no nível das sílabas, isso acontecia de maneira muito pontual, especialmente na primeira sistematização de determinada correspondência e, em alguns casos, era retomado por P2 quando as crianças apresentavam dificuldades para dizer como escrever partes de palavras, nas situações e atividades em que ela atuava como escriba. Dito de outro modo, a escrita ou pronúncia de padrões silábicos, a exemplo do que ilustra o extrato de aula anterior, não aconteciam durante a realização de toda

a tarefa e não eram a intervenção ou situação didática mais frequentemente utilizada pela alfabetizadora para ensinar a escrever palavras. Assim, a mobilização dessa unidade menor por P2 não nos parece contradizer as afirmações anteriores, ao mesmo tempo em que não nos autoriza a dizer que ela adotava métodos tradicionais de alfabetização. Entre outros aspectos, não acompanhamos aulas em que as crianças dessa turma precisassem memorizar ou escrever letras ou sílabas isoladas, palavras compostas apenas pelos padrões silábicos enfocados naquele dia ou já estudados, ou ainda que escrevessem palavras formadas apenas por estrutura silábica canônica, conforme já mencionamos. Na mesma direção, a aprendizagem de unidades linguísticas menores não era uma condição para o ensino de outras unidades mais amplas. E, a despeito de termos vislumbrado um fio condutor que apontava para a sistematização das correspondências fonográficas, conforme a ordem das consoantes no alfabeto, a sequência alfabética, propriamente dita, dessas atividades era constantemente quebrada naquele contexto, pela realização de tarefas de escrita de palavras no interior de “exercícios” de compreensão leitora, no trabalho com os conteúdos de outros componentes curriculares ou mesmo na realização de atividades de apropriação que não enfocavam as relações entre som-grafia que estavam estudando ou já haviam sido estudadas.

Na maior parte das jornadas de aulas de P2 que acompanhamos (16 das 24), as atividades envolvendo a escrita de palavras foram realizadas a partir do trabalho com gêneros textuais, sobretudo os da tradição oral, com destaque para as cantigas populares, composições para o universo infantil, como as de Vinícius de Moraes, e poemas de autores como Cecília Meireles e Elias José, entre outros. A alfabetizadora 2 parecia **compreender a pertinência de eleger o texto como o eixo central do trabalho com a língua escrita na escola** (Soares, 2020). Dito de outro modo, ela sugeria **entender que a criança aprende a escrita buscando sentido, no contato com os gêneros textuais** (Soares, 2020) – ainda que, nas aulas observadas, o ensino nem sempre tenha acontecido a partir de eventos de interação social, com finalidades reais. Destacamos a relevância de saberes-fazer como esses em contextos como o que P2 estava inserida até aquele momento, em que as formações continuadas, de modo geral e principalmente na área da alfabetização, eram escassas.

Constatamos que seus/suas alunos/as aprendiam a escrever palavras enquanto completavam textos lacunados, como contos curtos, músicas e poemas; ao responder atividades de compreensão leitora de bilhetes, tirinhas, poemas e contos; e enquanto produziam listas e acrósticos. Com uma recorrência um pouco menor (em 12 das 24 aulas), isso também pôde ser evidenciado em relação à leitura de palavras, indicando que P2 **reconhecia a necessidade de alfabetizar letrando e Tateava maneiras de saber-fazer nessa direção**.

As outras tarefas em que os/as alunos da professora 2 tiveram a oportunidade escrever palavras com diferentes estruturas silábicas, para além dos domínios do texto, se deram em jogos de cruzadinha e frases lacunadas, no trabalho com temas interdisciplinares, mais especificamente relacionados a datas comemorativas e durante a realização de tarefas de quase todas as outras disciplinas (que ocorreram em 15 das 20 aulas em que outros componentes curriculares ou datas comemorativas foram trabalhados). A partir disso, pudemos inferir que, assim como a professora 1, a professora 2 **entendia que o ensino de escrita de palavras é interdisciplinar, devendo ocorrer de forma intencional e sistemática, no cotidiano da sala de aula**, sendo este um saber-fazer esquemático, isto é, relativamente estável em sua prática.

Ainda em relação às atividades em que o ensino da escrita de palavras não ocorria no interior dos textos – mesmo que, em sua maioria, tivesse partido de um –, destacamos que P2 **percebia as contribuições dos jogos de cruzadinhas para o ensino e a aprendizagem do sistema notacional**, utilizando esse recurso em 10 das 24 jornadas de aulas observadas. Por exigir uma análise termo a termo, para que cada quadrinho que forma uma palavra fosse preenchido por uma letra, esse recurso pode ter oferecido boas oportunidades para que os/as aprendizes, sobretudo a partir da hipótese silábica, que eram numerosos/as naquele grupo-classe, no retorno às aulas presenciais (11 dos/as 16), pudessem refletir sobre os princípios do sistema alfabético e assim tivessem a oportunidade de avançar em suas hipóteses, ao longo do ano. Interpretamos que os jogos de cruzadinha podem ter contribuído, assim, para que os/as estudantes compreendessem, entre outros princípios: as sílabas são formadas por unidades menores; a cada fonema corresponde uma letra ou conjunto de letras (dígrafos), embora tais correspondências não sejam perfeitas; as sílabas variam quanto à composição e o número de letras; e a ordem em que os fonemas são pronunciados corresponde à ordem em que as letras são registradas no papel; uma letra pode se repetir no interior de uma palavra, embora nem todas possam ocupar certas posições (Brasil, 2009; Morais, 2012). Além disso, a utilização frequente das cruzadinhas, por P2, pode ter sido um dos fatores que contribuíram para que as crianças que apresentavam hipóteses de escrita mais avançadas, em relação ao sistema notacional, consolidassem correspondências fonema-grafema e passassem a atentar para certas questões ortográficas (Coutinho, 2005).

Era comum que a professora explicitasse os motivos didáticos pelos quais estavam trabalhando com determinado gênero textual: a aprendizagem de dada letra e a escrita de palavras iniciadas por ela. Entretanto, antes que alguns grupos possam levar essa professora ao banco dos réus, sob a acusação de utilizar os textos como pretexto para ensinar o sistema alfabético (Lajolo, 2009), é importante atentar para o modo como ela explorava os gêneros,

sobretudo, aqueles pertencentes à tradição oral – proporcionando, entre outras, situações em que as crianças podiam cantar as músicas, conversar sobre os poemas, desenvolver a compreensão leitora, a partir dos gêneros textuais abordados e construir sentidos. Parece-nos que não podemos tratar esses modos de saber-fazer da alfabetizadora sob a ótica do pretexto. O mesmo pode ser dito se considerarmos que as cantigas, que eram o gênero textual mais utilizado por P2, não tinham lugar naquele contexto somente quando havia a intenção de ensinar o SEA, antes, sendo utilizadas com finalidades reais, sobretudo, no acolhimento aos/às estudantes. Evidenciamos, ainda, que as leituras para deleite de diferentes obras literárias que P2 costumava fazer, como veremos na subseção 6.4.2.5, também corroboravam esse entendimento. Além disso, por mais que desejemos que na escola os gêneros textuais sejam utilizados com as finalidades reais que eles têm no meio social, não podemos esquecer que a instituição escolar não pode ser esvaziada de sua principal função: o ensino. Nessa direção, considerando as especificidades de cada faceta da língua escrita, a didatização das situações de uso dos gêneros textuais será inevitável e necessária em muitos casos (tal como defende Soares, 2020).

As observações revelaram que, ao realizar as atividades, a professora 2 tinha diferentes procedimentos funcionando ao mesmo tempo para ensinar as crianças a escreverem palavras. Alguns desses procedimentos eram associados e mobilizados na mesma aula, no interior de uma mesma atividade e/ou na escrita de uma única palavra. Notamos, assim, que P2, além de pronunciar as palavras, segmentando-as em sílabas orais para que as crianças ditassem as letras que ela devia escrever ou para que escrevessem sozinhas, pedia que identificassem no texto a palavra a ser escrita; retomava oralmente padrões silábicos já estudados, fazendo referência aos gêneros textuais que já haviam trabalhado e a certas palavras que os constituíam, quando a turma demonstrava dificuldade ao ditar as letras que representavam determinadas sílabas; dizia o número de letras das palavras que devia ser escrita e, ao escrever partes delas; relembra que as crianças ainda precisavam ditar mais letras, para que ela escrevesse na lousa; lia ou dizia as partes da palavra que o grupo-classe já havia ditado, para que ela escrevesse e perguntava quais ainda faltava escrever; e representava/notava ela própria as palavras, pronunciando cada sílaba oral à medida que as escrevia. Além disso, ela também mobilizava outras estratégias que mencionamos quando tratamos das atividades envolvendo as letras e a consciência fonológica.

As observações não nos permitiam antecipar a associação ou o emprego desses procedimentos adotados por P2, não sendo possível antecipar ou perceber em quais situações ou em quais partes da atividade ela usaria dadas combinações – diferentemente de P1, que, geralmente, pronunciava as sílabas das palavras para que os/as estudantes pensassem ou dissessem como escrevê-las. Entretanto, percebemos que, mesmo em meio a esse hibridismo,

a segmentação e pronúncia das palavras em sílabas orais para que as crianças ditassem as letras que as constituíam ou tentassem escrevê-las, foi a maneira mais utilizada pela docente para ensinar a notação alfabética ao seu grupo-classe.

Nesse sentido, P2 **parecia considerar que é necessário mobilizar diferentes estratégias metodológicas com vista ao ensino da escrita de palavras**, ao mesmo tempo em que demonstrou mobilizar saberes-fazeres sistemáticos em meio a esse mosaico de procedimentos, dando indícios de que, a exemplo de P1, **compreendia que as sílabas devem ser as unidades fonológicas privilegiadas no ensino da notação alfabética, demonstrando perceber, assim, a pertinência de uma clara demarcação das sílabas orais das palavras, com vista à aprendizagem da escrita pelos/as aprendizes**. Além disso, P2 **parecia perceber que ajustar a pauta sonora das palavras às suas partes escritas possibilita boas oportunidades para que o/a aprendiz compreenda o que a escrita representa e como ela cria as notações**.

Em suas aulas, este último saber-fazer foi mobilizado de modo frequente, sobretudo, nas situações em que ela escrevia palavras na lousa pronunciando cada sílaba oral e notando a forma escrita correspondente; quando, após escrever a palavra, pronunciava as sílabas orais apontando o que tinha escrito; e lia textos muito propícios para isso, como as cantigas conhecidas de memória, apontando suas partes escritas. Assim, tal saber-fazer pode ter trazido contribuições interessantes tanto para que crianças daquela turma se apropriassem da base alfabética, como para que aquelas que precisavam consolidar suas aprendizagens acerca das relações fonema-grafema avançassem nesse sentido, já que a vivência de situações como essas ajudam o/a aprendiz a entender que escrevemos aquilo que falamos, bem como na percepção de certas correspondências entre partes sonoras e letras ou grupos de letras.

Na esteira do ensino das convenções entre som e letra, percebemos, a exemplo do que constatamos nas aulas de P1, que a abordagem das regularidades e irregularidades ortográficas se deu de forma assistemática e pouco reflexiva, na prática de P2, ocorrendo em 5 e 13 das 24 aulas observadas, respectivamente. Constatamos que nenhuma atividade foi proposta pela professora 2 naquelas aulas com vista principalmente ao ensino de regras de ortografia para a escrita de palavras. Notamos, ainda, que ao ser a escriba de palavras, em cuja composição verificavam-se regularidades ortográficas, a alfabetizadora 2 não costumava explicar a regra que justificava sua escrita convencional. Na maioria das vezes, apenas perguntava se a palavra devia ser escrita com uma ou outra letra; relembrava oralmente padrões silábicos já estudados; corrigia os equívocos da turma, dizendo a letra correta ou questionando todo o grupo-classe

sobre a adequação ou não do grafema citado pelos/as colegas e sobre qual devia ser utilizado; ou sinalizava que a palavra era composta por um dígrafo.

Sobre as irregularidades ortográficas, verificamos uma cruzadinha realizada para trabalhar o emprego do “S” e do “SS”, que foi a única tarefa proposta nessa direção. Quando a professora era escriba, para empregar os grafemas convencionais ou justificar sua adequação, explicava a regra das correspondências para a leitura, a exemplo do que P1 fazia.

As observações revelaram, assim, que não existiram diferenças substanciais na forma como P2 ensinou as regularidades e irregularidades ortográficas e que, nos dois casos, as situações vivenciadas foram breves e pontuais. Compreendemos, entretanto, que, conquanto as três crianças que iniciaram o ano letivo com hipóteses predominantemente de nível alfabético pudessem ter se beneficiado de um maior investimento no ensino da ortografia, é preciso considerar que os perfis de aprendizagem dos/as demais alunos/as pareciam demandar, de fato, que a alfabetizadora priorizasse o ensino do SEA para o conjunto da turma.

Assim, considerando o tratamento dado às regularidades e irregularidades ortográficas nas aulas de P2, depreendemos que ela parecia **compreender que é necessário consolidar a aprendizagem da base alfabética e as relações fonema-grafema do nosso sistema de escrita, para que os/as aprendizes possam, então, construir conhecimentos mais sistemáticos em relação à ortografia** (Moraes, 2012), o que nos parece ser um saber-fazer bastante adequado, a despeito das ponderações que já fizemos.

As observações também nos permitiram verificar como essa professora organizava sua turma com vista à realização das atividades de escrita de palavras, como mostra a tabela 51.

Tabela 51 – Modalidades de atividades e situações de ensino de escrita de palavras promovidas pela professora 2 ao longo dos três períodos de observação – 2022⁹⁵

Modalidades de atividade e situações de ensino de escrita de palavras	Início do ano	Meio do ano	Fim do ano	TOTAL
Escrita coletiva e/ou individual de palavras tendo a professora como escriba	9/11	4/4	8/9	21/24
Escrita individual de palavras, com a mediação da professora	4/11	3/4	5/9	12/24
Escrita espontânea de palavras	1/11	0/4	0/9	1/24
Escrita espontânea, mediada ou cópia do próprio nome, de forma individual	11/11	4/4	8/9	23/24
Cópia individual de elementos estruturantes do cabeçalho	11/11	4/4	8/9	23/24
Total por período e total geral	36	15	29	80

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

⁹⁵Optamos por focar, nesta tabela, nas modalidades de atividades/situações de ensino de escrita de palavras propriamente, não contabilizando as modalidades das atividades/situações de ensino restritas ao ensino de ortografia que contemplamos na tabela 50.

Como revelam esses dados, a escrita dos nomes dos/as estudantes e as cópias de elementos estruturantes do cabeçalho ocorreram sempre individualmente e foram as responsáveis por alavancar a incidência da modalidade individual nas situações de escrita de palavras na turma de P2. Contudo, muitas dessas intervenções que a professora fazia, mesmo que para atender a necessidades individuais, acabavam envolvendo a todos/as, já que eram feitas na lousa e possibilitavam o acompanhamento por outros/as aprendizes.

Para além das atividades dessas duas subcategorias, constatamos que as tarefas e situações de ensino que tinham como objetivo central a sistematização do ensino de escrita de palavras e que ocuparam mais tempo didático/pedagógico/curricular, na turma da alfabetizadora 2, foram realizadas majoritariamente de forma coletiva.

Percebemos que P2 estilizava o ensino coletivo convencional, fazendo com que quase sempre ele assumisse um caráter híbrido, em decorrência da inserção de momentos de escrita individual no interior das atividades realizadas coletivamente. Para tanto, sua principal estratégia, enquanto atuava como escriba nas situações de escrita coletiva de palavras, era refletir a cada momento com toda a turma sobre como se escrevia determinada palavra – questionando especialmente como escrever cada sílaba pronunciada e, em seguida, as letras correspondentes, sem, contudo, escrevê-las na lousa, para que primeiro as crianças pudessem tentar representá-las/notá-las individualmente. Nessas situações, os/as estudantes costumavam ir até a professora quando tinham dúvidas ou para verificar se haviam acertado a escrita. Era principalmente nesses momentos que ela intervinha sobre as dificuldades dos/as aprendizes. Ainda que com menor frequência, ela também caminhava entre as carteiras, auxiliando crianças para quem a proposta se mostrava mais desafiadora. Só após perceber que a maioria dos/as alunos/as havia escrito a palavra, era que, na condição de escriba, fazia os questionamentos necessários a toda a turma outra vez, e escrevia-a na lousa, para as crianças compararem sua escrita com a convencional, fazendo as correções necessárias. Esse modo de saber-fazer parecia ser pensado-vivido, especialmente, para permitir que os/as aprendizes que ainda não haviam se apropriado do SEA tivessem oportunidade de escrever de maneira individual, ainda que por si só essa modalidade de escrita também fosse híbrida.

Pudemos perceber, ainda, como, nessas situações, P2 lidava com as heterogeneidades de conhecimento. Ela costumava pedir que, em dados momentos, os/as estudantes que estavam em fase de consolidação dos conhecimentos acerca do SEA não respondessem os questionamentos sobre como escrever algumas palavras formadas por estrutura silábica canônica, para que aqueles que tinham conhecimentos mais iniciais pensassem em como escrever e respondessem suas perguntas. P2 também solicitava a participação das crianças que

já haviam se apropriado do sistema notacional quando as palavras envolviam outras estruturas silábicas e o restante do grupo-classe demonstrava dificuldade. Dispensar um tempo maior para as tentativas de escrita individual pelos/as aprendizes e para a escrita coletiva/correção quando percebia que algumas crianças não estavam acompanhando o ritmo das demais, tranquilizando-as de que as aguardaria, era, ainda, uma das maneiras que essa professora havia encontrado para lidar com as heterogeneidades de conhecimentos daquele grupo-classe.

As recorrências de atividades de “escrita individual de palavras, com a mediação da professora”, apresentadas na tabela 51, nos moldes que convencionalmente a compreendemos, foram realizadas quase que exclusivamente pelos/as aprendizes que apresentavam hipóteses predominantemente alfabéticas. Nessa modalidade, os/as discentes faziam as mesmas tarefas que o restante da turma. Entretanto, como a professora costumava sinalizar que quem soubesse realizar a atividade poderia começar a respondê-la, enquanto o restante da turma preenchia o cabeçalho e escrevia seus nomes, aquelas crianças optavam, geralmente, por fazê-lo, inclusive quando a docente não dava esse comando, que parecia já estar subentendido para elas. Em algumas situações, esses/as alunos/as chegavam a realizar a maior parte da tarefa, antes que ela fosse respondida de forma coletiva, dirigindo-se até a professora sempre que necessário, para sanar dúvidas. Quando P2 começava a responder à atividade em questão com todo o grupo-classe, os/as discentes com níveis mais avançados passavam a dar mais atenção aos questionamentos feitos por ela, já que, como vimos anteriormente, a docente solicitava com bastante frequência que toda a turma contribuísse com a escrita das palavras, ditando o que fosse necessário. Além disso, em algumas aulas, alguns desses/as alunos/as também foram convidados a escrever palavras na lousa, durante a realização das atividades coletivas.

As “escritas individuais, com mediação da professora”, direcionadas aos/as estudantes que apresentavam hipóteses mais iniciais de escrita, ocorreram de forma muito pontual, nos momentos em que esses/as alunos/as tiveram a oportunidade de escrever palavras na lousa, com vista à resolução coletiva de tarefas. Tais situações estavam no entremeio das modalidades coletiva e individual de escrita. No entanto, notamos que, por aparentemente não se tratar de situações sistemáticas de ensino naquela turma, e pela brevidade dos momentos, nem todas as crianças participaram dessa modalidade de atividade escrita.

De modo mais geral, inferimos que, a despeito das dificuldades impostas pelas especificidades de aprendizagens dos/as estudantes naquele contexto e principalmente das urgências cotidianas e da falta de oportunidades formativas que ajudassem a construir caminhos outros, P2 parecia **reconhecer a necessidade da escrita individual de palavras, mediada pelo/a professor/a, para a apropriação e consolidação do sistema notacional, para o**

tratamento das heterogeneidades de conhecimentos e para a avaliação dos desempenhos dos/as estudantes – isso também foi vislumbrado na prática de P1, resguardadas suas especificidades.

O primeiro saber-fazer deste bloco se expressava, nas aulas da professora 2, principalmente em seus esforços para proporcionar a escrita individual, ainda que como parte da atividade coletiva, por meio de comandos direcionados a todo o grupo-classe de uma só vez. Do ponto de vista avaliativo, era comum que a docente fizesse comentários que indicavam que aquelas situações lhe revelavam os avanços e as dificuldades que seus/suas alunos/as apresentavam quanto à aprendizagem do sistema notacional, o que despontava, por exemplo, nos comentários positivos que fazia sobre as respostas das crianças e na empolgação que demonstrava ao ver que estavam progredindo em seus conhecimentos. Assim, diante dos bons desempenhos, era comum que P2 elogiasse as crianças particularmente e/ou comunicasse à turma os resultados positivos que os/as colegas haviam construído: “Eu não disse que ele sabia!” (Professora 2, Diário de Campo, Aula 14, 2022); “Eita, menino sabido! Eu pensei que ninguém ia saber fazer o nome SKATE!” (Professora 2, Diário de Campo, Aula 21, 2022).

Constatamos, ainda, que, nas aulas acompanhadas, as escritas espontâneas não receberam um investimento intencional da docente, sendo que a única tarefa dessa modalidade foi atividade avaliativa (autoditado) proposta pela rede de ensino. A despeito disso, e em caráter de síntese, além do saber-fazer esquemático mencionado, vislumbramos que outros também pareciam estáveis na prática de P2. Dito de outro modo, ela parecia **reconhecer a necessidade de proporcionar diferentes modalidades de atividades de escrita de palavras, no ciclo de alfabetização; entender que a articulação de escritas individuais e coletivas, em uma mesma atividade, potencializa a apropriação do sistema notacional pelos/as aprendizes, e contribui para que o/a professor/a possa contemplar os diferentes níveis de conhecimentos dos/as estudantes e intervir de forma mais ajustada às especificidades, sobretudo, daqueles/as que apresentam conceitualizações iniciais acerca do sistema alfabético de escrita.**

De modo geral, o repertório de saberes-fazer que aparentemente eram mobilizados por P2, e que fomos elencando ao longo dessa subseção, junto a outros fatores que possivelmente constituíam sua prática de ensino, parece ter sido bastante eficiente para que sua turma avançasse nas hipóteses de escrita, ao longo do ano letivo, passando de 3 alunos/as que apresentavam hipótese predominantemente alfabética, em março, para 12 no início do segundo semestre e 15 dos 17, em dezembro. Desse modo, P2 encerrou aquele ano letivo com 86,3% das palavras escritas por seu grupo-classe no nível alfabético e um percentual muito reduzido

de palavras escritas com hipóteses silábico-alfabética (2%), concernente a palavras escritas por apenas duas crianças que já eram predominantemente alfabéticas.

Verificamos, assim, que 2 alunos ainda escreviam palavras com hipóteses silábicas, demonstrando pouco avanço durante aquele ano. Essas duas crianças foram as mesmas que demonstraram dificuldades em todas as atividades de consciência fonológica, ao longo dos três períodos avaliativos, sendo que, principalmente no caso de uma delas, também revelavam dificuldade na nomeação das letras (50% e 80,76%, em dezembro) e em dizer palavras iniciadas por elas (3,84% e 76,92 de acertos, ao fim do ano). Os resultados desses dois alunos podiam estar associados a muitos fatores, como a necessidade de um ensino mais direcionado às suas especificidades, mas podiam apontar principalmente para a assiduidade comprometida que apresentaram, e que foi destacada por P2 como a principal motivação que percebia para os desempenhos iniciais que ainda tinham ao final do ano. A docente completou que um deles costumava apresentar problemas de saúde frequentes, sendo que, em dado momento do ano letivo, não compareceu às aulas por um mês inteiro; e o outro estava fazendo acompanhamento psicológico em consequência de traumas familiares recentes.

Constatamos que o desempenho geral dos alunos/as de P2 (86,3% de palavras escritas com hipóteses alfabéticas), ainda que com uma diferença mínima, foram superiores aos dos/estudantes de P1 (85,4% das palavras escritas em nível alfabético). As diferenças em relação aos desempenhos ficam mais visíveis se consideramos que a turma da professora 2 iniciou o ano letivo com apenas 21,6% de palavras escritas de maneira alfabética, enquanto o grupo-classe de P1 apresentou 60,4% das palavras grafadas com hipóteses desse nível. Visto por outro ângulo, em que pese o fato de não sabermos os perfis iniciais do grupo-classe de P2 (1º ano) no Estudo I desta tese, os resultados que ela obteve ao fim do ano de 2022 pareciam corroborar os resultados apresentados ao fim de 2019 – resguardadas outras especificidades, entre elas a de que sua turma do Estudo I escreveu quase 100% das palavras a partir de hipóteses alfabéticas e a de que a turma do Estudo II haviam acabado de sair do ensino remoto. Do ponto de vista da apropriação do SEA, tais desempenhos parecem dar indícios da competência profissional que a comunidade escolar indicou como principal motivação (junto às da ordem do saber-ser) para o reconhecimento da professora 2 como boa alfabetizadora.

Vejamos então o que as observações mostraram em relação aos saberes-fazeres mobilizados por P2, com vista ao ensino da leitura de palavras.

6.4.2.2.4 Saberes-fazeres fabricados pela professora 2 com vista ao ensino da leitura de palavras, ao longo dos três períodos de observação de 2022

A tabela a seguir evidencia as atividades e situações de ensino que P2 promovia, com a intenção de ensinar a ler palavras. Elas ocorreram em 20 das 24 aulas observadas, a maioria a partir das atividades de escrita de palavras que eram propostas e pareciam bem mais breves que aquelas em que ensinava a escrever essas mesmas unidades.

Tabela 52 – Atividades e situações para o ensino de leitura de palavras na turma da professora 2 ao longo dos três períodos de observação – 2022

Atividades e situações para o ensino da leitura de palavras	Início do ano	Meio do ano	Fim do ano	TOTAL
Identificação de palavras formadas por estruturas silábicas canônicas e complexas	10/11	2/4	3/9	15/24
Leitura de palavras formadas por estruturas silábicas canônicas e complexas	10/11	4/4	5/9	19/24
Leitura e/ou recitação de sílabas isoladas	7/11	2/4	4/9	13/24
Ensino de regras para a leitura de correspondências grafema-fonema; regularidades contextuais	2/11	0/4	0/9	2/24
Ensino da leitura de correspondências grafema-fonema irregulares	2/11	1/4	0/9	3/24
Total por período e total geral	31	9	12	52

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Como mostra a tabela 52, houve uma recorrência considerável de situações e atividades envolvendo a “identificação de palavras”, ao longo do ano, na turma da alfabetizadora 2, com uma concentração bastante significativa no início do primeiro semestre. Isso nos parece bastante coerente, considerando que 14 das 17 crianças de sua turma, como constatamos a partir das diagnoses de escrita, apresentavam conhecimentos bastante iniciais acerca do SEA naquele momento, o que sugere que possivelmente tinham conhecimentos também incipientes no que diz respeito à leitura de palavras. Além disso, as outras três crianças estavam em fase de desenvolvimento da fluência leitora. Os dados mostram também uma diminuição dessa recorrência ao fim do terceiro período de observações, o que pode estar relacionado, ao menos em certa medida, aos avanços dessa turma quanto à tradução escrito-oral e à fluidez na leitura.

Nas aulas dessa alfabetizadora, o trabalho com essa habilidade apontava para quatro grupos principais: as atividades de caça-palavras, a identificação de palavras em textos ou em seus títulos e a identificação de palavras nos cabeçalhos das tarefas. No caso das crianças que sabiam ler, isso ocorria, na maioria das vezes, de forma individual e, em se tratando do restante do grupo-classe, as crianças realizavam individualmente, mas a partir de comandos dados pela professora de forma coletiva. Após pronunciar as palavras em sílabas orais, P2 costumava dar pistas envolvendo a letra inicial, letra final, número de letras e, em seguida, escrevia as palavras na lousa com a ajuda dos/as estudantes. Também era comum que ela interpelasse a turma acerca das dicas. No caso dos textos, quando abordava gêneros da tradução oral, por exemplo, ela lia

o verso enquanto apontava o que estava lendo e pedia que as crianças procurassem a palavra em questão em seus textos. Depois, P2 dava também as pistas mencionadas. Dessa forma, embora investisse pouco nas situações em que a criança podia identificar as palavras partindo inicialmente dos conhecimentos que ela mesma já havia construído, essa alfabetizadora, assim como P1, parecia **reconhecer a necessidade de oferecer aos/às estudantes pistas linguísticas adequadas com vista à identificação das palavras**. Além desse microssaber-fazer, inferimos que as práticas de ensino das duas docentes pareciam dialogar nesse sentido. A exemplo de P1, P2 parecia **compreender que a identificação de palavras é uma importante habilidade para que os/as aprendizes se apropriem e consolidem seus conhecimentos acerca do sistema alfabético e avancem quanto ao desenvolvimento da fluência na leitura**. A coerência da última dimensão desse microssaber-fazer está em que o tipo de operação mental envolvido permite que o/a aprendiz reconheça “visualmente, como um todo, palavras frequentes, arquivadas em um léxico mental que reúne representações de palavras familiares, minimizando a necessidade de decodificação” (Soares, 2020, p. 197.)

Em se tratando desta categoria do SEA, a professora 2 privilegiou o trabalho com a “leitura de palavras formadas por estruturas silábicas canônicas e complexas”, não havendo, a exemplo do que vimos em relação à escrita de palavras, um trabalho voltado, inicialmente, para a leitura exclusiva de palavras com estruturas silábicas canônicas, de modo que as atividades propostas, nos dois casos, conquanto contemplassem diferentes estruturas silábicas, tendiam a envolver um repertório bastante significativo de palavras com estrutura silábica consoante-vogal, facilitando assim a compreensão do princípio alfabético. Percebemos que, a exemplo do que sabia-fazia em relação ao ensino da escrita de palavras, diferentes estratégias didáticas eram mobilizadas pela professora, na mesma aula ou na mesma atividade/situação de ensino, sem que fosse possível antever como ela procederia a cada momento.

Nesse sentido, a professora 2 propôs que as crianças lessem palavras globalmente ou ensinou a ler palavras a partir das diferentes atividades/situações de escrita e identificação dessas unidades, bem como a partir de gêneros textuais como acrósticos, poemas, músicas, bilhetes, listas e textos lacunados de diferentes gêneros, ficha de palavras, frases, questões e respostas de tarefas utilizados em diferentes componentes curriculares. Quase todos os momentos envolvendo a leitura de palavras ocorreram a partir das atividades escritas, seja quando a docente pedia que lessem o que haviam escrito, seja quando liam algo para, em seguida, escrever respostas ou completar textos, por exemplo.

Essas situações de leitura eram sobretudo de dois tipos: a) situações em que a docente pedia que as crianças lessem a palavra globalmente, sem que ela ensinasse como ler; b)

situações em que ela ensinava como ler palavras. O primeiro grupo de situações ocorria de forma coletiva, quando P2 pedia que as crianças dissessem a palavra que estava escrita na lousa ou em suas atividades, apenas indicando-a, sem ensinar como ler, fazendo com que quem mais respondesse ao comando fossem as crianças que tinham um maior domínio da leitura. Embora isso não permitisse uma leitura efetiva por crianças que apresentavam conhecimentos iniciais, contribuía para que elas fossem construindo um repertório de palavras que conseguiam reconhecer, ainda que não soubessem ler. A despeito de essa contribuição ocorrer de maneira menos incisiva, no sentido de os questionamentos não serem feitos diretamente a esses/as estudantes, notamos que, para além de verem os/as colegas que se antecipavam responderem, tendo, assim, a possibilidade de confrontar suas hipóteses sobre qual palavra estava notada na lousa, os/as alunos/as que tinham conhecimentos iniciais também costumavam interagir, dizendo qual palavra acreditavam estar escrita, ainda que nem sempre acertassem e, ainda que, na maioria dos momentos, não fossem feitas reflexões sobre as razões para o acerto ou para o erro ou sobre as pistas linguísticas sobre as quais as hipóteses levantadas pelas crianças tinham se erguido, sendo a palavra validada por outra criança que sabia ler ou, com menos frequência, lida coletivamente com a ajuda da professora.

As situações em que a professora ensinou a ler palavras ocorreram de forma coletiva e/ou individual, sendo a maioria na lousa e apenas uma das vezes em sua mesa. Percebemos, assim, uma grande diferença entre P2 e P1, já que esta última docente demonstrava valorizar muito o ensino individual da leitura em sua mesa e fazia isso de maneira frequente.

Quando envolviam toda a turma, era comum que a professora 2 ensinasse a ler palavras que já havia escrito ou que seriam necessárias para responder às tarefas. Essas situações podiam ser divididas em dois subgrupos: aquele em que P2 ensinava apontando letras ou sílabas, para as crianças lerem o que estava notado na lousa, e aquele em que ela própria estabelecia a correspondência entre as partes escritas e a pauta sonora, seja pronunciando só as sílabas e formando a palavra ou revelando-a e depois fazendo essa relação ou, ainda, quando pronunciava também as letras que constituíam as sílabas orais, antes de pronunciar estas unidades.

Ao ensinar como ler, mesmo coletivamente, a leitura de todas as palavras escritas na atividade não era uma obrigação ou uma preocupação para ela, como parecia ser no caso de P1. Além disso, quando o ensino ocorria de maneira individual, P2 não pedia que todas as crianças lessem na mesma aula, e não pedia que todas elas lessem o conjunto inteiro de palavras. Nas atividades fotocopiadas que realizava, embora costumasse trazer algumas questões de leitura e outras de escrita, ou propor mais de uma tarefa numa mesma aula, contemplando as duas habilidades separadamente, era comum que a escrita assumisse mais espaço naquele cotidiano.

Dito de outro modo, conquanto tenham sido recorrentes em suas aulas, as atividades e situações de ensino da leitura de palavras com sílabas canônicas e complexas foram mais sucintas e ocupavam menos tempo didático/pedagógico/curricular, havendo um foco maior na escrita. Isso parece revelar um saber-fazer bastante pertinente, isto é, P2 dava indícios de que, embora **reconhecesse a necessidade de articulação entre atividades de leitura e escrita na aprendizagem do SEA, compreendia que as atividades de escrita de palavras contribuem também para o domínio das correspondências entre letras e sons, principalmente ao se estimular os/as aprendizes a ler o que escreveram** (Cf. Moraes, 2012); **entendia que, no início da apropriação desse sistema, ler é mais difícil que escrever, sendo, portanto, pertinente investir mais em situações e atividades em que os/as aprendizes possam pensar em como representar/notar palavras**. No caso dessa professora, tal reflexão se concentrava, como vimos, nas situações em que ela atuava como escriba e nas escritas individuais com caráter híbrido, realizadas a partir do coletivo.

Observamos, ainda, que P2 parecia **compreender que o trabalho com jogos de caça-palavras contribui de maneira significativa para a apropriação e consolidação do sistema notacional**. Esse saber-fazer mobilizado por P2 nos lembra que tais recursos podem oferecer desafios pertinentes, no sentido de fazer as crianças pensarem sobre a razão pela qual partes de palavras que falamos parecido são escritas com as mesmas letras; ou porque o repertório de letras de uma palavra não pode ser modificado em consequência do acréscimo, da diminuição ou da ordem em que se encontram nas palavras (Moraes, 2012).

Notamos que, nas aulas da professora 2, assim como nas de P1, o ensino de leitura de palavras recebeu um investimento maior, no início do ano letivo, mas teve uma diminuição considerável, sobretudo nos últimos meses do semestre, o que podia estar relacionado às questões conjunturais que envolveram aquele período (como a semana comemorativa do Dia das Crianças, a Copa do Mundo Fifa 2022 e as eleições presidenciais). As motivações contextuais são reforçadas pelo fato de P2 ter burlado a quase totalidade dos simulados que a rede propôs para treinar os/as discentes para a avaliação externa estadual, dizendo que não usaria o tempo que tinha em sala de aula para aquilo, antes ensinando clandestinamente os conteúdos que havia selecionado e organizado para a turma. Os saberes-fazeres mobilizados com vista ao ensino do SEA naquele momento eram, portanto, saberes-fazeres táticos.

Vejamos então quais foram as principais modalidades de atividades e situações de ensino envolvendo a leitura de palavras na turma de P2. Antes, lembramos que, por já estarem contidas nas modalidades apresentadas a seguir, não incluímos os totais das situações de ensino da leitura de correspondências grafema-fonema regulares e irregulares nem de padrões silábicos

isolados, apresentadas na tabela 52. Contemplamos apenas as subcategorias que se referiam estritamente a modalidades de leitura de palavras. Ressaltamos, ainda, que era comum que P2 realizasse mais de uma modalidade de leitura na mesma aula ou a partir da mesma atividade.

Tabela 53 – Modalidades de leitura de palavras, propostas pela professora 2 ao longo dos três períodos de observação – 2022

Modalidades de leitura de palavras	Início do ano	Meio do ano	Fim do ano	TOTAL
Leitura coletiva de palavras, em voz alta, com mediação da professora	10/11	4/4	4/9	18/24
Leitura individual de palavras, em voz alta, com mediação da professora	3/11	1/4	1/9	5/24
Leitura silenciosa e individual de palavras	2/11	0/4	2/9	4/24
Identificação coletiva e/ou individual de palavras, com mediação da professora	10/11	2/4	3/9	15/24
Total por período e total geral	25	7	10	42

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Como mostram os dados expostos na tabela 53, a “leitura coletiva de palavras, em voz alta, com mediação da professora” foi a subcategoria mais privilegiada pela professora 2, recebendo mais investimento no início e em meados do ano letivo.

As situações e atividades de leitura individual (“leitura individual de palavras, em voz alta, com mediação da professora” e “leitura silenciosa e individual de palavras”) receberam pouco investimento ao longo de todo o ano letivo, ao que parece, em virtude do quantitativo expressivo de estudantes que ainda apresentavam conhecimentos iniciais acerca do SEA naquele grupo-classe, especialmente durante o primeiro semestre. As leituras individuais em voz alta mais recorrentes foram aquelas em que a professora pedia que algumas crianças lessem certas palavras durante a realização das atividades coletivas. Presenciamos apenas duas situações que correspondiam à leitura de listas de palavras, sendo uma em que algumas crianças leram individualmente para toda a turma as palavras iniciadas pelas correspondências fonográficas abordadas na aula, através da atividade de escrita, e outra em que a professora convidou algumas crianças para lerem fichas de palavras em sua mesa. As leituras silenciosas eram realizadas geralmente pelos/as aprendizes que já estavam alfabéticos e diretamente relacionadas aos jogos de caça-palavras. A identificação de palavras foi a segunda subcategoria mais recorrente e tinha quase sempre, como vimos antes, um caráter misto na aula de P2.

Considerando esses dados sobre as modalidades contempladas, é possível depreender que a alfabetizadora 2 parecia **entender que as “leituras de palavras em voz alta”, com destaque para as coletivas, são pertinentes para o ensino da faceta linguística da língua, em turmas com muita heterogeneidade de conhecimentos e que apresentam um grande quantitativo de aprendizes que se encontram em níveis iniciais de compreensão do sistema**

alfabético. P2 parecia entender que essa modalidade de leitura contribui para que os/as estudantes que já compreenderam o SEA consolidem as correspondências grafofônicas e desenvolvam a fluência leitora, e para que os/as aprendizes que ainda não se apropriaram desse sistema construam habilidades nesse sentido, ao serem ensinados/as sobre como ler ou ao escutarem outras crianças, ou a professora lendo. Tais saberes-fazeres não implicam necessariamente não considerar a importância de trabalhar as singularidades dos/as discentes individualmente ou em pequenos grupos. É preciso ponderar que realidades como aquela tendem a dificultar a vivência de situações de ensino mais individualizadas, em virtude da atenção que requerem do/a professor/a, que precisaria mobilizar saberes-fazeres outros com vista, por exemplo, à organização do trabalho pedagógico e à gestão da classe, os quais nem sempre emergem das trocas entre os pares ou das experiências em sala de aula, antes apontando para a necessidade de oportunidades formativas.

P2 também, a exemplo do que constatamos em relação à escrita, parecia **compreender que leituras de palavras em voz alta, sobretudo as individuais, podem ser uma aliada na avaliação das aprendizagens dos/as estudantes.** Contudo, percebemos que os comentários que focavam em como ela percebia esses avanços aconteceram de forma pouco recorrente, diferentemente do que demonstrava P1, ao tecer frequentemente comentários mais explícitos em relação a isso. Evidenciamos que, apesar dessa ênfase maior nas leituras coletivas em voz alta, P2, assim como P1, **reconhecia a necessidade de oportunizar aos/ às aprendizes o contato com diferentes modalidades de leitura de palavras, no processo de consolidação do SEA.**

Considerando esse repertório geral de saberes-fazeres mobilizados pela professora 2, inferimos que ela demonstrava **compreender que é necessário ensinar a ler para formar leitores** (Souza, 2018). Assim, embora realizasse com frequência a leitura de obras literárias para a fruição – conforme veremos na subseção 6.4.2.5 – e ensinasse o SEA e outros conteúdos a partir de diferentes gêneros textuais, ela indicava **entender que não se aprende a ler com autonomia apenas pelo contato com textos escritos, sendo indispensável um ensino sistemático de leitura de palavras, que permita que o/a aprendiz compreenda as correspondências entre grafemas e fonemas e possibilite o desenvolvimento das habilidades necessárias à tradução da notação alfabética em pauta sonora**, ainda que a escrita parecesse ser o que ela privilegiava, considerando as atividades impressas e o tempo de aula investido no desenvolvimento de tarefas que implicavam a notação alfabética.

Além disso, tanto no que se refere ao ensino da leitura como das demais categorias do sistema notacional, não podemos deixar de mencionar que P2 dava fortes indícios de que

compreendia que os gêneros da tradição oral são aliados em potencial para que os/as aprendizes desvendem a esfinge do SEA, compreendendo, por meio de diferentes atividades realizadas a partir deles, o que a escrita representa e como ela cria notações. Inferimos, ainda, que esse saber-fazer, associado àqueles que apontam para a identificação de palavras e para uma considerável sistematicidade do ensino, assim como os demais que foram elencados até aqui, em sua relação com um conjunto mais amplo de fatores e de artes de saber-fazer, podem ter tido um papel muito importante nos resultados que ela obteve com sua turma, ao fim do ano letivo, fazendo com que 91,11% do repertório da diagnose de leitura de palavras fosse lido corretamente pelos/as 15 alunos/as de sua turma que apresentaram hipóteses alfabéticas de escrita no fim do segundo semestre. Tal resultado foi muito semelhante ao que P1 obteve com seu grupo-classe (95,23% de palavras lidas corretamente), cujos/as alunos/as já apresentavam, em sua maioria, hipóteses de nível alfabético no início das aulas presenciais, naquele ano. Os desempenhos dos/as alunos/as de P2 em leitura, ao fim de 2022, como no caso da escrita de palavras, também se assemelham àqueles que foram alcançados por sua turma em 2019 (85,08% de acertos), embora se tratasse de um grupo-classe de 1º ano.

6.4.2.2.5 Saberes-fazeres fabricados pela professora 2 com vista ao ensino da leitura e da escrita de frases

No entremeio do que é mais específico das facetas linguística e interativa da língua escrita, evidenciamos, por meio das observações, que a professora 2 mobilizou saberes-fazeres relacionados à leitura de frases. A tabela a seguir apresenta dados a esse respeito.

Tabela 54 – Atividades e situações para o ensino da escrita e da leitura de frases propostas pela professora 2 ao longo dos três períodos de observação – 2022

Atividades e situações concernentes ao ensino de escrita e leitura de frases	Início do ano	Meio do ano	Fim do ano	TOTAL
Explicação sobre o conceito de frase	1/11	0/4	1/9	2/24
Completar frases lacunadas	2/11	0/4	0/9	2/24
Leitura de frases	8/11	2/4	6/9	16/24
Total por período e total geral	11	2	7	20

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Constatamos que P2 mobilizou saberes-fazeres relacionados ao trabalho com frases com uma recorrência bastante significativa, ao longo das aulas que acompanhamos (em 16 das 24). Como se pode vislumbrar pelos dados apresentados na tabela 54, essa professora parece ter

tentado introduzir, de forma mais explícita e direta, o conceito de frase entre as crianças, por meio de explicações nessa direção, mesmo que de forma pouco recorrente.

As observações mostraram, ainda, que o foco privilegiado de suas intervenções nesse sentido se deu sobre o eixo da leitura, sendo verificadas apenas duas situações em que ela se aproximou da composição propriamente dita de frases escritas: “completar frases lacunadas”.

Percebemos, como se pode observar pelos dados apresentados na tabela 54, que P2 **compreendia que a leitura de frases traz contribuições importantes para a consolidação do sistema alfabético**. Entre as situações ou atividades envolvendo as unidades que classificamos como frases, verificamos a leitura de: títulos de livros utilizados para o deleite; títulos de textos de diversos gêneros; títulos de tarefas; enunciados de atividades; frase para compreensão e para o ensino do SEA; frases referentes a conteúdos de outros componentes curriculares e datas comemorativas. Entre essas, os títulos de livros e os títulos de textos de diferentes gêneros foram privilegiados, sendo que, em um número considerável de aulas, mais de um tipo de frase era lido, em mais de uma modalidade de leitura (individual, coletiva).

O extrato de aula a seguir evidencia uma das situações em que a professora 2 propôs que os/as alunos/as lessem o título de um livro que iriam compartilhar para o deleite. Ela costumava apresentar a obra fazendo alguns comentários gerais e pessoais sobre a escolha, a exemplo da estética das imagens e de seu conteúdo e, em seguida, questionava sobre o título:

Professora 2 – As pessoas que já sabem ler vão ficar em silêncio. Nós vamos ver as que estão aprendendo, para ver se elas descobrem o título do livro.

Gael – A BICICLETA.

Professora 2 – A BICICLETA? Tem que ler aqui – disse, apontando para o título. – Eu sei que tem uma bicicleta, mas o título está escrito. Vê, minha gente, o título tem letras. Olhem, começa com esse vermelho – disse apontando para a primeira palavra do título.

Alunos/as – “N-U-N”.

Professora 2 – “N-U-N” fica como? “NUN”. “C” com “A”? – perguntou, sempre apontando para as partes do título.

Alunos/as – “CA”.

Aluno – NUNCA. - Respondeu um aluno.

Professora 2 – Muito bem! NUNCA.

Aluno – “CO”.

Professora 2 – “C-O-N”?

Alguns alunos/as – “CO”.

Professora 2 – Olhem: NUNCA... “C-O-N”, fica “CON”. “T-E”?

Aluno – “TE”.

Aluna – CONTE.

Professora 2 – NUNCA CONTE...

Aluno – COM.

Aluna – COM RATINHOS.

Professora 2 – Muito bem, NUNCA CONTE COM RATINHOS!

(Professora 2, Diário de campo, Aula 14, 2022)

Para além do que fez nessa aula, P2 também deixava livres para ler os/as alunos/as que tinham conhecimentos mais avançados e, depois que liam, ela apontava cada sílaba das palavras do título enquanto as pronunciava, para que as crianças pudessem estabelecer as relações entre as partes escritas e orais; ou escrevia os títulos na lousa para ensinar a ler com mais facilidade.

Para além de estarmos diante de mais uma evidência de que P2 **tateava maneiras para alfabetizar letrando**, esses dados indicam que ela **compreendia a importância de propor a leitura de frases em situações reais de uso, e em conformidade com as oportunidades que surgem no cotidiano da sala de aula**, conforme sugere Soares (2020). Tais oportunidades eram, por sinal, muito pertinentes: as crianças já haviam observado a capa e tinham escutado os comentários positivos da professora sobre a obra e, naquele momento, estavam curiosas para descobrir o título, sendo essa uma situação bastante propícia também para ensinar a tradução escrito-oral, sobretudo porque a docente não alongava o momento, evitando que a turma perdesse o interesse pela leitura do livro. O alvo das leituras de frases parecia ser as crianças com níveis de conhecimentos mais avançados, de modo que P2 sugeria **compreender que a leitura de frases significativas contribui para a consolidação das correspondências grafema-fonema e para o desenvolvimento da fluência leitora**.

Em que pese o fato de esses saberes-fazerem mobilizados por P2 serem passíveis de levá-la mais uma vez ao banco dos réus, em decorrência das denúncias dos promotores radicais do “letramento sem letras” ou da “alfabetização à deriva” (Brandão e Leal, 2010), pelo “crime” de utilização dos títulos das obras literárias, como pretexto para ensinar o sistema alfabético, é preciso considerar que, como afirma Soares (2020, p. 197), “a leitura de frases é o passo inicial para o desenvolvimento da fluência na leitura” e desempenha um papel muito importante no desenvolvimento das habilidades necessárias à leitura de textos. Sobre isso, essa autora diz que:

A leitura não se reduz a ler palavras; se essa redução é conveniente durante o processo de apropriação do sistema alfabético, a partir do momento em que, nesse processo, a criança se torna silábica-alfabética ou alfabética, é preciso desenvolver habilidades de ler conjunto de palavras que formam frases, conjunto de frases que formam textos (Soares, 2020, p. 197).

Percebemos que, além da leitura de títulos de livros e textos, as leituras de enunciados, de títulos de tarefas e de outras unidades que mencionamos anteriormente apontavam propósitos escolares para o uso das frases. Entretanto, parece que precisamos caminhar no sentido de compreender que a função da frase escolar é ensinar, ou seja, ela é um recurso de didatização do SEA cujos benefícios não podem ser desconsiderados, em detrimento da ditadura do texto (Morais, 2024).

Constatamos, também, que, nas aulas observadas, as leituras coletivas de frases tiveram uma recorrência duas vezes maior que as leituras individuais, o que apontava, principalmente, para as leituras dos títulos de livros, já lidos. Passemos ao que os dados a seguir nos dizem sobre as modalidades de leitura de frases propostas por P2.

Tabela 55 – Modalidades de atividades de escrita e leitura de frases propostas pela professora 2, ao longo dos três períodos de observação - 2022

Modalidades de atividades de escrita e leitura de frases	Início do ano	Meio do ano	Fim do ano	TOTAL
Leitura coletiva de frase(s), em voz alta, com mediação da professora	8/11	2/4	6/9	16/24
Leitura individual de frase(s), em voz alta, com mediação da professora	3/11	1/4	2/9	6/24
Completar frases coletivamente	2/11	0/4	0/9	2/24
Total por período e total geral	13	3	8	24

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

As leituras individuais ocorreram quando P2 solicitava que uma criança lesse ou quando elas próprias pediam para ler, a fim de compartilhar frases com quem ainda não lia. Evidenciamos também a exclusividade das leituras em voz alta, o que parecia ser uma tentativa de contemplar as especificidades de conhecimentos de quem já lia palavras, corroborando os indícios já aludidos, no que diz respeito ao investimento na fluência leitora, tendo em vista que a participação nessas modalidades oportuniza, entre outras coisas, o vislumbre de modelos de leitores fluentes, contribuindo para que se façam certos ajustes na própria leitura.

6.4.2.3 O dizer da professora 2 sobre os saberes-fazeres que mobilizava com vista ao ensino do sistema de escrita alfabética

A professora 2 iniciou a primeira entrevista, realizada no início do ano letivo de 2022, explicitando onde começou a aprender sobre como ser professora: “Foi na faculdade que eu fiz. Eu já entrei com uma noção, mas, como eu estava dizendo à P1 mesmo, eu já entrei com uma noção, porque a gente faz quatro anos de magistério, já entra com uma noçãozinha, mas minha prática mesmo foi quando eu fiz Pedagogia” (Professora 2, Entrevista Inicial, 2022).

Embora essa professora mencione o Curso Normal como campo de influência inicial, ainda que, aparentemente, incipiente para a construção de seus conhecimentos a esse respeito, ela elegeu como contexto de origem privilegiado a formação inicial no curso de Pedagogia, conjuntura que foi amplamente retomada ao longo de suas falas nas entrevistas, para referenciar os saberes-fazeres que mobilizava com vista ao ensino do SEA. Ao ser interpelada sobre as contribuições de tal contexto, a exemplo do que constatamos em outras partes da conversa, P2 já nos dava indícios do quanto os saberes-fazeres docentes podem estar revestidos de um tom

não consciente: “Tudo que, assim... A maneira como você me vê alfabetizando, aprendi também na faculdade de Pedagogia. Alfabetizar do jeito que você sabe. Agora, tu diz aí, como é que eu alfabetizo! Do jeito que você viu [Risos]” (Professora 2, Entrevista Inicial, 2022). O que essa alfabetizadora foi revelando, ao longo das entrevistas, sobre seus saberes-fazer nos deu indícios de que podemos falar em níveis ou intensidades desse “não consciente” de como as diferentes situações vivenciadas pelo/a profissional podem contribuir para trazer à consciência parte do que, até então, ocupava os domínios do subconsciente.

Na entrevista final, ao falar sobre como havia decidido quais conteúdos iria ensinar no ano de 2022, essa professora reafirmou saberes-fazer que as observações permitiam antever, entre eles o de que parecia **compreender que é imprescindível ensinar as letras do alfabeto, para que o/a aprendiz se apropriasse do sistema notacional**. A esse respeito, disse:

[...] **O primeiro que a gente prioriza é o alfabeto**. A partir do momento que aquela criança sabe o alfabeto, aí, **fica bem mais fácil pra ele começar, começar a juntar as palavrinhas, as letrinhas, juntar os padrões silábicos dentro da música, da leitura, dos textinhos**. Eu priorizei o alfabeto, **porque, quando uma criança já vem do Pré II, sabendo o alfabeto, pra ele ser alfabetizado é rápido demais**. Agora, quando você pega uma criança que vai ensinar ainda o alfabeto, pra poder eles aprenderem a ler, fica difícil porque são muitas letras que eles não sabem! (Professora 2, Entrevista final, 2022).

Ao afirmar que “o primeiro que a gente prioriza é o alfabeto”, P2 demonstra um saber-fazer didático referente à organização dos conteúdos a serem ensinados com vista à aprendizagem da leitura e da escrita. Ela indicava **entender que, no processo inicial de apropriação do sistema alfabético, é necessário conferir certa prioridade ao ensino da nomeação das letras, sobretudo, quando os/as aprendizes não tiveram essa oportunidade na Educação Infantil**. Dessa forma, seu dizer corrobora nossa inferência de que ela não concebia o ensino dessa categoria do SEA do ponto de vista de uma perspectiva “à deriva” (Brandão e Leal, 2010), antes **compreendendo que a aprendizagem das letras do alfabeto não ocorre necessariamente de maneira espontânea**. Ao estender essa concepção para a Educação Infantil, a alfabetizadora revelou mais do que as observações permitiram enxergar. Ainda que não tenha utilizado esse termo – como também não utilizou o termo “à deriva” –, P2 nos deu indícios de que não se aproximava da perspectiva do “letramento sem letras” (Brandão e Leal, 2010) quanto ao lugar da apropriação do SEA na Educação Infantil.

Tomando de maneira isolada o início daquela fala de P2, é possível que alguém a compreenda como evidência da utilização dos métodos sintéticos de alfabetização, sugerindo uma organização didática que parte das unidades menores (as letras) até as unidades maiores, em uma perspectiva associacionista. Entretanto, ao tomá-la no conjunto de seus depoimentos

nas entrevistas, e em diálogo com as aulas que acompanhamos, é possível perceber que a prática dessa professora não parecia assumir tais delineamentos. Como mencionamos na subseção anterior, não verificamos situações cuja organização dos conteúdos sugerisse a utilização dos métodos tradicionais de alfabetização. Ainda sobre o ensino das letras, ela explicou:

Eu levo cartazes; além desses cartazes, também levo música [...] Levo música porque, dependendo, digamos assim, **hoje, eu vou trabalhar a lettrinha “B”, não vou trabalhar o “B” solto. Vou trabalhar com a musiquinha “Borboletinha”, né?** Gosto de trabalhar com “Borboletinha”, “A barata”. Aí, vou mostrando. **No que eu vou mostrando as lettrinhas, vou mostrando as palavras também. Aí, inclui uma coisa com a outra.** Eu gosto de trabalhar assim. **Também não gosto de trabalhar o alfabeto solto.** Gosto de trabalhar o alfabeto juntando com alguma coisa (Professora 2, Entrevista final, 2022).

Essas verbalizações da alfabetizadora sugerem que ela **compreendia a necessidade de não ensinar as letras do alfabeto de maneira isolada, mas a partir de situações significativas, partindo de estratégias didáticas que favorecessem uma aproximação com a alfabetização na perspectiva do letramento, por meio da utilização de gêneros textuais e de estratégias metodológicas consideradas dinâmicas.** Sobre o contexto de “origem” desse saber-fazer, disse:

Quando eu fiz Pedagogia, que foi onde me ensinaram que a gente não deveria... Eu lembro que o professor disse: **“Minha gente, olhem: trabalhar lettrinha solta, esses padrões silábicos, não.** A gente tem de **trabalhar no contexto, em textinho, em música, em gênero,** em tudo. gênero textual... qualquer coisa. Mas não trabalhe a **lettrinha solta, não**” (Professora 2, Entrevista final, 2022).

Tal mensagem revela, portanto, a formação inicial como a arena de veiculação de conhecimentos que foram recontextualizados por P2 no âmbito da prática. Os saberes-fazeres que acabamos de mencionar também emergiram quando essa professora falou sobre como ensinava os/as estudantes a escreverem seus nomes:

[...] A maioria veio sem saber escrever. Eu sempre gosto de fazer uma fichinha, né? **Quase todo professor faz uma fichinha.** [...] porque aí, quando eu vou escrever qualquer palavrinha ou, principalmente, nomes de pessoas, né, eu digo: **‘Ó, essa letra é de quem?’, ‘Quem é dessa classe que começa com essa letra?’**” Aí, a gente... Aí, ele diz: **‘Já sei, já sei! É fulano de tal’.** **Aí, eu faço a lista deles também no quadro, gosto de mostrar a lista dos alunos todinhos.** [...] **É melhor do que você fazer assim... colocar o nome dele numa folha e mandar fazer 10, 11 vezes.** Não, pelo amor de Deus! **Não gosto dessas coisas, não. Tem professor que bota o nome, aí, bota umas bolinhas até o final,** pra criança fazer, não sei quantas vezes, o nome dele! **É melhor fazer desafios, como eu faço, incentivando assim no quadro:** **“Quem é que começa com essa lettrinha?”**, **“Quem é o primeiro da lista?”** (Professora 2, Entrevista final, 2022).

Esse dizer de P2 sobre seus saberes-fazeres sugere, portanto, que, para além da pertinência das fichas como suporte para a escrita, ela parecia remeter à utilização desse suporte

à influência da cultura profissional. Sugerindo **reconhecer a necessidade de ensinar não apenas os nomes dos/as aprendizes a partir de situações significativas e desafiadoras, mas também as letras do alfabeto**, aludia a uma estratégia metodológica muito pertinente com vistas ao trabalho coletivo, a qual integra as duas habilidades e contribui para que alguns nomes se tornem estáveis para as crianças, por meio do seu reconhecimento global e de boas pistas linguísticas. Conforme mencionamos na subseção anterior, ela parecia **compreender que ensinar as letras do alfabeto, associando-as a palavras iniciadas por elas, é uma estratégia que facilita a aprendizagem da nomeação dos grafemas pelo/a aprendiz**.

Ao dizer o que considerava ter sido “sua grande aprendizagem” em relação ao ensino da leitura e da escrita, ao longo da carreira profissional, P2 fez entrever saberes-fazeres pedagógicos que merecem ser destacados:

Teve: a maneira como eu ensino. **A maneira como eu ensino, com texto, com música, com brincadeiras**, é... é... é isso aí. É a maneira ... do jeito que eu ensino. [Risos] [...] **aquelas dinâmicas, aquelas coisas que chamam a atenção**. É assim, é a maneira como eu... como eu ensino a eles na leitura e na escrita, **porque eu não ensino naquele tradicional, né?** Você via. Você me observou. **Eu não sou daquela tradicional do “Bê-á-ba”**. Não, não sou. Eu gosto de ensinar de maneira dinâmica (Professora 2, Entrevista Final, 2022).

Tais verbalizações sugerem saberes-fazeres que podemos dividir em dois grupos: o do dinamismo e o da utilização de textos no processo de ensino do sistema notacional. No primeiro estão aqueles que também despontaram nas três entrevistas, quando a docente falou sobre: a) suas expectativas para o ano letivo, após dois anos de ensino remoto; b) o que considerava ter sido a razão para o bom desempenho que afirmou ter percebido por parte de seus/suas alunos/as até agosto, mês em que a segunda entrevista foi realizada; c) o que considerava que jamais poderia deixar de fazer para ensinar a ler e a escrever; d) o que era preciso para ser um/a bom/boa alfabetizador/a. Concernente a essa última questão, disse:

Dinâmico. Se você não for dinâmico, não tem como, não. **Se você não for dinâmico, não inventar...** “Olha, não tá dando certo com uma coisa, vou inventar isso”. Se não está dando certo... **Se não for dinâmico, não tem como** alfabetizar, não. Tem que ser dinâmico: **ver onde é que eles aprendem mais, de uma maneira que eles gostam mais. Tem que ser dinâmico**.

Nesse sentido, podemos inferir que P2 **reconhecia a necessidade de saber-ser dinâmico/a e proativo/a e de alfabetizar de maneira dinâmica, lúdica e criativa, em um movimento constante de reflexão e diálogo com as necessidades dos/as aprendizes, a fim de tornar o processo de aprendizagem mais atrativo, prazeroso e eficiente**.

Constatamos, assim, que ela mencionou aspectos diretamente relacionados ao saber-ser dinâmico, ao dinamismo das aulas e às dinâmicas realizadas em sala de aula. Ou seja, ela

analisou questões muito importantes, relacionadas a sua prática, de uma ótica muito aproximada daquela que utilizou em 2019, para explicitar as motivações para o reconhecimento (indicação) de suas colegas de profissão como boas alfabetizadoras, sendo que, à época, focou nos saberes-fazer, mais especificamente nas “aulas dinâmicas” que parecia desenvolver. Esse também foi um descritor utilizado para a indicação dela, pelos pares. Semelhantemente, as razões dessa ordem também foram a categoria sobre a qual as indicações de bons/as alfabetizadores/as, pela comunidade escolar mais incidiram, mesmo que com uma diferença muito pequena em relação ao saber-ser, sendo as duas bastante marcadas pela valorização do dinamismo.

Em se tratando do segundo grupo, o trabalho com textos, constatamos que esse foi um aspecto que também teve uma grande centralidade no dizer de P2 sobre os saberes-fazer que mobiliza, com vista ao ensino da leitura e da escrita, emergindo em sua fala quando ela tratou de algumas questões como: a) sua grande aprendizagem em relação ao ensino da leitura e da escrita (“A maneira como eu ensino, com texto”); e b) as coisas que fazia para alfabetizar e que considerava que jamais poderia deixar de fazer (“A maneira como eu ensino! Música. Não tem coisa melhor do que você alfabetizar com música”). Além disso, o trabalho com textos também esteve muito presente em suas mensagens, quando, na entrevista final, falou das atividades que utilizava para ensinar a ler e a escrever: “Texto fatiado, eu gosto também, que chama muita atenção”. P2 reafirmou, ainda, a valorização do trabalho com gêneros textuais e do dinamismo; ao analisar as contribuições das formações na área da alfabetização sobre suas artes de saber-fazer, destacou o papel de sua formação inicial no curso de Pedagogia e as formações continuadas do PNAIC, como evidenciam os depoimentos a seguir:

O que eu mais gostei na vida, que hoje... até hoje, você vê, **só ando com sonzinho, só ando com celular, é a maneira de alfabetizar através de música, de textinho. Você vê que eu não deixei essa prática, não. Eu vou me aposentar e não deixo. [...] com texto, com o que eu tô dando, com o que eu tô alfabetizando... a letrinha que eu tô dando, sempre levo o textinho, com som, a música relacionada com a letrinha... Não deixo! Isso é uma prática que eu vou me aposentar e não deixo não, porque eu vejo vantagem** (Professora 2, Entrevista Inicial, 2022).

O que fazer na sala de aula. Era! **Tinha muita prática. Tinha a teoria e tinha a prática, né? Agora, a prática contribui mais, né? Porque aí, a gente vai fazendo os trabalhos, se movimentando, fazendo trabalho em grupo lá, apresentando. [...]** Espera aí, visse! Deixa eu ver se eu me lembro... Meu Deus do céu! Era a maneira como alfabetizar. Do mesmo... **Quase parecido com quando eu fazia Pedagogia. Alfabetizar.** Sem ser daquele método antigo. Ele alfabetizava também com texto, com texto fatiado. **A gente fazia muitos trabalhos em grupo sobre isso.** Com gravuras. A gente ganhava livros, muito bons! (Professora 2, Entrevista Inicial, 2022).

Nesse sentido, os depoimentos de P2 nos fizeram depreender uma série de saberes-fazer que vislumbramos também a partir de suas aulas, tais como aqueles que indicavam que ela **compreendia a pertinência de eleger o texto como o eixo central do trabalho com a**

língua escrita na escola (Soares, 2020), **percebendo suas contribuições para a aprendizagem do sistema notacional; entender que a criança aprende a escrita buscando sentido, no contato com os gêneros textuais** (Soares, 2020) e, por conseguinte, e em virtude de outros saberes-fazer **reconhecia a necessidade de alfabetizar letrando e tateava maneiras de saber-fazer nessa direção**. Diante da utilização desses recursos e da realização de estratégias metodológicas frequentes nesse sentido, nas aulas que observamos, pudemos constatar alguns indícios das motivações que a comunidade escolar elencou ao indicá-la como boa alfabetizadora. Mais especificamente: “trabalha com textos” e “é mais construtivista”. Vemos, ainda, que nos dois últimos extratos das entrevistas, a alfabetizadora 2 apontava para os textos de modo geral e para as músicas de modo mais específico, sugerindo que **valorizava o trabalho com o gênero textual música no ensino do SEA**, algo que coaduna com o fato de esse ter sido o gênero mais explorado em suas aulas, tanto em sua forma cantada como escrita.

É possível depreender, também, que os saberes-fazer relacionados ao uso dos textos construídos naqueles contextos estavam revestidos de grande importância para P2, parecendo sistemáticos em sua prática, e o motivo foi ressaltado: ela via “vantagens”. Aquelas verbalizações revelam, ainda, que essa alfabetizadora conseguia estabelecer diálogos entre a formação inicial e as formações continuadas no âmbito do PNAIC, ressaltando a dimensão prática das vivências no contexto do Pacto (ainda que não parecesse desconsiderar a importância da teoria), com destaque para a importância das trocas entre os pares e a qualidade dos cadernos da formação. De modo geral, os dois depoimentos de P2 que acabamos de apresentar apontam também para a lógica de aproximação docente em relação aos saberes teóricos, corroborando que o/a professor/a retém desses contextos o que é diretamente utilizável, por facilitar a vida profissional e a aprendizagem dos/as estudantes (Chartier, 2007).

Tanto o “dinamismo” como a “utilização dos gêneros textuais no processo de ensino da faceta linguística da língua”, destacados pela professora, parecem expressar como ela percebia sua prática e com quais perspectivas, aparentemente, não gostaria que fosse confundida: “Porque eu não ensino naquele tradicional, né? Você via. Você me observou. Eu não sou daquela tradicional do “Bê-á-ba” (Professora 2, Entrevista Final, 2022); ou “Era a maneira como alfabetizar [...] sem ser daquele método antigo” (Professora 2, Entrevista Inicial, 2022).

Desse modo, P2 sugeria **compreender que alfabetização não é “uma questão de método”, no sentido tradicional do termo, sendo fundamental mobilizar metodologias de ensino eficientes para que se possa alcançar bons resultados com os/as estudantes na aprendizagem do sistema notacional** (Cf. Soares, 2016). Contudo, parece que nem sempre

foi assim. Isso pôde ser notado quando essa alfabetizadora revelou o que já tinha feito em algum momento de sua atuação na docência, mas que nunca mais voltaria a fazer, para alfabetizar:

Pronto, porque, quando **eu comecei, como eu não tinha faculdade, era assim... Só tinha terminado o magistério. Ainda era alfabetizando com aquele método antigo, ainda: o bê-á-bá, o bê-e-bê [...]** Pronto! Eu comecei daquele jeito. [...]. **Aí, depois que eu fiz faculdade, foi que eu melhorei bastante a maneira de alfabetizar**, de maneira renovada, né? A renovada, a prática renovada, né, sem ser a antiga. [...] Eu acho que esse modelo tradicional, de você chegar, sentar com o menino e só ensinar... **como a gente aprendeu**. Mesmo aprendendo, esse “Bê-á-ba, bê-é-bê”, eu acho que eu não faria mais isso, não. [...] Comecei desse modelo tradicional. **Mas pra você ensinar hoje, com tanta tecnologia, com tanta coisa avançada... e você ensinar o tradicional, eu acho que não dá certo, mais não**. Eu acho que não. Pode até dar, que eu não sei... **Não sei se alguém faz mais isso. Mas não tem coisa melhor do que você alfabetizar dentro do textinho**, porque ele, aí, não vai se focar só nos padrões silábicos, né? Vai focar nas palavrinhas, nas coisas. Você vê que, **de primeiro, as professoras compravam mais uma cartilha do “Bê-á-ba”**. **Pelo amor de Deus! Hoje mais não!** [Risos] [...] Nos primeiros anos, quando eu comecei lá [primeira escola que trabalhou], sempre mandava as mães comprarem. **Não vou dizer que não aprende. Que eu aprendi a ler também, daquele jeito! Mas eu acho melhor desse jeito, com gênero textual**, né? Porque a partir do momento que você leva uma receita, que... Pronto! Eu já fiz! Eita, esqueci de dizer! Já levei muitas receitas para fazer na sala de aula. [...] Quer dizer, é uma maneira da criança aprender... Tem coisa melhor de aprender fazendo e de... Oxe, é bom! **Gênero textual é muito bom de trabalhar, seja qual for: música, receita, poema... poema também. Tudo**. Sendo qualquer gênero textual, **as crianças gostam**. (Professora 2, Entrevista Final, 2022).

Vemos, assim, que P2 revelou ter feito uso dos métodos tradicionais de alfabetização no início de sua carreira na docência, em decorrência dos saberes-fazer construídos a partir da arena da formação profissionalizante a que teve acesso, antes de começar a atuar profissionalmente: o “curso de Habilitação ao Magistério em Nível de 2º Grau”, quando o contexto de influência que o sustentava refletia a conjuntura macropolítica, social e educacional daquele período histórico, que marcava a realidade escolar em diferentes localidades do país.

Percebemos também a emergência da experiência escolar anterior, enquanto aluna que se alfabetizou utilizando cartilhas e a partir dos métodos tradicionais. Essa professora deixou entrever o que consideramos ser uma tendência diante da falta de oportunidade de formação ou quando ela não tem a qualidade ou a aproximação necessária com o contexto da prática. Como uma tática de sobrevivência profissional, o/a professor/a tende a recorrer aos saberes-fazer pré-profissionais, em um primeiro momento, e aos saberes-fazer fabricados em sala de aula, nas trocas entre os pares e por meio da cultura digital. P2 fez entrever, também, o tensionamento ocasionado pela formação inicial, em nível superior, sobre os primeiros saberes-fazer tecidos e mobilizados durante a habilitação profissional e aqueles das vivências que teve como aluna, aparentemente (“Eu acho que esse modelo tradicional, de você chegar, sentar com o menino e

só ensinar... como a gente aprendeu...”). Tal tensionamento, de acordo com seu dizer, foi capaz de ressignificar artes de saber-fazer que desenvolvia.

Percebemos, assim, uma aproximação com P1 e, ao mesmo tempo, um distanciamento. Enquanto ponto de intersecção: a importância do contexto formativo na ressignificação dos saberes-fazer para o ensino da língua escrita, sendo que a professora 1 destacou as formações continuadas no âmbito do PNAIC como um dos contextos responsáveis pelas mudanças em sua prática. Por outro lado, P1 não mencionou sua formação inicial no curso semipresencial de Pedagogia, em nenhum momento das entrevistas, a não ser quando interpelada sobre ele e afirmou a importância das trocas entre os pares que aquela arena promovia. As mensagens das professoras fazem emergir assim discussões sobre o contraste entre modalidades de ensino presencial e remota e instituições formadoras.

Dito isso, P2 encerrou aquele extrato maior, em destaque, opondo-se veementemente aos métodos tradicionais, fazendo-nos inferir que ela **compreendia que tais métodos apresentam limitações, sobretudo em contextos como o que tem sido característico do novo milênio, no sentido de todos os avanços alcançados, principalmente na área tecnológica**. Embora não explicitasse sobre o que ou quem recaíam as implicações desses avanços, a docente nos faz antever, no mesmo depoimento, que se tratava do contexto da cultura digital para a educação sobre a construção dos saberes-fazer mobilizados pelo/a professor/a alfabetizador/a, que, ao que parece, representaria para ela uma maneira de acesso ao "novo". Os reflexos desse tipo de influência foram vislumbrados também quando P2 **sugeriu reconhecer a necessidade da escrita individual de palavras mediada pelo/a professor/a, para a apropriação e consolidação do sistema notacional**, como antevimos a partir de suas aulas:

Olha, eu nunca deixo essa prática. Nunca deixo essa prática, porque, assim... você leva uma atividade e dá a resposta? Não! **A gente tem que envolver a turma, né? A gente tem que envolver a turma pra eles... pra eles responderem. Porque, veja, eu levo atividade... passo até meia-noite pesquisando atividades que chamem a atenção deles**, e chegar lá, dar pronta, a resposta? Não gosto, não dessas coisas, não. [...] Ainda não deixei essa prática e não vou deixar de jeito nenhum, porque eu vejo o resultado. Eles têm prazer de participar (Professora 2, Entrevista final, 2022).

Ao expor que aparentemente levava tempo para pesquisar as atividades, P2 nos remeteu às tarefas das aulas que acompanhamos. Durante os três períodos de observação, constatamos que provavelmente todas as atividades que ela realizava com seu grupo-classe eram provenientes de sites da *web* e *blogs*, o que pôde ser percebido em virtude dos endereços eletrônicos que geralmente estavam contidos nas tarefas fotocopiadas. Notamos essa influência também nos cartazes e vídeos que a docente apresentava para abordar os conteúdos.

Nas entrevistas inicial e final, P2 também revelou saberes-fazeres didáticos que faziam entrever, em termos globais, uma possível organização dos eixos de ensino, ao dizer:

A primeira coisa que eu imagino é trabalhar a escrita. Porque depois... quando o aluno aprende a escrever... [...] O meu objetivo é eles aprenderem primeiro a escrever, e, depois, que escrevem, já vai... **A partir do momento que ele está aprendendo a escrita, já vai aprendendo também a leitura, né?** Porque, veja, se eu comesse com a leitura... se o menino aprende... **Tem que aprender primeiro a escrita – os dois são essenciais – mas tem que aprender primeiro a escrita... Eu vejo professor, que senta e fica o tempo todo só fazendo leitura leitura!** Eu digo: “Meu Deus”! Porque a partir do momento que eu vou dando Religião, vou dando qualquer disciplina, eu acho que **inclui uma com a outra**, porque não fica só preso à leitura (Professora 2, Entrevista Inicial, 2022).

Nas aulas de P2 também vislumbramos, conforme referimos, esse foco maior em atividades e situações de ensino envolvendo a escrita de palavras. O maior investimento se dava não do ponto de vista de uma grande diferença em relação à recorrência das tarefas de uma categoria e outra, mas em decorrência do maior investimento de tempo na escrita. Sua fala dava indícios de que, como vislumbramos a partir de suas aulas, ela **compreendia que, no processo inicial de apropriação do SEA, é mais fácil escrever do que ler, entendendo, assim, que é importante que o ensino desse sistema priorize a escrita, tendo em vista que sua aprendizagem possibilitaria o desenvolvimento de certas habilidades de leitura**. Essa professora também parecia **conceber que ao focar em atividades que impliquem escrever, principalmente de forma interdisciplinar, o/a professor/a tem a possibilidade de otimizar o tempo didático/pedagógico/curricular, não precisando ficar preso a longos períodos de leitura individual em voz alta em sua mesa (“tomar lição”)**.

Embora tenha dado indícios de que enfatizava o ensino da escrita no início da aprendizagem do sistema notacional, P2 também parecia **conceber que esses dois processos não podem ser dissociados e que, depois que as crianças avançavam em seus conhecimentos acerca do SEA, é importante priorizar a consolidação da aprendizagem das correspondências letras-sons, também de maneira interdisciplinar**, o que, pelo que pudemos observar, se daria também de maneira articulada às atividades de escrita de palavras e outras unidades como as frases. Isso foi sugerido na entrevista, quando disse em quais conteúdos pretendia investir a partir dali: “Leitura, porque, às vezes, a gente quer fazer leitura com todo mundo, mas não dá tempo. Você vê que um professor sozinho, para você fazer leitura todos os dias... Que ajuda bastante fazer leitura com eles, assim, de um por um, individual, né?” (Professora 2, Entrevista do meio do ano, 2022). Nesse sentido, P2 parecia **entender também que o ensino da leitura individual em voz alta com mediação do/a professor/a pode contribuir para que o/a estudante aprenda a tradução escrito-oral**, conquanto não fosse a

modalidade de leitura em que mais investiu, tendo em vista a otimização do tempo didático/pedagógico/curricular.

Sobre o tratamento interdisciplinar da leitura e da escrita, a docente atribuiu à formação inicial a tecitura de seus saberes-fazeres, por meio de um componente curricular, com o mesmo nome, durante ao curso de Pedagogia, sugerindo **reconhecer a necessidade e as contribuições do ensino interdisciplinar da leitura e da escrita, especialmente do SEA.**

Verbalizações de P2, sugeriram, ainda, que ela **valorizava um repertório significativo de atividades que podem oferecer contribuições importantes para a apropriação e consolidação do SEA.** Para além dos gêneros textuais que enfatizou, essa professora aludiu aos autoditado, às atividades com rimas, à contagem de sílabas e destacou os caça-palavras e as cruzadinhas (“Eu amo caça-palavras, cruzadinha... Eu amo caça-palavra, porque é uma maneira deles aprenderem a escrever e a ler” – Professora 2, Entrevista final, 2022). Ela também falou sobre como aprendeu a trabalhar com esses recursos, em sentido mais geral:

Menina, eu acho uma maravilha! **Não tem coisa melhor do que alfabetizar assim.** “[...] Olha, Geiziane, **eu fico pesquisando, visse! Eu fico aí, eu não sei, eu vou dormir tarde, procurando essas atividades** que... [...] uma atividade, que a criança tenha o prazer... [...] Quando tava fazendo Pedagogia, a gente trabalhava muito com poema, essas coisas. Aí, pronto! **Poema, rimas...** Não tem coisa melhor não, do que trabalhar com esses... Porque aí, ele vai sabendo as palavrinhas que rimam. Eu aprendi essas coisas na prática. Não, na **faculdade e na prática, praticando. Porque, a partir do momento que lá ensinava essas coisas, aí a gente foi colocando em prática em sala de aula,** e vai vendo resultado. Eu mesmo vejo o resultado (Professora 2, Entrevista final, 2022).

As primeiras afirmações de P2 apontam para o saber-fazer que elencamos. Notamos também que, além do contexto da formação inicial, ela indicava a mobilização de dois outros contextos como campos de tecitura dos saberes-fazeres que mobilizava em relação a essas atividades. O primeiro, referente aos espaços-tempo das salas de aula em que atuou, ao longo de sua carreira, enquanto cursava o ensino superior, tendo a oportunidade de recontextualizar ali o que começou a ser tecido na arena formativa – o que não implica entender o contexto da prática como *locus* de reprodução. P2 fazia entrever, também, o contexto da cultura digital para a educação, quando disse: “Eu fico pesquisando, visse! [...] Eu vou dormir tarde, procurando essas atividades”. Além disso, essas verbalizações estariam indicando uma aproximação com as características da ordem do saber-ser, que a comunidade escolar utilizou recorrentemente para justificar sua indicação (“compromisso”, “dedicação”, “responsabilidade”).

P2 também mencionou um tipo de tarefa cuja realização considerava inadequada para a aprendizagem eficiente do sistema alfabético: a cópia. A esse respeito, declarou:

Não adianta, não, encher o quadro todinho, pra uma criança só copiar sem saber o que está fazendo. Não é melhor você, com um textinho, um...um... um... uma tarefinha pequenininha, produzir com eles, que eles sabem o que estão fazendo? [...] Não é melhor fazer, do que encher o quadro todinho, sem a criança entender, só escrevendo sem saber o que está fazendo, sem saber o que está escrito? Não adianta não. **Não faço isso na minha prática pedagógica, não faço, de jeito nenhum** (Professora 2, Entrevista final, 2022).

Nesse sentido, notamos uma aproximação entre P2 e P1 quanto ao questionamento da necessidade da cópia, ainda que esta tenha destacado algumas contribuições desse tipo de atividade. Outros diálogos entre aquilo que as duas alfabetizadoras sabiam-faziam puderam ser notados no que diz respeito à priorização do ensino de Língua Portuguesa:

[...] Eu sei que todas as disciplinas são importantes, mas, pra mim, uma criança, quando sabe português e Matemática, ela desenvolve outras atividades todas, as outras disciplinas todas. [...] Porque não adianta, também, dar meio mundo de conteúdos, de Ciência, de História, de... se eles não souberem a escrita. Adianta alguma coisa? Não. Eu acho, assim. **Eu foco mais em português e matemática,** porque quando ele aprende português, a... a... a, a leitura e a escrita, aí, nas outras disciplinas, eles também vão longe, né? (Professora 2, Entrevista final, 2022).

Em caráter de síntese, tanto nas observações como nas entrevistas, do mesmo modo que P1, P2 nos deu indícios de que **compreendia a importância da aprendizagem da língua escrita pelos/as aprendizes, especialmente da importância da faceta linguística; reconhecia que, embora os conteúdos de outras disciplinas sejam pertinentes, é indispensável priorizar, oficial e extraoficialmente, apropriação e consolidação do SEA, no ciclo da alfabetização** (corroborando o que antevimos em suas aulas); **entendia que a aprendizagem da leitura e da escrita contribui de forma privilegiada para o sucesso escolar integral do/as estudantes.** Diante de tudo que expomos até aqui, P2 parecia compreender a necessidade do ensino sistemático da escrita alfabética.

6.4.2.4 Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as da professora 2 em leitura e compreensão de texto escrito, ao longo do ano letivo de 2022

Em se tratando da compreensão de textos escritos, lembramos que elas também só foram realizadas, ao longo de todo o ano letivo, com as crianças da turma de P2 que estavam predominantemente alfabéticas. Vejamos seus resultados na tabela seguinte.

Tabela 56 – Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as da professora 2 em leitura e compreensão de texto escrito ao longo do ano letivo de 2022

ALUNO/A	Acertos (%) no início do ano letivo	Acertos (%) meio do ano letivo	Acertos (%) ao fim do ano letivo
Alexsandro Artur	66,66	83,33	66,66
Aline Vitória	16,66	66,66	100
Danivalda Santos	..	16,66	33,33
Douglas Santos	..	50	66,66
Gael da Silva	..	..	33,33
Gino Santos	..	..	50
Gutenberg Santos	..	50	33,33
Helena Lima	83,33	100	100
Isabel Haially	..	66,66	66,66
José Alison	..	66,66	33,33
José Henry	..	100	83,33
Juliana Alves	..	..	33,33
Luige Antonio	..	16,66	33,33
Marta Mirele	..	16,66	66,66
Pietro Henrique	..	50	16,66
Acertos (%) da turma	..	..	55,55

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Nota: Sinais convencionais utilizados:

.. Não se aplica dado numérico.

Obs.: Em março, as atividades diagnósticas de leitura e compreensão de texto escrito foram aplicadas apenas com as crianças que apresentaram hipótese de escrita concernente ao nível alfabético.

Embora parte das crianças dessa turma tenha avançado em seus conhecimentos, ao longo do ano, esse grupo de estudantes chegou ao fim do 2º ano com apenas 55,55% de acertos gerais na atividade de compreensão de texto escrito. Na subseção seguinte, abordamos os saberes-fazeres mobilizados por P2 quanto ao ensino da leitura e compreensão de textos escritos.

6.4.2.5 Saberes-fazeres mobilizados pela professora 2 com vista ao ensino de leitura e compreensão de textos escritos

Para iniciarmos as discussões acerca dos saberes-fazeres mobilizados pela professora 2, no ensino da leitura e da compreensão de textos escritos, ilustramos na tabela 57 as escolhas feitas por ela, ao longo dos três períodos de observação, quanto aos gêneros textuais utilizados.

Tabela 57 – Gêneros textuais lidos na turma da professora 2, ao longo dos três períodos de observação – 2022

Gêneros textuais lidos	Início do ano	Meio do ano	Fim do ano	TOTAL
Contos de curta extensão	0/11	1/4	1/9	2/24
Poemas/poesias	3/11	1/4	3/9	7/24
Gêneros diversos apresentados em obras literárias	9/11	1/4	5/9	15/24
Tirinha	1/11	0/4	0/9	1/24
Cantigas	2/11	1/4	0/9	3/24
Trava-língua	0/11	1/4	0/9	1/24
Bilhetes	1/11	0/4	0/9	1/24
Carta	0/11	0/4	1/9	1/24
Biografia	0/11	1/4	0/9	1/24
Textos informativos	2/11	0/4	5/9	7/24
Total por período e total geral	18	6	15	39

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Como podemos perceber através desses dados, a alfabetizadora **trabalhou com um repertório de gêneros textuais muito pertinentes para o público com o qual atuava**, lendo com/para sua turma textos mobilizados principalmente na escola, mas, sobretudo, aqueles que circulam com frequência na sociedade letrada. Do ponto de vista quantitativo, constatamos que, assim como P1, P2 utilizou um número significativo de gêneros textuais, com vista ao ensino da leitura e da compreensão de textos escritos (11 em 24 aulas). Além disso, considerando a recorrência de situações e atividades envolvendo esse eixo de ensino, evidenciamos um grande investimento, por parte da professora 2, durante os três períodos de observação, na leitura de textos, sendo essa uma prática letrada já consolidada em seu cotidiano de trabalho, ocorrendo em 23 dos 24 dias letivos que acompanhamos. Dito de outro modo, P2 parecia **compreender que a leitura de textos precisa constituir uma prática diária na escola**, sendo este um saber-fazer estável e sistemático no contexto em que atuava. Outrossim, em quase todas as aulas, as crianças dessa turma tinham a oportunidade de ler ou de ouvir a leitura de mais de um gênero textual, com diversas finalidades e em diferentes componentes curriculares. Uma análise horizontal dos dados da tabela 57 nos permite dizer ainda que as atividades/situações nesse sentido se deram de forma bastante equilibrada nesse grupo-classe, não havendo consideráveis disparidades de recorrências, ao longo dos três períodos do ano, e renunciando, no caso da leitura da maioria dos gêneros, um trabalho em espiral (Dolz e Schneuwly, 2004). Isso nos dá indícios de que seu investimento nesse eixo de ensino não parecia ter como principal motivação a preparação dos/as estudantes para avaliações de fluência do PCA e para a prova do Saepe – conforme ficará mais evidente ao longo desta subseção. Diante de tudo isso, inferimos que essa professora parecia **entender que é necessário que, na escola, os/as estudantes tenham a oportunidade de ler e compreender textos de diferentes gêneros que circulam no meio**

social, para que possam se tornar leitores eficientes. Esse saber-fazer mobilizado por P2 pode ter possibilitado que as crianças de seu grupo-classe construíssem conhecimentos pertinentes a esses gêneros, ao mesmo tempo em que tinham a oportunidade de participar de práticas autênticas de leitura.

Ainda de acordo com a tabela 57, podemos observar que os gêneros de ordem literária representaram o domínio discursivo de maior recorrência nas aulas dessa professora, de modo que ela investiu fortemente na leitura para deleite de “gêneros diversos apresentados em obras literárias”, ao longo dos três períodos, principalmente de março a junho, havendo uma leve diminuição após o término do primeiro semestre. Um dos motivos para essa redução nos parece ter sido a compreensão da docente de que as leituras deviam ser iniciadas e finalizadas em um único dia letivo. Isso fazia com que ela apontasse a variedade reduzida de livros que havia na escola como uma das razões para não ler para a turma em determinadas aulas, mencionando que tinha apenas obras mais extensas, cuja leitura envolveria, em sua visão, muito tempo da aula. Apesar disso, compreendemos que o investimento que a alfabetizadora fazia nas leituras para deleite sugeria que ela **valorizava o trabalho com a literatura infantil na escola, compreendendo sua pertinência para a formação de leitores.**

Além dos textos apresentados nesses suportes, havia em sua prática grande destaque para os da tradição oral, especialmente quando se tratava de situações de ensino para além do deleite, a exemplo daquelas que objetivavam contribuir para a apropriação e consolidação do SEA. Nessa direção, constatamos que gêneros textuais muito pertinentes para o trabalho com os/as aprendizes do ciclo de alfabetização, como os poemas, foram a segunda subcategoria mais recorrente, assim como os “textos informativos de diferentes gêneros”, mobilizados, não apenas durante as aulas de Língua Portuguesa, mas também em outras disciplinas. Notamos, contudo, que alguns dos poemas selecionados pela alfabetizadora apresentavam, a nosso ver, pouca qualidade literária, o que parecia estar relacionado ao fato de se constituírem enquanto textos que, aparentemente, tinham sido criados com finalidades sobretudo escolares – como faz entrever a imagem 10.

Imagem 10 – Poema utilizado pela professora 2

LEIA O TEXTO:

O NATAL DO MACACO
 EM ÉPOCA DE NATAL
 A FLORESTA FICA ANIMADA.
 O MACACO VAI LOGO DIZENDO
 QUE NA CEIA QUER COMER
 BANANA E GOIABADA.

ELIANA DE OLIVEIRA



COMPREENSÃO DA LEITURA

1. QUAL É O ASSUNTO DO TEXTO? _____

2. PERSONAGEM PRINCIPAL: _____

3. COMO ESTÁ A FLORESTA COM A CHEGADA DO NATAL? _____

4. LEIA E ESCRVA OS NOMES DOS DESENHOS.



MACACO



BANANA



NATAL



FLORESTA

Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

Notamos, por meio das observações, que P2 investia no ensino da estrutura composicional (Bakhtin, 2011) e na compreensão dos poemas pelos/as estudantes, embora, em algumas situações, a dimensão da fruição e da exploração dos sentidos e dos aspectos sentimentais que permeavam os textos não fossem (ou não pudessem ser) muito explorados, (ainda que, em alguns casos, a professora extrapolasse as perguntas propostas na atividade), o que estava, a nosso ver, relacionado a essa qualidade literária dos textos. O mesmo pode ser dito em relação a alguns contos de curta extensão apresentados em atividades. Uma das razões para a utilização de textos com essas características pela professora parecia estar associada ao fato de serem curtos, possibilitando a leitura com certa autonomia por crianças que ainda não liam fluentemente, sobretudo, quando enviados como atividade para casa. Isso pôde ser notado quando, em uma das aulas, ao perceber que um aluno, que recentemente havia aprendido a ler palavras com certa facilidade, estava lendo sozinho um dos textos propostos, P2 disse: “Por isso que eu estou mandando textinho pequenininho. Porque, vejam, o coleguinha Gustavo já começou a ler o textinho. E é bom de ler, bem pequeno. Quem já sabe ler, vai saber fazer sozinho” (Professora 2, Diário de campo, Aula 17, 2022).

Entretanto, como mostra a tabela 57, esses contos foram pouco recorrentes nas aulas de P2, durante os três períodos, principalmente se considerarmos a recorrência geral dos demais gêneros e dos contos que constituíam as obras literárias, que eram lidos quase que diariamente.

Do ponto de vista das motivações com as quais se lia nesse grupo-classe, as observações nos mostram que, embora P2 tenha realizado muitas leituras com finalidades mais características e recorrentes na instituição escolar que no meio social – como veremos adiante –, ela também **promoveu situações em que o ato de ler representou situações comunicativas reais e funcionais, pautadas nos propósitos que elas têm na sociedade letrada**, com destaque para a finalidade de “ler para o deleite”, que se sobressaiu em relação a todas as outras subcategorias, ao longo de todos os períodos de observação, ocorrendo em 19 das 24 aulas.

As leituras realizadas com esse objetivo aconteciam sempre no início das aulas e eram realizadas pela docente, com as crianças sentadas em suas carteiras, provavelmente devido ao espaço reduzido da sala (conforme mencionamos na subseção 6.4.2.5), que não permitia que o lugar em que havia o painel destinado ao cantinho da leitura fosse utilizado com a intenção para a qual tinha sido pensado. Nessas situações, P2 costumava ler gêneros diversos apresentados, quase que exclusivamente em obras literárias, que eram selecionadas por ela no pequeno acervo da escola, localizado no final de um estreito corredor, improvisado como espaço de trabalho para a coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental.

O quadro a seguir reúne os títulos lidos por essa professora, ao longo das observações.

Quadro 4 – Gêneros literários lidos pela professora 2 durante as leituras para deleite

TÍTULOS	AUTOR/A	Gênero textual
Medo de criança	Ana Claudia Aguiar	História rimada
Nhac!	Carolina Rabei	Conto
Mas papai...	Mathieu Lavoie	História com repetição
O dragão dos meus sonhos	Cecília Pereira Neves	Conto
Os hipopótamos	Iris Stern	Conto
O ovo	Milton Célio de Oliveira Filho	Conto
O nariz da vovó	Eva Santana	Conto
Rick, o cavaleiro	-	Conto
Meninos de Ouricuri	Pedro Américo de Farias	Poema
A visita	Lúcia Hiratsuka	Livro-imagem
Nunca conte com ratinhos	Silvana D'Angelo	Conto
O menino que lia no escuro	-	Biografia
Que delícia de bolo	Elza Calixto	Informativo
Onde está a ovelha verde?	Men Fox	Conto
Gabriel tem 99 centímetros	Annett Huber	Conto
Cada bicho com seu capricho	Carlos Machado	Poemas
A vinda no Messias	-	História bíblica

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Como revelam esses dados, nas situações em que se lia para o deleite, as crianças dessa turma tiveram contato principalmente com contos e algumas de suas variações (as histórias rimadas e as histórias com repetição), mas também puderam ouvir a leitura de poemas,

biografia, história bíblica e texto informativo. Nessas situações, eram utilizados, via de regra, os suportes reais de circulação dos textos, os livros infantis, sendo que apenas “Meninos de Ouricuri” e “O menino que lia no escuro” foram lidos no almanaque do PCA.

Esses contornos assumidos pelas leituras para o deleite evidenciam que P2: parecia **compreender a necessidade de despertar o gosto pela leitura, reconhecendo a pertinência do trabalho com a literatura nesse processo; sabia selecionar gêneros textuais adequados à finalidade pretendida; e demonstrava entender a importância de proporcionar a leitura/escuta de boas obras literárias, e de fazer uso de portadores de textos autênticos.**

Para realizar as leituras, a professora costumava apresentar os livros às crianças, fazendo comentários muito positivos em relação à história que seria lida e ao próprio momento da leitura, demonstrando que lia para o deleite e por deleite. Isso nos lembra que “o interesse também se cria, se suscita e se educa, e que em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura e das possibilidades que seja capaz de explorar” (Solé, 1998, p. 42). Assim, a despeito de não termos presenciado momentos em que as crianças desse grupo-classe fizessem as leituras para deleite individualmente ou de forma compartilhada, a professora demonstrou **entender a necessidade de o/a alfabetizador/a motivar os/as aprendizes para a leitura, nutrindo expectativas positivas em relação ao que seria lido.** Além disso, dessa forma, ela também nos deu indícios de que **reconhecia o importante papel que o/a professor/a desempenha como modelo de leitor, para os/as aprendizes, sobretudo, no ciclo de alfabetização,** ao lhes emprestar os olhos e a voz, traduzindo o escrito em palavras quando lia para eles/as, mas também quando mobilizava estratégias de compreensão e promovia o encontro prazeroso com o texto (Brandão, 2006; Soares, 2020).

Constatamos que nas artes de saber-fazer de P2 não havia um momento ou uma aula determinada para ensinar como empregar listas de estratégias de leitura, para que mais tarde fossem aplicadas pelos/as estudantes, ao ler certos textos (Brandão, 2006). Elas eram mobilizadas antes, durante e após as leituras dos diferentes gêneros textuais, principalmente os de ordem literária, e quando se lia com diferentes propósitos, mas principalmente para a fruição, demonstrando, assim, que ela parecia **entender que é necessário ensinar estratégias de compreensão em uso, em situações de leituras concretas** (Brandão, 2006), nos dando indícios, ainda, de que **reconhecia que os textos literários “prestam-se por excelência ao trabalho de compreensão na escola”** (Brandão e Rosa, 2005, p. 54). Isso pôde ser inferido, ainda, pelo lugar que essas estratégias ocupavam em sua prática, como ilustra a próxima tabela.

Tabela 58 – Estratégias de compreensão leitora mobilizadas pela professora 2, ao longo dos três períodos de observação – 2022

Estratégias de leitura	Início do ano	Meio do ano	Fim do ano	TOTAL
Exibição/exploração da capa e/ou da contracapa de livros	6/11	1/4	2/9	9/24
Ativação de conhecimentos prévios do leitor	3/11	1/4	2/9	6/24
Levantamento de expectativas e previsões antecipadoras/hipóteses sobre o texto	7/11	1/4	3/9	11/24
Levantamento/exploração de questões/assuntos subjetivos ao leitor (opiniões e/ou conhecimentos a partir do texto)	7/11	2/4	2/9	11/24
Identificação do título de textos	11/11	3/4	3/9	17/24
Identificação do gênero textual lido/ouvido	0/11	1/4	0/9	1/24
Identificação da finalidade do texto	0/11	1/4	1/9	2/24
Identificação da ideia central (assunto) dos textos	1/11	0/4	1/9	2/24
Localização/recuperação de informações explícitas em textos	7/11	2/4	3/9	12/24
Construção de inferências	4/11	0/4	1/9	5/24
Relação entre textos escritos e recursos gráficos e/ou expressivos na construção de sentidos	8/11	0/4	3/9	11/24
Releitura de partes do texto	1	2	4/9	7/24
Total por período e total geral	55	14	25	94

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Como revelam esses dados, P2 **mobilizou uma diversidade de estratégias de leitura muito pertinente ao desenvolvimento da compreensão leitora**. Seus investimentos nesse sentido se deram nos três períodos de observação, ainda que tenhamos constatado uma maior concentração no início do ano. Isso revela, a nosso ver, que essa alfabetizadora também **reconhecia que a compreensão de textos escritos não é um processo espontâneo, devendo, portanto, ser ensinado**. Ao mobilizar esses saber-fazer, ela fazia questionamentos de diferentes naturezas aos/as aprendizes, a fim de que pudessem interagir com a leitura e construir sentidos acerca dos textos. Além disso, por meio de suas atitudes e expressões, também comunicava os comportamentos típicos de um leitor (Lerner, 1996; Brandão, 2006), verbalizando suas expectativas, suas previsões, seus pontos de vista, seus questionamentos e sua compreensão acerca do texto. Entretanto, percebemos que, em alguns momentos, as situações de leitura poderiam ter sido potencializadas se a docente tivesse investido um pouco mais na reflexão por parte das crianças e, em outros, explicitasse, com mais frequência o que lhe permitia chegar a determinadas conclusões ou a fazer dadas previsões, pois, como afirma Solé (1998, p. 116), “uma primeira condição para aprender é que os alunos possam ver e entender como faz o professor para elaborar uma interpretação de texto”.

Como revelam os dados da tabela 58, a estratégia mais recorrente foi a “identificação do título dos textos”, seguida pela “localização/recuperação de informações explícitas”. Em se tratando da primeira, após explorar os recursos gráficos da capa, a professora sempre pedia que os/as estudantes tentassem ler o título dos livros que seriam objeto da leitura para fruição,

evidenciando mais uma vez seus tateamentos para alfabetizar letrando e letrar alfabetizando – como mencionamos na subseção 6.4.2.2.5. P2 também enfatizava a necessidade da leitura dos títulos quando as crianças liam textos, individualmente para toda a turma ou de forma coletiva.

Em se tratando da localização de informações explícitas nos textos, percebemos que essa estratégia recebeu mais investimento por parte da alfabetizadora do que as oportunidades de aprender a construir inferências. Não obstante, por mais que seja desejável que os/as aprendizes tenham oportunidades cada vez mais recorrentes e eficazes para construir habilidades nesse sentido, esse investimento mais reduzido nos parece compreensível, em se tratando dos anos iniciais do ensino fundamental, dada a complexidade de questões desse tipo.

Com um investimento muito semelhante ao da localização de informações explícitas, o “levantamento de expectativas e previsões antecipadoras/hipóteses sobre o texto”, o “levantamento/exploração de questões/assuntos subjetivos ao leitor (opiniões e/ou conhecimentos a partir do texto)” e a “relação entre textos escritos e recursos gráficos e/ou expressivos na construção de sentidos” foram bastante consideradas nas aulas da professora 2, sobretudo, antes e durante as leituras.

Notamos que, entre outros fatores, a mobilização dessas estratégias por parte da professora, assim como as obras literárias que lia, engajavam os/as estudantes na busca e produção de significados sobre o que escutavam, fazendo com que participassem da leitura e interagissem com o texto, contribuindo, desse modo, para que se tornassem “ouvintes/leitores” ativos (Brandão e Rosa, 2010; Solé, 1998). Dito de outro modo, a mobilização de tais estratégias fazia com que, em dados momentos, as próprias crianças passassem a mobilizá-las de forma espontânea, sem que P2 levantasse questionamentos e antes que ela própria comentasse determinados aspectos, principalmente no que dizia respeito às expectativas e previsões antecipadoras, à identificação dos títulos e à relação entre os textos e os recursos gráficos. Constatamos, ainda, que as estratégias correspondentes à identificação do gênero textual lido/ouvido, à finalidade do texto e à ideia central foram pouco exploradas por ela, sendo vislumbradas apenas uma ou duas vezes.

As observações da prática de ensino da professora 2 mostraram também que, após as leituras dos gêneros literários, que aconteciam no início de suas aulas, não eram realizadas atividades relacionadas ao texto lido, o que, associado a outras características apresentadas por essas situações – as quais fomos apontando até aqui –, evidencia que P2 não utilizava os textos literários que lia nesses momentos para sua turma como pretexto (Lajolo, 1982) para ensinar o SEA ou outros conteúdos relacionados à Língua Portuguesa, ou aos demais componentes curriculares. O propósito dessas leituras, parecia ser, de fato, o da fruição, da diversão, do

relaxamento. A despeito de considerarmos que os gêneros textuais lidos nessas situações pudessem, em muitos casos, ter se constituído também enquanto ferramentas potenciais para alfabetizar letrando e letrar alfabetizando, compreendemos que a finalidade atribuída a essas leituras pela docente – assim como os microssaberes-fazeres que mencionamos –, evidenciam que ela **reconhecia a importância das leituras para o deleite no processo de ensino e aprendizagem da leitura, e para a formação de leitores eficientes e atuantes**, já que “ler por prazer é o que nos faz leitores de fato” (Leal; Melo, 2006, p. 43). Na mesma direção, o lugar que P2 dava a esse tipo de situação, vivenciando-a de forma bastante recorrente, demonstra que ela **compreendia que o hábito da leitura precisa ser criado/estimulado**.

A mobilização desse saber-fazer fez com que as práticas de leitura por prazer transcendessem os limites da escola e chegassem ao contexto familiar dos/as estudantes, por meio de um ciclo contínuo de empréstimo de livros a serem lidos em casa. Essa prática, que parece algo já consolidado em algumas escolas brasileiras, assumia um delineamento bastante peculiar nas artes de saber-fazer dessa protagonista do nosso estudo. Tendo em vista o acervo restrito de obras literárias de que a escola dispunha, após ler um livro para sua turma, P2 disponibilizava-o para que as crianças, sobretudo as que desejassem, pudessem levá-lo para casa. Para tanto, durante alguns dias ela não devolvia à coordenação os livros que lia, de modo que diariamente circulavam entre os/as estudantes e suas famílias algumas dessas obras.

Em uma de nossas observações, a alfabetizadora comentou sobre essa prática, quando, ao notarmos um livro sobre sua mesa, perguntamos a quem ele havia sido emprestado antes. A esse respeito, ela disse: “Quase todos já levaram. Eles vão trocando. Cada dia, um leva. Quando tem muitos livros, todos levam. Eles levam e, mesmo não sabendo ler, fazem a leitura de imagem, e, quando chegar no outro dia, na sala, eles contam a história do jeito deles (Professora 2, Diário de campo, Aula 5, 2022). Além de denunciar problemas já mencionados, em relação ao acesso a obras literárias nas escolas brasileiras, assim como o fez P1, essa declaração da professora 2 revela a estilização do gênero profissional, no que se refere ao empréstimo de livros aos/às estudantes, através da fabricação de uma tática de enfrentamento e resistência às estratégias de uma política de distribuição de livros literários, que criava obstáculos para a vivência de práticas de leitura no contexto familiar, pela mediação da escola.

Entretanto, a recontextualização do que se fazia na cultura profissional a esse respeito é que parecia já vir se estabilizando, ao longo dos anos, em sua prática de ensino. Isso pode ser inferido, por exemplo, quando, diante das queixas de alguns estudantes por não poderem levar um livro para ler em casa em determinada aula, como outras crianças estavam fazendo, P2 diz:

“Quando chegar [livros], todo mundo vai levar. É porque tem bem pouquinho. Mas, eu acho que vai vir, aí, todo mundo vai ganhar” (Professora 2, Diário de campo, Aula 5, 2022).

A despeito dessas limitações e das urgências cotidianas de sua sala de aula dificultarem uma mediação mais sistemática, por parte de P2, no empréstimo dos livros, fazendo com que algumas crianças tivessem acesso a esses materiais com mais frequência que alguns de seus/suas colegas, o próprio fato de a decisão de levar um livro para ler com a família partir da criança, de acordo com seu interesse pela obra, evidencia que essa professora **promovia situações em que as práticas de leitura para o deleite se constituíam enquanto situações reais de usos da leitura, com as finalidades que ela tem no meio social**. Tal saber-fazer pôde ser inferido, ainda, pelas leituras que P2 realizava para a turma, e que também contribuía para o letramento literário de seus/suas alunos/as – conforme temos mencionado.

Vislumbramos, também, que esse repertório de saberes-fazer, que parecia estável e sistemático, na prática da alfabetizadora, contribuía para que os/as estudantes de sua turma estabelecessem uma vinculação positiva com a leitura, a qual, como aponta Solé (1998, p. 92), é tecida principalmente “quando o aluno vê que seus professores, e em geral as pessoas importantes para ele, valorizam, usam e desfrutam da leitura”. Essa interação prazerosa das crianças com os textos fazia com que elas não apenas demonstrassem animação diante dos convites feitos pela professora para vivenciar essa prática cotidianamente, como também as motivava a protestar e a pedir que a docente voltasse atrás, e lesse para elas, quando esta anunciava que, por algum motivo, não fariam leitura em determinado dia. A vinculação positiva dos/as aprendizes com as obras literárias pôde ser percebida, inclusive, em relação a José Lucas, que tinha laudo de autismo infantil, e sempre demonstrava interesse pelas leituras feitas pela docente, bem como em levar livros para ler com a família. Além disso, não era raro que P2 precisasse mediar alguns conflitos, quando os/as alunos/as competiam para levar o livro.

Para além da interação prazerosa com o texto, que saberes-fazer como esses possam ocasionar, eles podem ter contribuído, ainda, para que as crianças tivessem mais interesse em se apropriar do SEA, pois, como afirmam Brandão e Rosa (2005), ouvir textos interessantes, bem ilustrados e com temas significativos pode ser um bom atrativo para que os/as aprendizes queiram aprender a decifrar os “risquinhos pretos” do papel e ler como seus/suas professores/as.

Além disso, a interação prazerosa desses/as alunos/as com a leitura não se restringia às situações em que liam para o deleite, mas também quando era solicitado que lessem ou quando eles/as próprios/as pediam para fazê-lo, em situações em que o propósito era “ler para compartilhar um texto” com a turma ou “ler para desenvolver a fluência leitora”. A primeira destas finalidades, que se apresenta na intersecção entre o escolar e o extraescolar, foi a segunda

que mais recebeu atenção por parte de P2. Contudo, antes de tratarmos desse assunto, vejamos a próxima tabela, que sintetiza os propósitos de leitura vislumbrados em sua turma.

Tabela 59 – Finalidades das leituras de textos realizadas na turma da professora 2, ao longo dos três períodos de observação – 2022

Finalidades das leituras realizadas	Início do ano	Meio do ano	Fim do ano	TOTAL
Ler para o deleite	10/11	3/4	6/9	19/24
Ler para compartilhar um texto com outra pessoa	5/11	2/4	5/9	12/24
Ler para receber mensagens de outras pessoas	1/11	0/4	1/9	2/24
Ler para realizar atividades de apropriação e/ou consolidação do SEA	3/11	3/4	3/9	9/24
Ler para completar um texto	1/11	3/4	2/9	6/24
Ler para aprender a ler (traduzir o escrito em oral)	1/11	0/4	1/9	2/24
Ler para desenvolver a fluência na leitura e/ou praticar a leitura em voz alta	4/11	2/4	4/9	10/24
Ler para compreender (responder questões escritas)	5/11	0/4	3/9	8/24
Ler para se informar/aprender	5/11	1/4	5/9	11/24
Ler para retomar informações ou o que escreveu	1/11	2/4	4/9	7/24
Total por período e total geral	36	16	35	87

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Como mostra a tabela 59, as finalidades das leituras se mostraram bastante diversificadas na turma de P2, durante todo o ano, havendo, contudo, maior incidência delas de março a junho. As observações evidenciaram que a mesma leitura era realizada com mais de um objetivo nesse grupo-classe, e que na mesma aula mais de um texto era lido tendo em vista propósitos diferentes. Assim como a professora 1, a professora 2 parecia **compreender que é necessário diversificar as finalidades das leituras que são praticadas na escola**, e demonstrava **entender que a leitura de um mesmo gênero textual pode ser realizada com diferentes propósitos didáticos/pedagógicos/curriculares**, contribuindo, assim, para despertar em seus/suas alunos/as a necessidade de ler, ao mesmo tempo em que permitia que eles/as vislumbassem diferentes usos e funções da leitura.

O propósito de “ler para compartilhar um texto” pôde ser evidenciado em 12 das 24 aulas, quando P2 pedia que os/as discentes que já liam com certa facilidade ou de forma fluente lessem para seus/suas colegas, de forma individual, coletiva ou compartilhada, os textos de diversos gêneros (sobretudo literários e informativos), que seriam utilizados para abordar conteúdos de Língua Portuguesa e de outros componentes curriculares, alguns dos quais já apresentados na própria atividade. Essa parecia ser uma maneira encontrada pela docente para trabalhar a fluência na leitura sem, contudo, reservar momentos de leitura estritamente individuais em sua mesa, como fazia P1. A recorrência desse objetivo nas práticas da professora estava, a nosso ver, intimamente relacionada ao fato de que havia em seu grupo-classe, sobretudo nos dois primeiros períodos de observação, um número alto de crianças que ainda estava se apropriando da leitura de palavras simples e complexas, e que, portanto, não poderia

ter acesso ao conteúdo dos textos de forma autônoma, sendo essa “uma condição para que a leitura em voz alta tenha sentido, tanto para o leitor como para os ouvintes” (Solé, p. 1998, p. 97). As leituras desenvolvidas com essa intenção retiravam, desse modo, a centralidade da docente enquanto leitora, como acontecia quando lia para o deleite, e estavam relacionadas a outros propósitos, especialmente ao de “ler para desenvolver a fluência na leitura” e ao de “ler para se informar/aprender”.

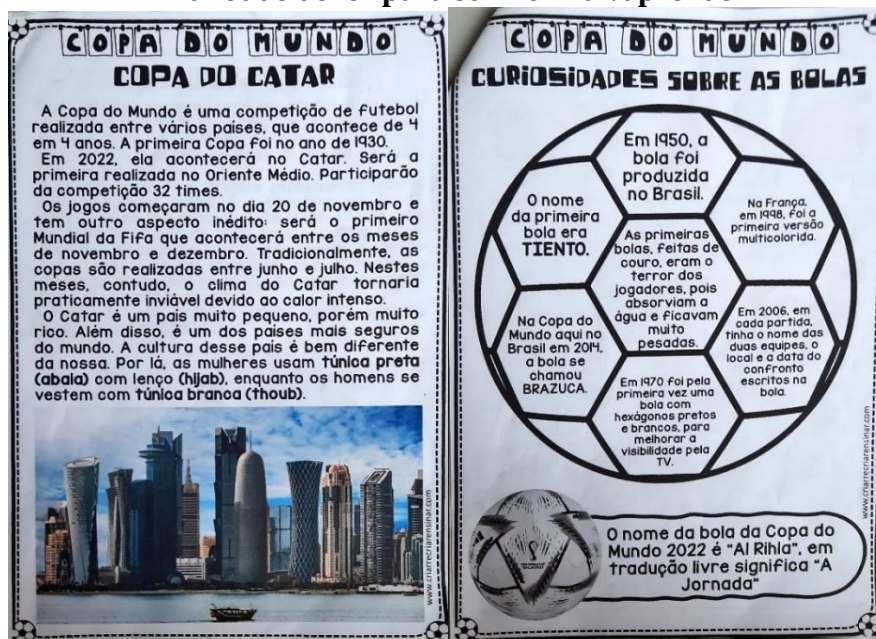
Tendo em vista essas finalidades, os/as alunos/as liam, sobretudo de forma individual, havendo também leituras coletivas ou alternadas entre colegas. Nesses momentos, a professora anotava o texto na lousa e apontava o que devia ser lido, mas era mais comum que deixasse a criança ler livremente, corrigindo as palavras pronunciadas de maneira incorreta ou sinalizando para que se autocorrigisse. Notamos, ainda, que quando a tarefa a ser realizada exigia certa memorização do texto, estando associada à intenção de “ler para realizar atividades de apropriação e/ou consolidação do SEA” e de “ler para completar textos”, P2 costumava pedir também que mais de um/a aluno/a lesse o mesmo material.

Assim como a professora 1, a professora 2 parecia **entender que a leitura em voz alta e a fluência oral na leitura precisam ser trabalhadas de forma sistemática e com certa regularidade**. A despeito de que, como no caso de P1, fosse pertinente que as referidas finalidades tivessem sido vivenciadas em eventos comunicativos mais diversificados e aproximados dos usos sociais da leitura, por meio delas, P2 contribuía para o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a leitura individual e autônoma.

As leituras com vista ao desenvolvimento da fluência estavam também atreladas ao propósito de “ler para se informar/aprender”, que, como mostra a tabela 59, foi a terceira finalidade mais recorrente para a leitura de textos nas aulas de P2 2. Sob essa perspectiva, geralmente, o nível de fluência do/a estudante que lia determinava se a própria docente ou outra criança leria o texto mais uma vez, o que acontecia com frequência, principalmente nos dois primeiros períodos de observação. Tendo em vista esse objetivo, os/as alunos/as e a professora liam textos informativos para aprender conteúdos de Língua Portuguesa (gênero textual bilhete e substantivos) e de outros componentes curriculares (“fases da vida”, “seres vivos”, “família”, “operações matemáticas” e “copa do mundo”).

A imagem 11 mostra dois textos lidos com essa finalidade em uma das aulas observadas.

Imagem 11 – Exemplos de textos trabalhados, na turma da professora 2, com a finalidade de ler para se informar/aprender



Fonte: Acervo da pesquisa (2022)

Os textos que acabamos de apresentar foram trabalhados pela professora, no início dos jogos da Copa do Mundo FIFA⁹⁶ 2022. Materiais de maior extensão, como o primeiro texto, eram geralmente lidos pela própria docente, que fazia pausas em determinadas partes para explicar certas questões e para mobilizar estratégias de compreensão leitora. Diante disso e considerando o que expomos até aqui sobre essa finalidade de leitura, depreendemos que P2 parecia **compreender a necessidade de o/a professor/a não se constituir enquanto a única fonte de informação dos/as estudantes, quando precisam aprender ou se informar, sendo pertinente promover a leitura de textos informativos de diferentes gêneros.**

Constatamos, também, que, mesmo com uma recorrência reduzida, P2 promoveu em sua turma situações que mostraram aos/as aprendizes que “lemos para receber mensagens de outras pessoas”, embora apenas quando leu, ao fim do ano letivo, uma carta que escrevera para seus/suas alunos/as, tenha representado uma situação real de uso da leitura, tendo apenas (re)apresentado essa finalidade quando trabalhou com o gênero textual bilhete, sem que representasse uma situação autêntica de interação.

O trabalho com textos lacunados (poemas, cantigas e contos de curta extensão) também foi recorrente nesse grupo-classe cuja leitura era proposta com a intenção de completar um texto, sendo, ainda, em situações como essas que a turma “lia para realizar atividades de

⁹⁶ Fédération Internationale de Football Association.

apropriação e/ou consolidação do SEA” – como discutimos na subseção 6.4.2.2. Tais finalidades emergiram com uma recorrência considerável, na prática de P2, reafirmando, dessa forma, que, assim como P1, ela **tateava maneiras para alfabetizar letrando, e compreendia que a aprendizagem do sistema notacional é indispensável para formar leitores autônomos**. Era também durante as atividades com essa modalidade de texto que a professora costumava mostrar para os/as aprendizes que “lemos para retomar informações ou para retomar o que escrevemos” e dar continuidade à escrita, assim como acontecia nas leituras para o deleite e quando realizavam atividades de outras disciplinas, com base em textos informativos.

“Ler para aprender a ler (traduzir o escrito em oral)” foi uma finalidade pouco recorrente nesse grupo-classe, ocorrendo em apenas duas aulas, em que as crianças leram, de forma coletiva, com a mediação da professora, uma cantiga e o poema da imagem 10. Dessa forma, a leitura de textos completos era proposta sobretudo para os/as alunos/as que já sabiam ler, com certa facilidade, palavras formadas por estruturas silábicas simples e complexas, sendo reservada para as/os demais, na maioria das situações, a leitura de palavras e frases, como mostramos na subseção 6.4.2.2. Nesse sentido, evidenciamos que a alfabetizadora 2 costumava **propor leituras de unidades linguísticas diferentes, para crianças com níveis de conhecimentos diferentes, e tateava maneiras para contemplar as heterogeneidades de conhecimento de seus/suas alunos/as em relação à leitura**.

Constatamos, ainda, que, diferentemente do que acontecia na turma da professora 1, o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora foi alvo de muito investimento por parte da professora 2, o que, como já explicitamos, pôde ser percebido sobretudo durante as leituras para o deleite e nas leituras de diferentes gêneros textuais, mas, também, naquelas em que a intenção era principalmente a de “ler para compreender”, para responder questões orais e escritas presentes em atividades.

A próxima tabela ilustra as modalidades de atividades de compreensão contempladas por ela, considerando apenas os textos que implicavam a realização de algum tipo de tarefa.

Tabela 60 – Modalidades de atividades de compreensão de textos mobilizadas na turma da professora 2, ao longo dos três períodos de observação – 2022

Modalidades de atividades de compreensão de textos	Início do ano	Meio do ano	Fim do ano	TOTAL
Compreensão oral de textos, de forma coletiva	3/11	1/4	2/9	6/24
Compreensão escrita de textos, de forma coletiva	5/11	0/4	39	824
Total por período e total geral	8	1	5	14

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Como podemos observar nesta tabela, as situações/atividades de compreensão de textos apresentaram uma recorrência considerável nas aulas de P2, ao longo do primeiro e do último período de observações, embora seja possível notar uma pequena diminuição, próximo ao fim do ano. Os dados apresentados revelam também que a recorrência de situações/atividades de compreensão oral e escrita de textos foi bastante parecida. Isso porque, assim como P1, essa professora geralmente fazia todas as perguntas de compreensão contidas nas tarefas, antes de começar a respondê-las, de fato. Entretanto, também presenciamos momentos em que essas subcategorias foram trabalhadas separadamente. Assim, inferimos que a alfabetizadora 2 **reconhecia que os/as aprendizes precisam ler para compreender textos escritos.**

As atividades escritas de compreensão, propostas pela professora 2, nos períodos em que acompanhamos suas aulas, incluíam diferentes gêneros textuais e, a exemplo da imagem apresentada no início desta subseção, eram marcadas essencialmente por questões de localização de informações explícitas, sendo possível observar também perguntas que sugeriam a identificação da ideia central (assunto) do texto e o reconhecimento das personagens principais. Notamos, ainda, que não foram exploradas muitas perguntas que implicassem a construção de inferências e, de maneira semelhante, a compreensão de textos escritos não foi trabalhada de forma individual, nas aulas que acompanhamos, de modo que toda a atenção dessa professora no desenvolvimento dessas habilidades se deu em relação às situações/atividades que envolviam toda a turma. O mesmo ocorreu em relação às “leituras silenciosas individuais” – como perceberemos na tabela a seguir –, o que nos parece compreensível, tendo em vista as conceitualizações iniciais, acerca do SEA, apresentadas pela maior parte daqueles/as alunos/as, sobretudo nos dois primeiros períodos de observação, demonstrando que precisavam concentrar sua atenção na apropriação e consolidação de diferentes habilidades nesse âmbito, antes que pudessem ler textos com o grau de autonomia que a leitura silenciosa de textos exige. Além disso, como afirma Solé (1998, p. 42),

para que uma pessoa possa se envolver em uma atividade de leitura, é necessário que sinta que é capaz de ler, de compreender o texto que tem em mãos [...]. De outro modo, o que poderia ser um desafio interessante – elaborar uma interpretação adequada – pode se transformar em um sério ônus e provocar o desânimo, o abandono, a desmotivação.

As tarefas individuais poderiam ter sido uma possibilidade interessante para lidar com as heterogeneidades de conhecimentos, sendo muito oportuno para as crianças que iniciaram o ensino presencial com aprendizagens já bem avançadas na tradução do escrito em pauta sonora, ou que avançaram rapidamente nessa direção, ao longo do ano.

Os delineamentos assumidos pelas artes de saber-fazer dessa protagonista do nosso estudo evidenciam que, a exemplo da professora 1, a professora 2 parecia mobilizar um saber-fazer pertinente para que os/as alunos/as aprendam a compreender textos e para a avaliação formativa (Solé, 1998). Dito de outro modo, P2 nos deu indícios de que **reconhecia que os/as aprendizes precisam ler para compreender textos escritos, entendia que as situações/atividades de compreensão coletiva de textos são importantes para o desenvolvimento da compreensão leitora, sobretudo em turmas em que há crianças que ainda apresentam níveis iniciais de fluência na leitura de textos**. Vejamos então o que constatamos em relação à mobilização de outras modalidades de leitura.

Tabela 61 – Modalidades de leitura de textos contempladas pela professora 2, ao longo dos três períodos de observação – 2022

Modalidades de leitura de textos	Início do ano	Meio do ano	Fim do ano	TOTAL
Leitura individual de textos, em voz alta, com mediação da professora	4/11	3/4	5/9	12/24
Leitura coletiva de textos, em voz alta, com mediação da professora	5/11	1/4	3/9	9/24
Leitura de textos pela professora	11/11	3/4	9/9	23/24
Total por período e total geral	20	7	17	44

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Constatamos, pelos dados da tabela 61, que P2 parecia **compreender a necessidade de oportunizar o contato das crianças com diferentes modalidades de leitura**, ao longo do ano, concentrando esforços no ensino das principais delas, ainda que a “leitura silenciosa e individual de textos” tenha sido pouco recorrente.

Notamos também que a alfabetizadora dedicou um espaço aproximado às modalidades individual e coletiva, ainda que as leituras individuais tenham sido mais recorrentes, o que pode estar associado ao fato de que, entre as crianças que foram aprendendo a ler (traduzir o escrito em pauta sonora), ao longo do ano, havia um número considerável que precisava desenvolver automatismo na leitura, a fim de que essas situações fossem, de fato, produtivas e alcançassem o principal objetivo que essa modalidade de leitura tinha, “compartilhar um texto com a turma”, conforme mencionamos anteriormente.

Evidenciamos, ainda, que a “leitura de textos pela professora” foi a modalidade mais recorrente nesse grupo-classe, não tendo se manifestado em apenas 1 das 24 aulas observadas. Tal modalidade emergia geralmente associada a outras e era empregada tendo em vista as diferentes finalidades para as leituras realizadas, a exemplo da leitura para o deleite, para responder questões escritas e para revisar/reescrever/retomar informações ou o que havia sido escrito. Essa arte de saber-fazer, mobilizada por P2, parece reafirmar a constatação anterior de

que ela **reconhecia o importante papel que o/a professor/a desempenha como modelo de leitor, para os/as aprendizes, sobretudo no ciclo de alfabetização.**

Por fim, destacamos que a concepção que o/a professor/a tem sobre a leitura fará com que projete determinadas experiências educativas com relação a ela (Solé, 1998). Desse modo, considerando tudo o que apontamos até aqui, em relação às artes de saber-fazer de P2, temos fortes indícios para dizer que ela **entendia que ler não é somente traduzir textos escritos em pauta sonora, mas é sobretudo interação e construção de sentidos.**

A despeito de ter mobilizado um repertório bastante significativo de saberes-fazer em relação a esse eixo de ensino, os resultados das atividades diagnósticas corroboraram que não havia uma relação vertical entre suas artes de saber-fazer e os desempenhos dos/as estudantes, pois, como vimos, a turma de P2 acertou pouco mais da metade das questões na tarefa de compreensão de textos escritos. Embora não se trate de resultados ruins, para o contexto imediatamente posterior à pandemia, isso pode estar associado, entre outros fatores, à falta de automatismo e fluência na leitura que a maioria daquelas crianças ainda apresentava.

6.4.2.6 O dizer da professora 2 sobre os saberes-fazer que mobilizava com vista ao ensino de leitura e compreensão de textos

O dizer de P2 sobre os saberes-fazer que mobilizava com vista ao ensino da leitura e compreensão de textos escritos reafirmou nossa impressão de que as leituras para o deleite eram práticas já consolidadas em suas artes cotidianas de saber-fazer. Suas declarações, desde a entrevista concedida em 2020, já demonstravam, por exemplo, que ela **valorizava o trabalho com a literatura infantil na escola**, corroborando, assim, o que inferimos a partir das observações de suas aulas. Isso pôde ser evidenciado quando essa professora expressou sua afeição por obras literárias, dizendo: “Gosto, também, dos livros paradidáticos” (Professora 2, Entrevista, 2020). “**Olha, eu gosto muito, eu gosto bastante! [...] Se eu pudesse, eu tinha minha sala cheinha de livros paradidáticos, pra ler!**” (Professora 2, Entrevista Final, 2022). Desse modo, P2 revelou também que não era indiferente à escassez desses materiais na escola, antes nutrindo expectativas em relação ao acesso a eles.

O saber-fazer em questão pôde ser vislumbrado também quando ela mencionava a frequência com que realizava, ou gostaria de realizar, as leituras para a fruição – “todos os dias, eu gosto de fazer isso” (Professora 2, Entrevista, 2020) –, reforçando, desse modo, os indícios de que **compreendia que o hábito da leitura precisa ser criado/estimulado.**

Durante a entrevista final, P2 declarou que as leituras para o deleite eram uma das coisas que fazia para alfabetizar (em sentido amplo) e que considerava que jamais poderia abandonar. A esse respeito, expôs: “História contada! Como você vê, **todos os dias, eu pego um livro e leio uma historinha**, e chamo a atenção deles, porque eles dão... **Dá um gosto pela leitura, né?** Eles ficam, né?... Você vê que eles ficam: “Deixa eu levar esse livro!”. “Deixa eu!”. Eu digo: “Leve, leve o livro!” (Professora 2, Entrevista Final, 2022).

Além da valorização do trabalho com a literatura infantil na escola, ao mencionar o gosto pela leitura por parte dos/as aprendizes, a alfabetizadora reforça nossa percepção de que ela parecia **reconhecer a importância das leituras para o deleite, no processo de ensino e aprendizagem**, e de que **compreendia a necessidade de despertar o gosto pela leitura**.

Além da vinculação positiva dos/as aprendizes com os textos, ao falar de sua própria interação com a leitura, P2 também ratificou nossa impressão de que lia para o deleite e por deleite. Declarou: “**Eu gosto de ler. Gosto mesmo**. Só não leio muito por conta disso, por conta do tempo, né? [...] Aí, você chega, tem que preparar aula... Aí, agora... Aí, **eu aproveito lá na escola** (Professora 2, Entrevista Final, 2022). As falas dessa alfabetizadora nos fazem entrever ainda que ela realizava as leituras para fruição, não por ser uma leitora assídua em seu contexto pessoal, mas por sua afeição à leitura e por suas convicções teórico-práticas.

Durante a entrevista final, quando perguntamos onde ou como havia construído esse conjunto de saberes-fazeres estáveis que mobilizava, P2 apontou mais uma vez a influência da formação inicial de professores/as sobre sua prática, dizendo: “Lá também. Lá também. [...] Que a gente tinha aula prática. **Sempre tinha leitura para deleite, que eu nem sabia o que era, direito**, mas, depois, com a prática, fui... **Foi lá, na faculdade mesmo de Pedagogia**. [...] Aquela faculdade foi uma bênção na minha vida”! (Professora 2, Entrevista Final, 2022).

As entrevistas também confirmaram que a docente nem sempre realizou os empréstimos de livros da maneira que presenciamos, e evidenciaram como ela procedia quando tinha essas obras à disposição em sala de aula, em anos anteriores: “**Todos levavam** (Professora 2, Entrevista, 2020). P2 apontou, ainda, como havia aprendido a trabalhar dessa maneira.

Pronto, é... eu... eu... adotei essa prática desde lá da G [ponto de referência do antigo anexo em que P2 atuava, em anos anteriores] lá embaixo[...] Porque a escola... vinha muitos livros e, a gente, com o PNAIC... **Eu não sei se era o PNAIC ou era o Alfabetizar com Sucesso**. É um negócio assim. **Sempre trazia aqueles livros e mandava um acompanhamento deles, tá entendendo? A gente anotava o nome do aluno, o livro que ele levou. Aí, no outro dia, ele ia dizer se gostou ou se não gostou. E ele fazia, mesmo que ele não soubesse ler, ele fazia uma leitura de imagem**. Aqueles que não sabiam ler, eles iam contar a historinha do jeito que eles olharam as folhas, e iam contar a história. Aprendi lá embaixo. Foi no PNAIC que eles ganharam muitos livros. (Professora 2, Entrevista Final, 2022).

Essas declarações revelam, portanto, que a prática de P2 foi tecida tomando por base as contribuições mais explícitas do contexto de influência incorporado nas formações continuadas de professores/as das quais participara, ainda que ela não tivesse clareza absoluta de qual pacto/programa vinham as orientações nesse sentido, já que as duas iniciativas de formação propagavam a importância de práticas como essa – embora as fichas de acompanhamento sejam características do PAS. Isso faz lembrar que os/as praticantes-pensantes dos cotidianos escolares consomem determinadas estratégias, idealizações e inovações, muito mais pelo potencial que elas apresentam em sala de aula do que pelo seu contexto de origem, suas ideologias ou suas concepções teóricas. A fala de P2 nos leva a inferir também que os saberes-fazer que mobilizava em relação ao empréstimo de livros e à leitura para deleite eram híbridos, tendo sido construídos a partir das vivências em mais de um contexto formativo. Vejamos então o que essa professora disse quando pedimos que falasse um pouco sobre as atividades escritas de compreensão de textos que costumava propor.

Eu gosto, porque a partir do momento que a gente lê a historinha com eles, né... Porque você vê: como todos não sabem ler, aí, a gente lê junto, uma fileira. **Os que já sabem ler, eu mando ler primeiro: “Olha, fulano vai ler a historinha”.** Aí, depois, eles vão pensar, interpretar direitinho... É uma maneira de alfabetizar também. É muito bom, também. Agora, não sei nem explicar como é. Eu só sei que eu gosto. Agora, como explicar por que eu gosto, não sei. É uma maneira mais... É uma maneira boa de alfabetizar [...] Porque, aí, o que... **Eles pensam, eles interpretam, né? Eles interpretam... Eles têm a capacidade de pensar na resposta.** A partir da leitura, eles **botam a cabeça para funcionar** (Professora 2, Entrevista Final, 2022).

Essas declarações da professora 2 corroboram as inferências que pudemos construir a partir de suas aulas, nos dando indícios de que ela **entendia que ler não é somente traduzir textos escritos em pauta sonora, mas é sobretudo interação e construção de sentidos**, e que **reconhecia que a compreensão de textos não é um processo espontâneo, devendo, portanto, ser ensinado**. Seu dizer deixa muito evidente que, conforme temos defendido reiteradamente, nem todos os saberes-fazer mobilizados pelos/as praticantes-pensantes dos cotidianos são conscientes ou pautados por uma justificativa teórica. Isso pôde ser percebido quando P2 disse que, embora valorizasse muito o ensino de leitura e compreensão de textos, não conseguia explicitar as razões que a faziam mobilizar saberes-fazer nesse sentido, conforme elucidaram suas aulas.

6.4.2.7 Saberes-fazer mobilizados por P2 com vista ao ensino de produção de textos escritos

A professora 2 investiu muito na leitura e compreensão de diferentes gêneros textuais, mas um número bastante reduzido de atividades de produção de textos escritos foi constatado em sua turma, enquanto estivemos em campo. As duas únicas produções que presenciamos correspondiam ao gênero textual lista – conforme ilustra a imagem a seguir –, não sendo notadas situações em que a turma produzisse gêneros que implicassem além de palavras soltas.

Imagem 12 – Produção de gênero textual lista na turma da professora 2

COMIDAS	BRINQUEDOS	ANIMAIS

Fonte: Acervo da pesquisa (2022)

Embora o enunciado da tarefa tenha deixado apenas implícito o comando para produzir listas, P1 verbalizou o comando, antes e após escrever de forma coletiva algumas palavras que a constituíam. O extrato a seguir mostra como ela procedeu nesse segundo momento:

Professora 2 – Olhem, a gente está trabalhando o gênero textual lista. Aí, a gente está trabalhando com comidas, brinquedos e animais – disse apontando para os três títulos mencionados e que havia anotado na lousa. – [...] O animal agora. Vamos para essa filinha. – Falou, apontando para a primeira sequência de imagens da atividade.

Luige – PERU.

Pedro – PEIXE

[...].

Professora 2 – É mesmo! Eita, é mesmo, Pedro! [...] Pra gente terminar essa filinha... Pedro lembrou bem. Vamos fazer o nome PEIXE?

Alunos/as – Vamos.

Luige – “P-I”.

Gael – “PE”.

Professora 2 – Quem será que está certo? Gael ou Luige? É “PE” ou “PI”?

Alguns/algumas alunos/as – Luige.

Outros alunos/as – PEIXE.

Aluno – PEIXE. “X-E”.

Aluna – “X-E”.

Professora 2 – Presta atenção! Não faça agora não – disse, escrevendo “PEXE” no quadro. – Essa filhinha daqui disse que é “PEXE”. “PEXE”. Olha, “PE-XE”.

Alguns alunos/as – Luige.

Luige – “X-I”.

[...]

Professora 2 – Olha, se a gente deixar, vai ficar PEXE. PEXE

Henry – Tem um “I”.

Professora 2 – Um “I” aonde? No final, no começo...

Aluno – No final.

Professora 2 – No final?

Alguns alunos/as – No começo.

Professora 2 – Nem é no final e nem é no começo. É no...

Alunos/as – No meio.

Professora 2 – Ah sim! É no meio “P-E-I-XE”. – Disse enquanto escrevia a palavra na lousa. – Ele é que cor, o peixe? [...]

Professora 2 – Qual a comida que vocês querem fazer?

Helena – PIRULITO.

Aluno – PIPOCA.

Professora 2 – Quem vai me dizer é Danilo. Como se escreve PIRULITO?

[...] (Diário de campo, Observação 15, 2022).

Esse extrato elucida a atividade que apresentamos anteriormente e se aproxima muito da maneira como a outra lista foi produzida. Os principais aspectos envolvidos em seu desenvolvimento, bem como a conjuntura geral que parecia caracterizar o ensino de produção de textos escritos no grupo-classe de P2, são apresentados na próxima tabela.

Tabela 62 – Ensino de produção de textos escritos na turma da alfabetizadora 2, ao longo dos três períodos de observação – 2022

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	Início do ano	Meio do ano	Fim do ano	TOTAL
Gêneros textuais produzidos	Lista	0/11	1/4	1/9	2/24
Finalidades da produção de textos escritos	Apropriação e/ou consolidação de conhecimentos acerca do SEA	0/11	1/4	1/9	2/24
	Aprender conteúdos do eixo de análise linguística	0/11	0/4	1/9	1/24
Modalidades de produção de textos	Produção coletiva de textos escritos, tendo a professora como escriba	0/11	1/4	1/9	2/24

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Como mostram esses dados e o extrato de aula apresentado anteriormente, nos dois momentos em que P2 trabalhou com o gênero textual lista, não foram construídas situações de interação social autênticas, as condições de produção dos textos diziam respeito apenas ao contexto escolar. Como no caso de algumas produções realizadas na turma de P1, em seu grupo-classe os/alunos/as escreveram com/para a professora, tendo em vista a “apropriação e/ou consolidação dos conhecimentos acerca do SEA”, bem como a “a aprendizagem de conteúdos do eixo de análise linguística” (substantivos próprios), o que pode ter contribuído para que a construção composicional do gênero (Bakhtin, 2011) não tenha sido explorada.

Observamos também que não existiram momentos para reescrita/revisão das produções, nas aulas em que as listas foram produzidas, uma vez que a docente refletia com as crianças sobre a escrita correta das palavras já no primeiro momento da produção coletiva. Embora essa oportunidade de reescrever/revisar, assim como a de produzir as listas individualmente ou em duplas, pudessem ter se mostrado pertinentes, sobretudo para as crianças que já estavam alfabéticas, a ausência de interlocutores – além da professora – e de finalidades reais, além de demonstrarem ter aprendido algo, nos faz entender que não havia, de fato, muita razão para se revisar os textos produzidos.

A opção de P1 em investir mais nas produções de textos escritos coletivamente com sua mediação revela que ela parecia ter construído um saber-fazer que se nos mostrou muito adequado para o contexto em que estava inserida, tendo em vista que sua turma iniciou o ano letivo com hipóteses bastante iniciais em relação à escrita, ainda que as modalidades individuais pudessem ter se constituído também com possibilidades muito pertinentes, principalmente em se tratando do gênero textual lista. Em outras palavras, a professora 2 parecia **compreender que a escrita coletiva de textos tendo a professora como escriba é um recurso importante e necessário para que o/a estudante aprenda a produzir textos escritos.**

Em caráter de síntese, as observações nos permitiram inferir que o pouco investimento, em relação ao eixo de produção de textos escritos, parecia estar diretamente associado à grande necessidade que P2 havia constatado em sua turma, quanto à apropriação do SEA. Notamos que ela buscava dedicar o máximo de tempo possível a atividades com essa finalidade, a fim de superar as imponentes lacunas apresentadas por seus/suas alunos/as após dois anos de ensino remoto, quando já estavam cursando o último ano do ciclo oficial de alfabetização.

Provavelmente, o que primeiro costumamos pensar diante de uma realidade como essa é que a existência de mais situações de produção de textos escritos em que a professora atuasse como escriba teria possibilitado boas oportunidades para que as crianças daquela turma avançassem também em seus conhecimentos acerca do sistema notacional, ao mesmo tempo em que poderiam continuar aprendendo a produzir diversos gêneros textuais, em práticas reais e contextualizadas de uso da escrita. Entretanto, é indispensável considerar que P1 não parecia deixar de atribuir esses contornos a sua prática por preguiça epistemológica ou pragmática – até porque, pelo que vimos em seu dizer sobre os saberes-fazeres que mobilizava com vista ao SEA (subseção 6.4.2.3), ela demonstrava valorizar o trabalho com gêneros textuais, ressaltando a importância dos contextos formativos nesse sentido. Como mencionamos em relação a P1, a construção de saberes-fazeres esquemáticos nesse sentido implica, na quase totalidade dos casos, um contato direto com saberes teóricos que se traduzam e deem a oportunidade de serem

traduzidos no amálgama da prática, isto é, em saberes-fazeres “diretamente utilizáveis”, no sentido que essas duas palavras assumem em Chartier (2007).

6.4.2.8 O dizer da professora 2 sobre os saberes-fazeres que mobilizava com vista ao ensino de produção de textos escritos

Os dizeres da professora 2 sobre os saberes-fazeres que mobilizava quanto ao ensino de produção de textos escritos revelaram aproximações e alguns distanciamentos em relação às artes de saber-fazer que vislumbramos em suas práticas cotidianas.

Durante a entrevista final, P2 reconheceu que não pode investir muitos esforços no ensino de produção de textos com sua turma, reafirmando aquilo que constatamos a partir de sua prática cotidiana. Assim, quando perguntamos se ela havia trabalhado produção de textos escritos com sua turma ao longo do ano letivo, e se poderia falar um pouco sobre isso, essa professora disse: “Trabalhei. Não profundo assim, para fazer texto assim, porque... por conta do nível deles, que não tava láááá em cima, né? (Professora 2, Entrevista final, 2022).

Esse modo de dizer da alfabetizadora 2 revela – conforme sinalizamos na subseção anterior – a provável principal razão para a baixa recorrência de atividades e situações didático-pedagógicas voltadas para o ensino desse eixo em sua turma. Isso pode ser depreendido quando ela diz que, embora tenha trabalhado produção de textos, não pôde investir muito nesse sentido porque seus/as alunos/as ainda não apresentavam níveis de conhecimento mais avançados. Embora P2 não mencione de forma explícita, a aprendizagem do SEA, o contexto geral de seu grupo-classe, suas posturas em relação ao processo de ensino e outras declarações que deu durante a entrevista – como veremos –, nos permitem afirmar que era esse tipo de “conhecimento mais avançado” que seus/suas alunos/as não apresentavam.

Ainda que reconhecesse que não trabalhou esse eixo de forma mais aprofundada ou recorrente, a docente parecia ter certo receio em afirmar que não havia priorizado as produções de textos escritos, o que pôde ser notado quando perguntamos se o ensino desse eixo tinha sido sua prioridade, e ela disse: “É... É... Assim, Geiziane, porque quando um aluno começa a produzir, mesmo que produza assim... não consegue produzir na escrita, mas produzem assim, oralmente, já é muita coisa. Né?” (Professora 2, Entrevista final, 2022).

Tal receio pode estar relacionado ao fato de ela **compreender que é importante desenvolver atividades de produção de textos**, mas também por não se sentir confortável em afirmar que algo que é considerado pertinente por ela e por muitos de nós, sendo, inclusive, uma exigência de instâncias e documentos curriculares oficiais que visam orientar sua prática,

não havia sido contemplado com mais recorrência em suas aulas. Entretanto, quando perguntamos se havia algum conteúdo que ela priorizou mais que o ensino das produções textuais, P2 revelou que sua prioridade era o ensino da escrita alfabética. A esse respeito, disse:

Tinha, **escrita de palavras. Escrita, a escrita. Escrita de palavras**, de tudo, né? Produção de texto. Ô! **produção de frases! Que eu gosto de dar assim, ó, uma imagem, pra produzir uma frase.** É bom demais! Porque aí, ele vai aprender que se começa com letra maiúscula, a frase com letra maiúscula, tem que ter um ponto, pode ser um ponto final, pode ser uma interrogação, pode ser uma exclamação. [...] Eu produzo também assim, produção de frases, **que é mais fácil pra eles**, né? (Professora 2, Entrevista final, 2022).

Além de demonstrar o que era primordial em sua prática, essa mensagem da professora 2 também revela que ela **entendia que a escrita de frases contribui para que os/as estudantes aprendam a produzir textos escritos**. Ao falar sobre isso, essa professora, ainda que tenha enfatizado apenas a exploração de aspectos linguísticos, revela aprendizagens que podem ser construídas mediante a realização de atividades desse tipo e que são relevantes para alcançar os objetivos pretendidos com os textos que venham a produzir, a exemplo do emprego da pontuação, o que também é mencionado por Soares (2020).

Falando sobre as modalidades de produção que realizava, P2 reafirma o saber-fazer que evidenciamos em suas aulas: **a compreensão de que a escrita coletiva de textos tendo a professora como escriba é um recurso importante e necessário para que o/a estudante aprenda a produzir textos escritos**. Isso fica evidente quando ela relata como desenvolvia as produções com seus/suas alunos/as:

Produção de texto coletivo... Coletivo, né? Porque... é... eu vou ajudando, eles vão me dizendo, quem não sabe fazer, eu vou fazendo com eles, coletivo, principalmente coletivo. **Porque quando é uma turma bem... bem adiantada, a gente pode fazer produção de texto individual**, mas eram poucos que sabiam fazer individual. Agora, **a maioria sabia fazer coletivo** (Professora 2, entrevista final, 2022).

Diretamente associado ao saber-fazer que acabamos de mencionar, esse extrato de fala de P2, assim como a segunda declaração que apresentamos no início dessa subseção, demonstram que ela **valorizava a produção coletiva de textos tendo o/a professor como escriba, compreendia que as crianças sabem/aprendem a produzir textos antes mesmo de estarem alfabetizadas (de terem se apropriado do sistema SEA) e reconhecia que esse tipo de atividade/situação de ensino permite que os/as estudantes participem das produções textuais escritas realizadas**.

Percebemos também que mesmo a professora valorizando a escrita coletiva, **compreendia também que é necessário variar as modalidades de escrita e oportunizar a**

aprendizagem da produção individual de textos às crianças que já se apropriaram razoavelmente do sistema notacional. Isso pôde ser notado durante a entrevista final, quando falou da maneira como ocorreram as produções textuais em sua turma de 2022, ainda que não tenhamos presenciado momentos como esses durante as observações, provavelmente por poucos discentes já terem se apropriado do SEA, como fica subentendido na fala há pouco apresentada. A esse respeito, P2 disse: “Eu gosto de fazer assim: **os que já sabem fazer sozinhos, fazem**, só ficam perguntando alguma coisa: “Tá certo? Tá certo?” **Mas os que não alcançam, eu vou fazendo coletivo**” (Professora, Entrevista final, 2022). Tal declaração nos faz inferir, ainda, que ela **percebia a necessidade de diversificar as modalidades de escrita para contemplar as heterogeneidades de conhecimentos no ensino de produção de textos escritos.**

Diferentemente daquilo que percebemos mediante às observações, os relatos da alfabetizadora 2 revelaram que ela parecia **compreender que é importante promover situações de produção de textos escritos com finalidades e destinatários reais**, embora as produções que desenvolvia nem sempre tenham assumido esse caráter interativo e tenham ocorrido em situações e com gêneros pouco diversificados. Pudemos chegar a essa inferência quando, na aula 9, ao trabalhar com leitura e compreensão do gênero textual bilhete, a professora – em resposta à pergunta de uma criança que questionou se iriam escrever para os colegas – disse que não escreveriam naquele momento, mas que o fariam quando avançassem mais em suas aprendizagens. Nesse momento, ela também explicou que, em outra situação, produziriam uma receita com base em um alimento que seria preparado em sala de aula. Além disso, na entrevista final, ao falar das produções textuais que realizou, P2 disse:

Eu gosto de fazer assim, quando vai produção de texto, para os pais, **porque eles gostam de fazer uns cartõezinhos pra dar de lembrancinha dos pais, das mães, dia dos estudantes.** Sempre eu gosto de produzir... Eu produzo também assim, produção de frases, que é mais fácil pra eles, né? **Mas textinho pequenininho, mais nas datas comemorativas,** que eles gostam, **têm o maior prazer de fazer, por eles mesmos,** e levar pra os pais, pras mães [SIC]... no dia da mulher! (Professora 2, Entrevista final, 2022)

Tal declaração nos mostra, por fim, que **ela tinha ciência de que as produções de textos escritos que implicam práticas reais e contextualizadas são significativas e prazerosas para as crianças, despertando seu interesse pela escrita.**

6.4.3 O comum e o singular: sínteses retrospectivas das evidências de aprendizagens e das práticas alfabetizadoras consideradas bem-sucedidas

Discutidas as especificidades das turmas e das práticas alfabetizadoras investigadas, buscamos, a partir daqui, alguns pontos de encontro e desencontro entre os contextos investigados. Exploramos aspectos comuns e singulares dos percursos de aprendizagem dos/as estudantes dos dois grupos-classe, em leitura e escrita, e das artes de saber-fazer das professoras consideradas boas alfabetizadoras, que protagonizaram este estudo. Passemos então às discussões das evidências desse primeiro conjunto de resultados.

6.4.3.1 Aproximações e distanciamentos entre os desempenhos dos/as alunos/as das duas professoras consideradas boas alfabetizadoras, ao longo do ano letivo

Considerando os percursos de aprendizagens dos/as estudantes das professoras 1 e 2, quanto à consciência fonológica, evidenciamos, como se pode observar pelos percentuais a seguir, que as duas turmas começaram o 2º ano do ensino fundamental com resultados muito bons no que diz respeito à habilidade de comparar palavras quanto ao tamanho, sobretudo os/as alunos/as de P1, que iniciaram o ensino presencial associando corretamente quase todos os pares de palavras apresentados na tarefa.

Tabela 63 – Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as das professoras 1 e 2 na comparação de palavras quanto ao tamanho, ao longo do ano letivo – 2022

TURMA	Acertos (%) no início do ano letivo	Acertos (%) no meio do ano letivo	Acertos (%) ao fim do ano letivo
Professora 1	95	96,25	100
Professora 2	81,17	94,11	94,11

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Esses dados revelam também que, até agosto, o grupo-classe da alfabetizadora 2 avançou significativamente na comparação do tamanho das palavras, alcançando quase o mesmo percentual geral de acertos apresentado pela turma da professora 1. Durante o segundo semestre, os resultados das crianças de P2 não evoluíram, enquanto aqueles apresentados pelos/as alunos/as de sua colega haviam chegado ao nível máximo em dezembro. Entretanto, a diferença entre os percentuais de finais de acertos dos dois grupos-classe foi muito pequena.

Em se tratando da habilidade de associar palavras iniciadas pela mesma sílaba, os dados a seguir revelam que, a exemplo da habilidade de comparar palavras quanto ao tamanho, a turma de P2 iniciou o ano letivo com desempenhos mais baixos que o grupo-classe de P1.

Tabela 64 – Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as das professoras 1 e 2 quanto à identificação de palavras com sílaba inicial igual, ao longo do ano letivo – 2022

TURMA	Acertos (%) no início do ano letivo	Acertos (%) no meio do ano letivo	Acertos (%) ao fim do ano letivo
Professora 1	77,5	95	100
Professora 2	61,17	90,58	90,58

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A despeito do bom perfil inicial apresentado pelos/as alunos/as da professora 1, a diferença entre os perfis de março e os resultados do meio do ano revelam que as crianças de P2 avançaram mais entre esses dois períodos, conquanto os avanços não tenham continuado até dezembro, quando o grupo-classe de P1 demonstrou dominar completamente essa habilidade.

Em relação aos percursos de aprendizagem dos/as estudantes das duas docentes na construção do último tipo de habilidade de consciência fonológica com a qual trabalhamos, em março as duas turmas apresentaram muita dificuldade na identificação de palavras que apresentam o mesmo som inicial. Os/as alunos/as de P1 obtiveram o resultado mais alto, contudo, acertaram apenas pouco mais da metade do repertório, como mostra a tabela 64.

Tabela 65 – Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as das professoras 1 e 2 quanto à identificação de palavras com som inicial igual, ao longo do ano letivo – 2022

TURMA	Acertos (%) no início do ano letivo	Acertos (%) no meio do ano letivo	Acertos (%) ao fim do ano letivo
Professora 1	52,5	80	78,75
Professora 2	37,64	38,82	56,47

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Em meados do ano letivo, percebemos um desenvolvimento significativo nos conhecimentos do grupo-classe de P1. Entretanto, na turma de P2 o desempenho permaneceu quase que inalterado, o que se reverteu, em parte, até dezembro, evidenciando quase 20% a mais de acerto em comparação com o período anterior, mas, ainda, resultando em um percentual final baixo, sobretudo em comparação com aquele apresentado pelos/as alunos/as de P1, embora este tenha oscilado para menos, representando menos de 80% de acertos.

Os resultados das duas turmas revelaram que até mesmo crianças que já haviam construído hipóteses alfabéticas enfrentaram dificuldades significativas na associação de palavras iniciadas pelo mesmo som – o que ficou ainda mais evidente no grupo-classe de P2, em que 8 crianças alfabéticas demonstraram não ter construído essa habilidade (ver tabela 64).

Esse cenário contradiz a afirmação da PNA de que o método fônico seria o mais eficiente para alfabetizar as crianças em todo o Brasil, e corrobora que os fonemas são unidades abstratas que requerem processos cognitivos complexos e que o trabalho com eles implica um alto nível de dificuldade, tanto para crianças que ainda não estão alfabéticas, como para as superalfabetizadas (Morais, 2012).

Os dados a seguir ilustram como essas turmas se saíram quanto à nomeação das letras.

Tabela 66 – Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as das professoras 1 e 2 quanto à nomeação das letras do alfabeto, ao longo do ano letivo – 2022

TURMA	Acertos (%) no início do ano letivo	Acertos (%) no meio do ano letivo	Acertos (%) ao fim do ano letivo
Professora 1	85,81	91,34	92,78
Professora 2	69,90	84,38	89,81

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

As atividades aplicadas no início da retomada das aulas presenciais revelaram cenários bastante distintos nas duas turmas de 2º ano, quanto à nomeação das letras do alfabeto. Os/as alunos/as da professora 1 iniciaram as aulas presenciais conhecendo muitas delas, enquanto a turma de P2 apresentou desempenho considerável para aqueles contextos, mas, ainda assim, tímido, sobretudo em relação ao apresentado pela turma da outra professora. As duas turmas demonstraram ter progredido, de modo que a diferença de mais de 15% em relação aos perfis iniciais passou para apenas 3% nos perfis finais. Contudo, notamos que nenhum grupo-classe nomeou corretamente todas as letras ou a quase totalidade delas. Além disso, embora o percentual final de P1 tenha sido mais alto, se comparado ao do início do ano, vemos que sua turma progrediu menos que a de P2.

Dizer palavras começadas pelas letras do alfabeto representou desafios adicionais para as turmas, conforme detalhamos a seguir.

Tabela 67 – Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as das professoras 1 e 2 quanto à menção a uma palavra iniciada por cada letra do alfabeto, longo do ano letivo de 2022

TURMA	Acertos (%) no início do ano letivo	Acertos (%) no meio do ano letivo	Acertos (%) ao fim do ano letivo
Professora 1	71,39	81	82,93
Professora 2	50,67	70,36	77,14

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A atividade diagnóstica revelou que, no início do ano, a turma de P2 apresentou maior dificuldade em dizer uma palavra iniciada pelas letras do alfabeto, que a turma da professora 1,

com cerca de 20% menos de acertos. Embora a turma de P2 não tenha superado os resultados de P1, mostrou maior progresso ao longo do ano, especialmente no primeiro semestre. Em dezembro, a diferença entre os grupos-classe reduziu-se, mas P1 ainda manteve uma ligeira vantagem, ainda que, a despeito do bom desempenho inicial que seus/as alunos/as tiveram, tenha demonstrado pouco avanço ao longo do ano, sobretudo no último semestre.

Os dados abaixo ilustram os percursos de aprendizagens dessas crianças na escrita espontânea de palavras, bem como os de seus/suas colegas do outro grupo-classe.

Tabela 68 – Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as das professoras 1 e 2 na escrita de palavras, ao longo do ano letivo – 2022

TURMA	Níveis de escrita (%) no início do ano						Níveis de escrita (%) no meio do ano						Níveis de escrita (%) ao fim do ano					
	PS	SIL	SA	ALF	OUT		PS	SIL	SA	ALF	OUT		PS	SIL	SA	ALF	OUT	
P1	10,41	19,78	2,08	60,41	7,29		6,25	6,25	1,04	86,45	-		-	8,33	1,04	85,41	5,20	
P2	18,62	51,95	4,90	21,56	2,94		-	20,58	7,84	66,66	4,90		-	11,76	1,96	86,27	-	

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Constatamos, por meio das atividades diagnósticas realizadas no início do ano letivo, uma grande disparidade nos níveis de escrita apresentados pelas crianças das duas turmas, como mostra a tabela 68. P1 iniciou o ano letivo com a maioria dos/as alunos/as com hipóteses de nível alfabético, enquanto P2 recebeu estudantes que escreveram apenas 21,56% das palavras propostas com hipóteses predominantemente alfabéticas, sendo que a maioria do repertório que constituía a atividade apontava para o nível silábico. Essa disparidade pode estar relacionada ao maior tempo de trabalho de P1 com alguns/algumas discentes (8 crianças tinham estudado com ela desde o início de 2020, permitindo provavelmente que ela conhecesse melhor suas necessidades ao longo dos anos de ensino remoto), e pelas aulas de reforço que 6 crianças tiveram durante o ano de 2021, quando ainda vigorava o ensino remoto.

No meio do ano, as escritas pré-silábicas haviam desaparecido da turma de P2, as palavras escritas com hipóteses silábicas foram reduzidas em mais de 50% e as grafias alfabéticas mais que triplicaram, demonstrando excelentes resultados. No grupo-classe de P1, os níveis pré-silábicos e silábicos diminuíram, enquanto as grafias alfabéticas cresceram 26%, revelando uma boa evolução, contudo, bem menor que a apresentada pela turma de P1.

Em dezembro, nenhuma criança das duas turmas escreveu de forma pré-silábica e um número pequeno ainda não havia compreendido como a escrita cria as notações/representações (nível silábico e silábico-alfabético). P1 e P2 conseguiram fazer com que um quantitativo

grande de alunos/as chegasse ao fim do ano letivo que se seguiu ao ensino remoto, compreendendo o que a escrita representa e como ela cria notações/representações, com mais de 85% de escritas no nível alfabético. A turma de P2 teve um aumento significativo de cerca de 20% de grafias alfabéticas, em relação ao meio do ano. Já a de P1 teve uma pequena redução. Em termos gerais, constatamos que P2 alcançou um resultado superior ao de P1, sobretudo se compararmos a diferença entre o perfil inicial e final de seu grupo-classe, com um percentual de evolução de palavras alfabéticas quase três vezes maior de um período para o outro.

Os resultados da professora 1 podem estar relacionados, entre outros fatores, à baixa frequência de um de seus alunos ao longo de todo o ano letivo e, de acordo com ela, às dificuldades de aprendizagem de uma aluna, que a docente sugeria ter dislexia. Na turma de P2 também observamos que dois alunos apresentaram baixos desempenhos em todas as atividades e evoluíram pouco em relação às hipóteses de escrita, sendo que essa professora também atribuía isso ao fato de não serem assíduos e de um deles ter sofrido traumas familiares recentes.

Sobre a leitura de palavras, o número de crianças que realizou a atividade na turma P1 passou de 10, em março, para 14, em agosto, e permaneceu o mesmo até dezembro. No caso de P2, o número de alunos/as que realizou a tarefa passou de 3, no início do ano, para 12, no começo do segundo semestre, e a 15 dos/as 17 estudantes, ao fim do 2º ano. A seguir, temos os percentuais médios de acertos dos/as aprendizes, ao fim do ano letivo.

Tabela 69 – Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as das professoras 1 e 2 em leitura de palavras ao fim do ano letivo de 2022

TURMA	Professora 1	Professora 2
Acertos (%) ao fim do ano letivo	95,23	91,11

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Ao final do ano letivo, as turmas das professoras 1 e 2 alcançaram desempenhos excelentes na leitura de palavras, com percentuais de acertos muito próximos (95,23% e 91,11%, respectivamente). Embora ligeiramente inferior, o resultado da turma de P2 reflete um avanço significativo ao longo do ano, indicando uma evolução sólida no conhecimento de leitura, tanto para palavras de estruturas silábicas canônicas quanto complexas.

Na tabela 70, confrontamos os desempenhos dos/as discentes dos dois grupos-classe quanto à compreensão de textos escritos. Lembramos que nessa atividade o total de crianças das duas turmas, em cada período de aplicação, foi o mesmo da tarefa de leitura de palavras.

Tabela 70 – Percursos de aprendizagem dos/as alunos/as das professoras 1 e 2 em leitura e compreensão de textos escritos ao fim do ano letivo de 2022

TURMA	Professora 1	Professora 2
Acertos (%) ao fim do ano letivo	75	55,55

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Os resultados em leitura e compreensão de texto escrito ao fim do ano letivo revelaram diferenças consideráveis entre as turmas das professoras 1 e 2. A turma de P1 atingiu 75% de acertos nas questões propostas, enquanto a de P2 alcançou 55,55%.

Inferimos que, entre outros fatores, essa diferença pode estar relacionada ao tempo maior que os/as alunos/as de P1 tiveram para consolidar a leitura de palavras, já que, no início do ano, 10 crianças da turma já conseguiam ler essas unidades, ainda que com alguma dificuldade. A vantagem inicial pode ter permitido que esses alunos desenvolvessem maior fluência e automatismo na leitura, facilitando o progresso na compreensão de textos.

6.4.3.2 Pontos de intersecção e afastamento entre as artes de saber-fazer fabricadas pelas duas professoras consideradas boas alfabetizadoras com vista ao ensino da leitura e da escrita

Como temos afirmado reiteradamente ao longo desse trabalho, as práticas bem-sucedidas de ensino da leitura e da escrita são plurais e assumem configurações muito peculiares, ainda que fabricadas em tempos-espacos muito semelhantes e a despeito de admitirem certos pontos de convergência. É sobre o que pudemos constatar a esse respeito que trataremos nessas subseções que encerram este estudo.

6.4.3.2.1 Aproximações e distanciamentos entre os saberes-fazeres fabricados pelas duas alfabetizadoras com vista ao ensino do sistema de escrita alfabética

As aulas das professoras 1 e 2, assim como suas verbalizações nas entrevistas, evidenciaram que elas pareciam mobilizar saberes-fazeres bastante aproximados em relação ao ensino do SEA e a outros eixos de ensino da língua escrita. A despeito disso, percebemos diferenças sutis, mas expressivas, quanto ao papel da aprendizagem de determinados conteúdos, em relação ao foco ou à sistematicidade do trabalho com determinados eixos de ensino e quanto à mobilização de macro e micro-saberes-fazeres específicos, que se articulavam aos que eram comuns entre as pensantes-praticantes deste estudo.

Constatamos que aquelas profissionais pareciam **reconhecer a importância de trabalhar com gêneros textuais no processo de ensino do sistema alfabético**, corroborando as evidências de estudos acerca de práticas bem-sucedidas, como os de Flórito (2013) e Souza (2018). Embora P1 e P2 parecessem compartilhar essa visão, a professora 2 utilizou mais os gêneros textuais e fez referência a eles de maneira muito enfática em seu dizer sobre os saberes-fazer que mobilizava, dando indícios de que **compreendia a pertinência de eleger o texto como o eixo central do trabalho com a língua escrita na escola** (Soares, 2020). Diante desses micro-saberes-fazer, outros pertinentes à aprendizagem inicial da língua escrita puderam ser constatados, entre eles: a **compreensão de que os gêneros da tradição oral são aliados em potencial para que os/as aprendizes desvendem a esfinge do SEA, compreendendo, por meio de diferentes atividades realizadas a partir deles, o que a escrita representa e como ela cria notações**. Esses saberes-fazer prenunciavam um saber-fazer mais abrangente: o **reconhecimento da necessidade de alfabetizar letrando**, que parecia também estar presente nas práticas de boas alfabetizadoras (Cf. Flórito, 2013; Xavier, 2021; Souza, 2018).

A despeito da ênfase nos gêneros textuais, as professoras do nosso estudo não apostavam em uma perspectiva “à deriva” (Brandão e Leal, 2010) da aprendizagem do SEA. Elas pareciam **compreender a importância da aprendizagem da língua escrita, pelos/as aprendizes, especialmente a aprendizagem da faceta linguística**. P1 e P2 se aproximavam de saberes-fazer evidenciados nas práticas de professoras consideradas competentes, em estudos como os de Xavier (2021), Araujo (2011) e Souza (2018). As alfabetizadoras 1 e 2 ensinavam a ler e a escrever em diferentes disciplinas, demonstrando **entender que o ensino de escrita e de leitura de palavras é interdisciplinar; reconhecendo que “de segunda a sexta-feira, nas salas de aula dos anos de alfabetização, é necessário que os alunos tenham atividades de reflexão sobre palavras voltadas ao aprendizado do SEA”** (Moraes, 2012, p. 122), **embora os conteúdos de outras disciplinas também sejam pertinentes**.

P1 e P2 se aproximavam entre si e das protagonistas de nossa pesquisa de mestrado, que atuavam na mesma rede de ensino e tinham a mesma reputação enquanto alfabetizadoras eficientes (Souza, 2018). Ou seja, elas pareciam não nutrir uma concepção espontaneísta em relação à aprendizagem do SEA, sugerindo **compreender a necessidade de trabalhar com palavras e as unidades menores que as compõem (sílabas, letras), não deixando que o processo de compreensão do sistema de escrita alfabética fosse um processo solitário em que as crianças descobriam sozinhas como a escrita funciona** (Moraes, 2012).

Em se tratando da consciência fonológica, nas duas turmas a reflexão ocorreu, na quase totalidade das vezes, no interior das atividades de escrita de palavras. Nessas situações,

elas davam indícios de que **compreendiam que as sílabas devem ser as unidades fonológicas privilegiadas no ensino da notação alfabética**. Assim, conquanto não trabalhassem com as habilidades de consciência fonológica de maneira sistemática, elas pareciam **compreender que é necessário promover mediações que desenvolvam no/a aprendiz a capacidade de voltar a atenção para os segmentos sonoros da palavra, relacionando-os a sua forma escrita**.

Evidenciamos também que é possível que tais saberes-fazer, associados a outros, tenham contribuído para os bons desempenhos que os dois grupos-classe demonstraram, ao fim do ano letivo, na comparação de palavras quanto ao tamanho e na identificação de palavras com a mesma sílaba inicial. A identificação do som (fonema) inicial das palavras se mostrou uma tarefa muito complexa para as duas turmas durante todo o ano letivo, inclusive para crianças que estavam alfabéticas. Esses desempenhos corroboram os resultados dos estudos de Aragão e Moraes (2020) e de Moraes e Lima (1989), reiterando a maior facilidade no desenvolvimento das duas primeiras habilidades, desde os primeiros períodos de coleta de dados e a complexidade da identificação de palavras quanto ao fonema inicial.

Em relação aos saberes-fazer mobilizados com vista ao ensino das letras do alfabeto, evidenciamos que as duas professoras **reconheciam que é necessário ensinar as letras do alfabeto para que o/a aprendiz se apropriasse do sistema notacional** – saber-fazer este que também foi vislumbrado por pesquisas realizadas com profissionais consideradas boas alfabetizadoras, inclusive, com aquelas da mesma rede de ensino (Cf. Souza, 2018). P1 e P2 também se aproximaram em razão de microssaberes-fazer que pareciam mobilizar. Entre eles, davam indícios de que **reconheciam que é mais adequado pedir que as crianças escrevam, associem e pronunciem a letra inicial das palavras, em vez do som que ela representa** (Soares, 2020). Assim, em tempos em que, ainda, se vivia sob os efeitos da PNA e sob a influência crescente da neurociência em diversos contextos, essas docentes não terem utilizado o método fônico nos faz pensar que parece que estamos diante de um caso "raro", em que a falta de formação continuada para professores/as certamente produziu melhores efeitos que sua oferta.

As principais diferenças entre P1 e P2, quanto ao ensino das letras, estavam na prioridade conferida por P2 ao ensino dessas unidades e ao dar indícios de que **compreendia a necessidade de não ensinar as letras do alfabeto de maneira isolada, mas a partir de situações significativas, partindo de estratégias didáticas que favorecessem uma aproximação com a alfabetização na perspectiva do letramento, por meio da utilização de gêneros textuais e de estratégias metodológicas consideradas dinâmicas**. Diferentemente de P1, ela não realizou atividades de cópia e reprodução de letras, mesmo com crianças que

apresentavam conhecimentos iniciais acerca do SEA, e ensinava tomando por referência os nomes de colegas e da professora, aproximando-se de modos de saber-fazer de profissionais consideradas bem-sucedidas, como a participante do estudo de Flórito (2013, p. 51). Embora P1 e P2 **reconhecessem que o ensino das letras do alfabeto deve ser frequente**, no caso da professora 2 esse micro-saber-fazer parecia ser vivido de maneira mais constante, ainda que não fosse tão sistemática. No caso de P1, havia uma tendência a um ensino mais assistemático.

É possível que essas diferenças entre os microssaberes-fazer mobilizados pelas professoras e esse ensino um pouco mais sistemático por parte de P2, tenham sido um dos principais responsáveis em fazer com que sua turma avançasse mais que a de P1, no que se refere à diferença entre o perfil inicial e final dos dois grupos-classe – ainda que o grupo desta tenha iniciado o ano com conhecimentos mais avançados. É possível também que, entre outros fatores, tenha sido a pouca sistematicidade uma das variantes que levaram as duas turmas a finalizarem o ano letivo sem alcançar percentuais máximos de acertos (ou mais próximos disso) na nomeação das letras do alfabeto e em sempre saber dizer palavras iniciadas por todas elas.

As docentes pareciam **compreender, ainda, que é necessário ensinar a escrever palavras para que o/a aprendiz aprenda a escrever com autonomia e que é necessário ensinar a ler para formar leitores** (Souza, 2018). Além disso, **reconheciam a necessidade de articulação entre atividades de leitura e escrita na aprendizagem do SEA; e compreendiam que as atividades de escrita de palavras contribuem também para o domínio das correspondências entre letras e sons, principalmente ao se estimular os/as aprendizes a ler o que escreveram** (Morais, 2012). A compreensão intrínseca a esse último saber-fazer parecia ser mais específica de P2. A professora 1 dava indícios de que entendia que, para além das intrínsecas contribuições para a aprendizagem da notação alfabética, que já lhe são intrínsecas, a contribuição das tarefas de escrita para o domínio de tais correspondências era mais a de permitir que palavras fossem lidas – o que pôde ser inferido principalmente pela ênfase que ela deu à leitura, nas entrevistas, mas também em decorrência das situações frequentes em que pedia que os/as alunos/as lessem individual e/ou coletivamente todas as palavras que tinham escrito. Entretanto, isso não parecia limitar a compreensão de P1 quanto à necessidade de desenvolver atividades de escrita de palavras, tendo em vista que elas foram muito frequentes no cotidiano de sua sala de aula. Ainda sobre o último saber-fazer, P2 se movia em sentido diferente daquele da alfabetizadora 1, demonstrando **entender que é importante que o ensino do SEA priorize a escrita, tendo em vista que sua aprendizagem possibilita o desenvolvimento de certas habilidades de leitura**. Ela parecia entender também que depois

que as crianças avançavam em seus conhecimentos acerca do SEA é pertinente priorizar a consolidação da aprendizagem das correspondências letras-sons.

Em se tratando da escrita de palavras, P2 deu indícios de que **valorizava um repertório significativo de atividades que podem oferecer contribuições importantes para a apropriação e consolidação do SEA**, a exemplo das cruzadinhas, dos textos fatiados, dos autoditados, as atividades com rimas, a contagem de sílabas. Já a professora 1, a despeito de também realizá-las, enfatizou sua **percepção geral de que o ditado permite abordar diferentes conteúdos com vista à apropriação e consolidação do sistema alfabético**. As duas professoras **reconheciam a necessidade da escrita individual de palavras mediada pelo/a professor/a para a apropriação e consolidação do sistema notacional**, conquanto na turma de P2 isso acontecesse de maneira mista, de modo articulado às situações de escrita coletiva.

Outras diferenças entre elas também puderam ser percebidas em relação à prioridade dos tipos de atividades e das modalidades de leitura. Embora parecessem **reconhecer que a identificação de palavras é uma importante habilidade para que os/as aprendizes se apropriem e consolidem seus conhecimentos acerca do sistema alfabético de escrita**, esse saber-fazer emergiu mais que o dobro de vezes nas aulas de P2, sendo que os momentos de tradução letra-som, apesar de recorrentes, pareciam mais curtos nas aulas desta professora. P1 sugeria **entender que a aprendizagem da leitura poderia ser mais eficiente mediante a promoção de situações sistemáticas de ensino individualizado**, e que as leituras individuais de palavras, com mediação em sua mesa, eram situações de ensino eficientes e, portanto, deviam receber muito investimento. De modo diferente, a alfabetizadora 2 indicava **conceber que, ao focar em atividades que impliquem escrever principalmente de forma interdisciplinar, o/a professor/a tem a possibilidade de otimizar o tempo didático/pedagógico/curricular, não precisando ficar preso a longos períodos de leitura individual em voz alta em sua mesa** (tomar lição). Tal distanciamento pode estar relacionado à diferença dos níveis de escrita que existiam, desde o início do ano letivo, nas duas turmas. Contudo, em agosto, 12 dos 17 alunos/as de P2 já estavam alfabéticos e, ainda assim, não percebemos maior aproximação em relação à professora 1.

Evidenciamos, assim, que as alfabetizadoras trabalhavam o SEA de forma sistemática. Porém, essa característica não se aplicava a todas as categorias que compõem a análise que fizemos do ensino desse sistema, e as práticas de ensino não assumiam os mesmos contornos, o que se dava, a nosso ver, por três motivos principais: 1) o que as professoras ensinavam continuamente; 2) o que priorizavam ou trabalhavam de maneira mais específica, ou por meio de atividades; 3) o fio condutor, a seleção, organização e progressão que faziam dos conteúdos.

Uma análise global da prática de P1, com vista ao ensino do SEA, nas aulas que acompanhamos, nos leva a concluir que, ao que parece, essa professora tinha uma prática de ensino com delimitações mais nítidas do ponto de vista da dimensão pedagógica (como ensinar), do que da variedade didática (o que ensinar). A dimensão didática nos pareceu refletir um ensino constante, mas centrado em objetivos e disposições mais globais, não sendo possível vislumbrarmos um fio condutor no sentido de certos ordenamentos e metas mais específicas, sobre o que ensinar, sobretudo no eixo de escrita. Dito de outro modo, o objetivo principal de P1 parecia ser o leitor fluente, fazendo com que ela requisitasse leituras constantes, individual e coletivamente em voz alta. Contudo, ao que parece, ela trabalhava as relações fonema-grafema de maneira, em certa medida, assistemática, não em relação à frequência das atividades, mas sem que houvesse, a nosso ver, uma definição mais clara sobre a seleção, organização e progressão das correspondências a serem abordadas, por exemplo – a despeito de parecer **compreender que é necessário investir no ensino das convenções fonográficas**.

P2 também deu indícios de ter como objetivo final para aquele ano/série a criança leitora, mas parecia ter um caminho – um método – (Soares, 2016; 2020) mais pormenorizado para atingir seu propósito: seria necessário tomar o texto como eixo central no ensino da língua escrita; enfatizar o ensino das letras do alfabeto, de forma articulada às atividades de apropriação do SEA, as quais privilegiavam a escrita, *entretanto*, como processo correlacionado à leitura; era preciso **reconhecer, nesse primeiro momento, a necessidade de sistematizar o ensino das relações som-grafia**, dando mais ênfase às correspondências simples; após os/as estudantes avançarem em seus conhecimentos acerca do sistema notacional (nível alfabético), era necessário aprofundar um pouco mais as relações fonográficas complexas e priorizar a consolidação das correspondências letra-som. Ao falar dos saberes-fazeres que mobilizava, com vista à construção desse caminho, P2 demonstrou **reconhecer a necessidade de alfabetizar de maneira dinâmica e criativa, em um constante diálogo com as necessidades dos/as aprendizes, a fim de tornar o processo de aprendizagem mais atrativo, prazeroso e eficiente**; sugeriu **compreender que alfabetização não é uma questão de método, no sentido tradicional do termo, sendo fundamental mobilizar metodologias de ensino eficientes para que se possa alcançar bons resultados com os/as estudantes na aprendizagem do sistema notacional** (Cf. Soares, 2016) – sendo este saber-fazer também corroborado por outros que emergiram em suas aulas.

Sobre o trabalho com frases, percebemos que as docentes se distanciavam tanto no que se refere à recorrência das atividades e situações de ensino propostas, que, nas aulas observadas, foi quase 4 vezes maior na turma de P2, como no que diz respeito aos tipos de frases abordadas.

Havia por parte da professora 2 um trabalho mais voltado para a leitura de unidades significativas, como os títulos das obras literárias a serem lidas. P1 propôs apenas a leitura de títulos de textos e de frases concernentes a conteúdos de outras disciplinas. Entretanto, as duas docentes se aproximaram por não terem realizado, naquelas aulas, tarefas cujo principal objetivo fosse o de ajudar os/as aprendizes a avançarem da leitura e da escrita de palavras para a leitura e a escrita de frases, e destas para a leitura e produção de textos escritos (Soares, 2020).

De modo geral, P1 e P2 alcançaram ótimos desempenhos com suas turmas, ao fim do ano letivo, no que diz respeito à apropriação do SEA, sobretudo no caso de P2, cujos/as alunos/as alcançaram resultados superiores aos de P1, com uma diferença muito pequena, em termos de percentuais médios de palavras notadas com hipótese alfabética, mas expressiva se considerarmos a evolução do perfil inicial e final de seu grupo-classe naquele ano, e o perfil inicial e final do grupo-classe de P1, apresentando uma diferença percentual de escrita de nível alfabético quase três vezes maior que o dessa alfabetizadora. No caso da professora 1, embora não se possa dizer que se tratava de resultados baixos, vimos que seus alunos/as já haviam iniciado o ano com bons desempenhos na escrita e tiveram um avanço em certa medida tímido, representando uma elevação de 25% nas escritas alfabéticas, em relação ao início do ano).

Quanto à leitura de palavras, os resultados das turmas foram excelentes, sendo que o grupo-classe de P1 apresentou um percentual um pouco mais alto. Esses resultados nos fazem inferir que, para além de outros fatores, muitos alunos/as de P1 iniciaram o ano com conhecimentos avançados acerca do SEA, tendo mais tempo para consolidarem suas aprendizagens. Além disso, as singularidades dos saberes-fazer das duas docentes em relação à apropriação desse sistema podem ter sido uma das principais motivações para as diferenças e especificidades dos resultados que os/as discentes apresentaram ao fim do ano letivo de 2022.

Naqueles dois cotidianos, evidenciamos que atividades mais voltadas às necessidades de conhecimentos dos/as aprendizes acerca do SEA e, portanto, diferentes daquelas realizadas pelo restante da turma, poderiam ter contribuído para que as duas crianças de cada grupo-classe que progrediram pouco em suas aprendizagens, ao longo do ano letivo, tivessem avançado mais rapidamente em suas conceptualizações acerca do sistema alfabético.

6.4.3.2.2 Aproximações e distanciamentos entre os saberes-fazer fabricados pelas duas alfabetizadoras com vista ao ensino de leitura e compreensão de textos escritos

Constatamos, por meio das observações, que as professoras 1 e 2 **trabalharam um repertório significativo de gêneros textuais, os quais eram muito pertinentes para o**

público com o qual atuavam. Desse modo, elas pareciam entender que é necessário que na escola os/as estudantes tenham a oportunidade de ler e compreender textos de diferentes gêneros, que circulam no meio social, para que possam se tornar leitores eficientes.

Um dos principais distanciamentos entre as participantes deste estudo pode ser visto em relação ao lugar da literatura infantil em suas aulas, sobretudo, em relação ao uso que faziam dela nos cotidianos de suas salas de aulas. P2 mobilizou uma série de saberes-fazeres relacionados a essa temática e os reafirmou em seus depoimentos durante as entrevistas. Evidenciamos que ela parecia **valorizar o trabalho com a literatura infantil na escola, compreendendo sua pertinência para a formação de leitores; reconhecer o importante papel que o/a professor/a desempenha como modelo de leitor, para os/as aprendizes, sobretudo no ciclo de alfabetização; entender a importância de proporcionar a leitura/escuta de boas obras literárias, e de fazer uso de portadores de textos autênticos, em situações comunicativas reais e funcionais, pautadas nos propósitos que elas têm na sociedade letrada; entender que é importante despertar o gosto pela leitura.** Em seus depoimentos, P1 deu indícios da mobilização dos dois últimos saberes-fazeres, mais especificamente relacionados à importância do contato com obras literárias e ao de estimular o interesse pela leitura a partir delas. Entretanto, essa professora não promoveu leituras compartilhadas em nenhuma das aulas que acompanhamos. Também foram poucos os momentos em que obras literárias foram lidas ou exploradas individualmente pelos/as discentes.

Constatamos que as duas alfabetizadoras **mobilizaram estratégias de leitura pertinentes ao desenvolvimento da compreensão leitora** em suas aulas. As verbalizações de P1 sugeriram o **reconhecimento de que essas estratégias podem despertar o interesse dos/as aprendizes pela leitura.** Contudo, nas jornadas que acompanhamos, as habilidades nesse sentido foram pouco recorrentes naquele cotidiano, sobretudo em comparação com a incidência que tiveram na turma de P2 (quase 5 vezes maior). Ao mobilizar a diversidade de estratégias de leitura que constatamos, a alfabetizadora 2 demonstrou **reconhecer que a compreensão de textos escritos não é um processo espontâneo, devendo, portanto, ser ensinado.** Em suas aulas, as estratégias emergiam antes, durante e ao fim das leituras para fruição, dando evidências de que ela **reconhecia a importância das leituras para o deleite no processo de ensino e aprendizagem da leitura, e para a formação de leitores eficientes e atuantes.**

Ao mobilizar esses saberes-fazeres concernentes à compreensão leitora, as professoras, principalmente P2, demonstraram uma aproximação com docentes consideradas bem-sucedidas em pesquisas, como as de Rodrigues (2021), Xavier (2021), Coelho (2013), Flórito (2013) e

Zaniti (2012). Sobre a ênfase dada pela professora 2 às leituras para o deleite, percebemos um distanciamento em relação às profissionais consideradas boas alfabetizadoras pela comunidade escolar de sua rede de ensino, que participaram de nossa pesquisa de mestrado (Souza, 2018).

As professoras 1 e 2 também pareciam **compreender que é necessário diversificar as finalidades das leituras praticadas na escola**; e sugeriram **entender que a leitura de um mesmo gênero textual pode ser realizada com diferentes propósitos didáticos/pedagógicos/curriculares**. Foram evidenciados nos dois grupos-classe objetivos de leitura de textos que apontavam para os **tateamentos das alfabetizadoras para alfabetizar letrando**. Nesse sentido, além de “ler para o deleite”, “ler para compartilhar um texto com outra pessoa” e “ler para compreender (responder questões escritas)”, por exemplo, identificamos finalidades em que os gêneros textuais foram lidos com o propósito de “ler para realizar atividades de apropriação e/ou consolidação do SEA”, “ler para aprender a ler (traduzir o escrito em oral) ou “ler para desenvolver a fluência na leitura e/ou praticar a leitura em voz alta”.

Esses e outros propósitos para a leitura de textos escritos puderam ser vislumbrados tanto nas práticas de P1 como de P2 e se mostram bastante semelhantes. Não obstante, eles foram mais recorrentes nas aulas da alfabetizadora 2, tanto em termos de quantitativo médio de frequência, como em relação à recorrência de cada finalidade de leitura, à exceção de “ler para aprender a ler (traduzir o escrito em oral)”, que foi quatro vezes mais frequente na turma de P1, em decorrência das leituras individuais em sua mesa. O maior distanciamento entre as duas docentes, quanto aos propósitos das leituras, apontava para essa diferença e para a leitura por deleite – finalidade mobilizada mais que o dobro de vezes na turma da professora 2.

Os saberes-fazeres das professoras se assemelhavam quanto aos indícios de que **reconheciam que os/as aprendizes precisam ler para compreender textos escritos; entendiam que as situações de ensino/atividades de compreensão coletiva de textos são importantes para o desenvolvimento da compreensão leitora; e quanto ao entendimento de que a leitura em voz alta e a fluência oral na leitura precisam ser trabalhadas de forma sistemática e com certa regularidade**. Entretanto, elas se distanciavam quanto ao entendimento de que **é necessário desenvolver momentos de ensino individual da leitura de textos escritos, principalmente com mediação na mesa do/a professor/a** – saber-fazer, frequentemente mobilizado por P1, com vista à tradução escrito-oral.

Inferimos que os saberes-fazeres mobilizados por P1 quanto ao investimento nessas situações individualizadas de ensino da leitura de textos escritos, somados ao fato de a maioria da sua turma ter iniciado o ano letivo com conhecimentos já bem avançados acerca do SEA, podem ter contribuído para o melhor desempenho que sua turma obteve, em comparação com

a de P2, que iniciou o ano letivo com apenas três crianças alfabéticas, demonstrando que ainda precisavam desenvolver o automatismo e a fluência na leitura. Corrobora esse entendimento que os resultados menos expressivos da turma de P2 não pareciam ser consequência de um “não lugar” do trabalho com esse eixo de ensino em sua turma, já que todas as grandes categorias vislumbradas neste estudo, nos domínios da leitura e compreensão de textos escritos (ver subseções 6.4.1.5 e 6.4.1.2), foram, inclusive, mais frequentes em suas aulas. Isso nos fez conjecturar que sua **compreensão de que ao focar em atividades que impliquem escrever, principalmente de forma interdisciplinar, o/a professor/a tem a possibilidade de otimizar o tempo didático/pedagógico/curricular, não precisando ficar preso a longos períodos de leitura individual em voz alta em sua mesa (tomar lição)**, pode ter contribuído para que ela investisse mais na leitura e compreensão de textos escritos, ainda que não tenha alcançado resultados tão bons com seus/suas alunos/as, em termos quantitativos, como obteve P1.

6.4.3.2.3 Aproximações e distanciamentos entre os saberes-fazeres fabricados pelas duas alfabetizadoras com vista ao ensino de produção de textos escritos

As observações das aulas de P1 e P2 revelaram diferenças significativas nas práticas relacionadas à produção de textos escritos, especialmente quanto à frequência das atividades e à diversidade de gêneros textuais abordados. Enquanto os/as alunos/as de P2 produziram apenas duas listas, os/as de P1 realizaram sete tarefas nessa direção, incluindo bilhete, carta e verbete. O baixo investimento nesse eixo de ensino parece refletir um cenário comum no ciclo de alfabetização, em que o ensino de produção de textos é pouco recorrente (Cf. Souza, 2018).

Apenas da ótica da conjuntura das aulas, é possível inferir que **considerar a pertinência do ensino de produção de textos escritos, no processo inicial de aprendizagem da língua escrita** parecia ser um saber-fazer mobilizado com mais frequência por P1, sendo vislumbrado também em pesquisas como de Oja (2011), Fontes (2013), Xavier (2021), Reis, Viana e Marques (2020), Flórito (2013) e Almeida (2013) – guardadas as especificidades.

As aulas das protagonistas deste estudo mostraram que planejar situações em que os/as alunos/as pudessem interagir através da escrita e, ao mesmo tempo, pensar sobre ela, era um desafio que enfrentavam (Albuquerque; Leal, 2007), diferente do que veiculam as pesquisas de Oja (2011), Zaniti (2012) e Coelho (2013), guardadas as especificidades. Tal desafio pôde ser percebido, sobretudo, porque as finalidades das produções em ambas as turmas eram predominantemente escolares. Na turma de P2, nenhuma lista tinha objetivos ou destinatários reais, e em P1, apenas uma das sete produções tinha propósitos comunicativos autênticos.

Percebemos também que as professoras, frequentemente, assumiam o papel de autoras e leitoras exclusivas dos textos, não promovendo interações sociocomunicativas autênticas. Contudo, nas aulas que acompanhamos, P1 apresentou práticas mais diversificadas e que abordavam certos aspectos interativos e socioculturais da escrita, necessários a produções de textos eficientes, contemplando, ao menos em certa medida, os usos e funções da língua escrita, embora enfrentasse muitos desafios nesse sentido, principalmente, do ponto de vista das idealizações teóricas que marcaram as últimas décadas deste século. Ao ensinar o SEA, durante as produções de textos, sua abordagem revelou, ainda, alguns tateamentos para alfabetizar letrando.

Diferente da professora 2 e se aproximando das professoras consideradas boas alfabetizadoras das pesquisas de Coelho (2013) e Farias (2019), P1 parecia **compreender que é pertinente revisar as produções de textos escritos em sala de aula, ainda que estas não tenham finalidades comunicativas reais**. Em se tratando das modalidades de produção de textos, as duas professoras pareciam **compreender que a escrita coletiva, tendo a professora como escriba, é um recurso importante e necessário para que os/as estudantes aprendam a produzir textos escritos**, reiterando, assim, um saber-fazer que constatamos em nossa pesquisa de mestrado (Cf. Souza, 2018). Em seus dizeres sobre os saberes-fazer que mobilizavam, as duas alfabetizadoras indicaram **reconhecer a importância do desenvolvimento de atividades de produção de textos escritos**, afirmaram seu desejo de ter investido mais nesse eixo de ensino, mas disseram ter priorizado o ensino do sistema de escrita para dar conta das necessidades de conhecimentos de seus/suas alunos/as.

Antes que se possa criticar impetuosamente tal investimento e os desafios que as professoras enfrentavam na mobilização de saberes-fazer que contemplassem a perspectiva do letramento de maneira mais idealizada, é importante lembrar que, embora desejemos que os/as aprendizes se apropriem do sistema notacional e aprendam a ler e a escrever textos de forma equilibrada e simultânea, em situações de uso social da leitura e da escrita, isso não significa que no ciclo de alfabetização as atividades de produção de textos escritos precisem acontecer com a mesma frequência daquelas que visam à aprendizagem do SEA. É preciso lembrar que não se ensina a produzir determinado gênero textual em uma única aula. Para ensinar a produzir textos de maneira eficiente é necessário tempo didático-pedagógico-curricular, tempo para geração de conteúdo, para construção de modelos, para uma textualização adequada e para momentos de revisão/reescrita, e isso no caso de uma infinidade de gêneros não acontece em dois ou três dias letivos. É preciso lembrar, ainda, que o SEA é um sistema de natureza e princípios complexos e que sua apropriação e consolidação também exigem tempo, o que no caso daquelas crianças era mais que urgente. Além disso, por mais que

os/as alunos/as possam se beneficiar das produções de textos com vista à apropriação da faceta linguística da língua, esta tem suas especificidades e exige processos cognitivos e linguísticos distintos para a aprendizagem e, portanto, para o ensino (Soares, 2020). Cabe dizer, ainda, que pesquisas como a de Albuquerque, Moraes; Ferreira (2008) têm mostrado que priorizar a dimensão do letramento no ciclo de alfabetização resulta em hipóteses de escrita pouco avançadas, ao fim do ano letivo, e que práticas sistemáticas desse sistema têm resultado na construção de níveis de escrita mais avançados. Não defendemos uma separação entre alfabetização e letramento, mas isso não pode nos impedir de admitir esses fatos.

As declarações de P1 e P2 indicaram um saber-fazer que pode ser considerado tradicional por alguns estudiosos que propagam a ditadura do texto: o **entendimento de que a escrita de frases contribui para que os/as estudantes aprendam a produzir textos escritos**. À revelia do estranhamento e das críticas que isso possa gerar, parece coerente tomar emprestadas as lentes de Soares (2020) ao afirmar que “é preciso avançar da escrita de palavras para a escrita de frases, preparando-as [as crianças] para a escrita de textos” (Soares, 2020, p. 257).

O dizer de P1 sobre seus saberes-fazer além de indicarem seus tateamentos para “letrar alfabetizado” apontaram que ela trabalhou com uma diversidade de produções de textos escritos maior do que a que conseguiu explicitar, mostrando que alguns de seus saberes-fazer não eram totalmente conscientes. Por outro lado, as falas de P2 sugeriram que suas artes de saber-fazer relacionadas à produção de textos podem ter sido mais abrangentes do que o observado, evidenciando saberes-fazer que incluíam a valorização de situações reais, significativas e dinâmicas para despertar o interesse dos alunos/as pela escrita.

Em relação aos três eixos de ensino da língua escrita que analisamos, evidenciamos, ainda, a forte influência do contexto digital para a educação sobre as artes de saber-fazer das duas docentes, influência essa que se expressava principalmente nas atividades fotocopiadas propostas. Entretanto, as influências desse contexto não eram as únicas, de modo que as alfabetizadoras conferiram grande relevância ao contexto da experiência (especialmente no caso da professora 1) e ao contexto da formação inicial, sobretudo P2.

6.4.4 O que revelam os desempenhos em leitura e escrita de estudantes de escolas públicas brasileiras nos contextos pré-pandemia e pós-pandemia de Covid-19? – Análise comparativa entre os perfis de aprendizagem de entrada e saída de crianças no 2º ano do ensino fundamental antes e depois do ensino remoto

Nesta subseção, fazemos uma análise comparativa entre os desempenhos em leitura e escrita de estudantes de sete turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, de escolas públicas brasileiras antes e após os dois anos de ensino remoto, para contenção da Covid-19. Os dados apresentados aqui dizem respeito aos resultados de aprendizagem apresentados por alunos/as que estudaram com professoras consideradas boas alfabetizadoras em 2019, último ano de ensino regular presencial que antecedeu o ensino remoto, e de alunos que estudaram com profissionais com a mesma reputação, com as quais realizamos no segundo estudo, em 2022, ano de retorno às aulas presenciais na maioria das escolas do país. Assim, na subseção 6.4.4.1 analisamos e comparamos os perfis de entrada de estudantes no 2º ano do ensino fundamental, nos contextos pré e pós-pandemia de Covid-19, quanto à aprendizagem da escrita de palavras. E na subseção 6.4.4.2 analisamos e comparamos os perfis de saída de estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, naqueles mesmos contextos, no que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita de palavras e à aprendizagem da leitura e compreensão de textos escritos.

Para tecer essa discussão analisamos resultados apresentados nas atividades diagnósticas de leitura e escrita de palavras e leitura e compreensão de textos escritos, aplicadas ao fim do ano letivo de 2019, com alunos das 4 turmas de 1^{os} anos e da turma de 2º ano das professoras que estavam entre as mais reconhecidas pela comunidade escolar como bem-sucedidas no ensino da leitura e da escrita, no Estudo I desta tese (subseção 5.2.6), bem como os perfis iniciais e finais dos/as alunos/as de P1 e P2, em 2022, ao protagonizarem este estudo.

6.4.4.1 Perfis de entrada de estudantes no 2º ano do ensino fundamental, nos contextos pré-pandemia e pós-pandemia de Covid-19, quanto à aprendizagem da escrita de palavras: o que revelam as atividades diagnósticas?

Para comparamos os perfis de entrada de estudantes no 2º ano do ensino fundamental, nos contextos pré e pós-pandemia de Covid-19, quanto à aprendizagem da escrita de palavras, nos ancoramos nos resultados obtidos pelos/as alunos/as das quatro turmas de 1º ano, ao fim do segundo semestre de 2019 (conforme subseção 5.2.6.1), com aulas presenciais, e os desempenhos apresentados pelos/as estudantes de P1 e P2, no início do ano letivo de 2022, após dois anos de ensino remoto (subseções 6.4.1.1.3 e 6.4.2.1.3, respectivamente). Os dados a seguir mostram as hipóteses de escrita das turmas em cada cenário.

Tabela 71 – Níveis de escrita dos/as alunos/as das professoras de 1º ano, ao fim do ano letivo de 2019, e dos/as alunos/as das professoras de 2º ano, no início do ano letivo de 2022

TURMA-PERÍODO	NÍV. PS	NÍV. SIL	NÍV. SA	NÍV. ALF	OUT
P2-1ºano-2019 – Ao fim do ano letivo	-	-	0,87	99,12	-
P3-1ºano-2019 – Ao fim do ano letivo	9,84	15,9	3,03	50,75	20,45
P4-1ºano-2019 – Ao fim do ano letivo	-	15,26	1,38	66,66	16,66
P5-1ºano-2019 – Ao fim do ano letivo	-	17,64	-	82,35	-
P1-2ºano-2022 – No início do ano letivo	10,41	19,78	2,08	60,41	7,29
P2-2ºano-2022 – No início do ano letivo	18,62	51,95	4,90	21,56	2,94

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Se no contexto que antecedeu a pandemia, à exceção da turma de P3-1ºano-2019, não verificamos hipóteses pré-silábicas em nenhum grupo-classe, ao fim do 1º ano; no contexto pós-pandêmico elas representaram 10% das grafias, na turma de P1-2ºano-2022, e quase 20% na turma de P2-2ºano-2022. Constatamos que as escritas silábicas, cujo percentual mais alto não representava nem 18% nas turmas de 1º ano, ao fim do ano letivo de 2019 chegaram a 51,95% das grafias entre os/as estudantes da alfabetizadora 2, no início de 2022.

Tais resultados evidenciam, assim, que os dois anos de ensino remoto não fizeram com que a maioria das crianças construísse conceptualizações mais avançadas acerca da escrita alfabética, durante o último ano da Educação Infantil e no primeiro ano do ciclo de alfabetização. Notamos uma diferença alarmante no que diz respeito às escritas de nível alfabético, de modo que crianças iniciaram o 2º ano do ensino fundamental, no cenário pós-pandêmico com percentuais de escrita alfabética muito inferiores àqueles apresentados pela maioria dos/as alunos/as das turmas de 1º ano, que iniciou o segundo tendo vivenciado o ensino presencial. Assim, na turma de P2-2ºano-2022 havia apenas 21,56% de palavras escritas com hipóteses de nível alfabético, menos da metade do percentual obtido pela turma de P3-1ºano-2019, que obteve o resultado mais baixo entre as turmas do contexto que antecedeu a pandemia.

No grupo-classe de P1-2ºano-2022, constatamos um cenário diferente daquele de P2-2ºano-2022. As crianças que estudavam com essa professora iniciaram o ano letivo com um percentual baixo de escritas predominantemente alfabéticas para uma turma de 2º ano em contextos normais, mas bem considerável, se pensarmos no cenário que provavelmente preponderou durante os dois anos de ensino remoto, entre os/as estudantes das escolas públicas brasileiras. Ainda assim, a turma de P1-2ºano-2022 retomou as aulas presenciais com conhecimentos sobre a escrita que apenas superavam aqueles apresentados pelo grupo-classe que obteve o resultado mais baixo entre as turmas de 1º ano (P3-1ºano-2019), e se aproximavam bastante do desempenho dos/as alunos/as de P4-1ºano-2019, turma essa que alcançou o segundo

resultado menos expressivo, com 66,66% das palavras grafadas com hipótese alfabética. Entretanto, é importante lembrar que oito discentes desse grupo-classe estudavam com P1-2ºano-2022 desde 2020 (ainda que no contexto de aulas remotas) e seis tiveram aulas de reforço em 2021, período em que o ensino presencial ainda estava suspenso.

Constatamos que os perfis de aprendizagem dos/as estudantes na entrada do 2º ano do ensino fundamental foram muito distintos no contexto imediatamente anterior à pandemia de Covid-19 no Brasil, e no cenário de retorno às aulas presenciais, após dois anos de ensino remoto. Dito de outro modo, enquanto as crianças de 1^{os} anos, que tiveram acesso ao ensino presencial durante o último da Educação Infantil e o primeiro ano do ciclo de alfabetização (em 2019), tiveram a oportunidade de avançar em suas conceptualizações acerca da escrita, chegando, em sua maioria, ao início do 2º ano com hipóteses alfabéticas, a maior parte dos/as alunos/as que vivenciaram o ensino remoto não teve as mesmas oportunidades, chegando ao último ano do ciclo de alfabetização com hipóteses de escrita ainda muito elementares.

Tais resultados refletem, a nosso ver, as lacunas dessa modalidade de ensino, bem como as dificuldades e as péssimas condições de trabalho e de aprendizagem a que professores/as e alunos/as tiveram acesso durante o período de isolamento social, as quais têm sido reiteradamente denunciadas por diferentes estudos que vêm sendo desenvolvidos nos últimos anos em nosso país (Cf. Macedo, 2022; Ávila e Macedo, 2022). Diante de cenários como estes, as oportunidades que as crianças terão nos anos seguintes são cruciais para superar as lacunas deixadas pela ausência do ensino presencial e avançar, não apenas em direção à apropriação e consolidação do SEA, mas também na aprendizagem da leitura e da escrita em sentido amplo, a fim de que possam se tornar leitores/as e produtores/as de textos autônomos, em diferentes situações comunicativas necessárias às vivências escolar e social, assim como fazem seus pares das classes sociais mais abastadas.

Sabendo como esses/as alunos/as finalizaram o 2º ano, comparemos esses desempenhos àqueles alcançados por crianças do mesmo ano/série, ao fim de 2019.

6.4.4.2 Perfis de saída de estudantes do 2º ano do ensino fundamental, nos contextos pré e pós-pandemia, quanto à aprendizagem da leitura e da escrita de palavras e da leitura e compreensão de textos escritos: o que revelam as atividades diagnósticas?

O que revelam os desempenhos em leitura e escrita de alunos/as de 2º ano do Ensino Fundamental, ao fim do primeiro ano de retorno às aulas presenciais, quando comparados aos desempenhos apresentados ao fim do ano letivo por alunos/as de uma turma de 2º ano que não foi submetida a dois anos de ensino remoto?

Para responder a essa questão – ainda que sem esgotar as possibilidades –, comparamos os resultados das crianças das turmas de P1 e P2, com os resultados apresentados pelo grupo-classe de P1 (P1-2ºano-2019), ao atuar em um grupo-classe do mesmo ano/série, no ano de 2019.

A tabela a seguir mostra os percentuais de palavras escritas por essas turmas em cada nível de escrita.

Tabela 72 – Níveis de escrita dos/as alunos/as das professoras de 2º ano, ao fim do ano letivo de 2019, e dos/as alunos/as das alfabetizadoras de 2º ano, no contexto pós-pandêmico, em dezembro de 2022

Turma	Nível Pré-silábico	Nível silábico	Nível silábico-alfabético	Nível alfabético	Outras
P1-2ºano-2019	-	-	1,30	98,69	-
P1-2ºano-2022	-	8,33	1,04	85,41	5,20
P2-2ºano-2022	-	11,76	1,96	86,27	-

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

As atividades de escrita espontânea evidenciaram que, assim como na turma de 2º ano de 2019, nenhuma palavra foi escrita a partir de hipóteses pré-silábicas de escrita, nas turmas em que P1 e P2 atuavam, ao fim do segundo semestre de 2022. A tabela anterior mostra também que no contexto pós-pandêmico não evidenciamos um número grande de hipóteses silábicas entre as crianças, ao fim do 2º ano do Ensino Fundamental, contudo, as grafias concernentes a esse nível já não existiam no grupo-classe que não vivenciou o ensino remoto. Constatamos, ainda, que as hipóteses silábico-alfabéticas apareceram em número reduzido em todas as turmas, em ambos os períodos, não havendo diferenças importantes entre os percentuais alcançados em 2019 e 2022. Entretanto, no contexto anterior à pandemia, P1-2ºano-2019 alcançou melhores resultados com sua turma do que em 2022 (P1-2ºano-2022). O mesmo pode ser dito se compararmos os desempenhos de seus/suas alunos/as com os de P2-2ºano-2022, ainda que a diferença percentual de crianças escrevendo palavras com hipóteses alfabéticas, entre um ano e outro, tenha sido de menos de 13% nas duas turmas.

Vemos, assim, que os grupos-classe que vivenciaram o ensino remoto avançou de maneira muito significativa na aprendizagem da escrita alfabética, contudo, não chegaram a alcançar os mesmos desempenhos apresentados pelo grupo que não foi submetido a essa modalidade de ensino no último ano da Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental, ainda que a diferença entre os resultados tenha sido pequena. Diante dessa constatação, compreendemos que o ensino remoto pode ter sido também uma das variantes para o delineamento desse cenário, já que a expressiva maioria das crianças que realizaram a avaliação

no contexto pós-pandêmico não teve a oportunidade de refletir acerca do SEA, sob as mesmas condições que seus pares tiveram, antes do período de isolamento social, ao ter acesso às atividades e situações didático-pedagógicas de forma regular e presencial, no último ano da Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental.

Resultados um pouco diferentes foram vislumbrados em relação à leitura de palavras:

Tabela 73 – Desempenhos dos/as alunos/as das turmas de 2º anos, em leitura de palavras, ao fim dos anos letivos de 2019 e 2022

TURMA	P1-2ºano-2019	P1-2ºano-2022	P2-2ºano-2022
Total (%) de acertos	78,80	95,23	91,11

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A quase totalidade dos/as alunos/as de P1-2ºano-2022 e P2-2ºano-2022 sabiam ler palavras compostas por sílabas canônicas e complexas, ao fim do segundo semestre de aulas presenciais. Ou seja, essas professoras superaram, no primeiro ano pós-pandemia, certos desafios impostos pelo ensino remoto. Além disso, os resultados de seus/suas alunos/as excediam os resultados que P1-2ºano-2019 havia alcançado no ensino regular.

Considerando as diferenças entre as duas atividades de leitura que propomos em 2019 e 2022 (ver Apêndices E e T) e a influência que elas poderiam ter sobre esses resultados, algumas análises precisaram ser feitas para avaliar as disparidades e para “validar ou refutar as diferenças nos desempenhos”. Considerando as duas diagnoses, poderíamos dizer que a que foi proposta em 2019 tendia a ser mais complexa, visto que era constituída por: a) muitas palavras com estrutura silábica não canônica (5 palavras, enquanto a tarefa de 2022 tinha 3); b) mais de uma complexidade silábica na mesma palavra, em certos casos; c) palavras trissílabas com diferentes estruturas silábicas (em 2022, apenas as dissílabas eram complexas); d) palavras monossílabas, inclusive, com estrutura silábica não canônica (a segunda tarefa não tinha monossílabos); e) maior número de palavras a serem lidas (8 palavras em 2019, e 6 em 2022).

A possibilidade de que a turma de 2019 tivesse obtido resultados mais baixos devido ao maior número de palavras complexas na atividade foi refutada, tendo em vista que os/as aprendizes alcançaram percentuais mais altos de acerto em palavras como “ferradura, fechadura, escada e mão”, do que em palavras como “bola e pipoca”. Ou seja, as crianças tiveram melhores percentuais de acerto ao ler palavras complexas do que palavras canônicas. Além disso, “ferradura” e “pé” tiveram quase o mesmo percentual de acertos, a não ser porque uma criança errou essa última palavra e todas acertaram a primeira. Assim, a nosso ver, as

diferenças nos desempenhos não estavam diretamente relacionadas ao que poderia ser suposto nos itens a, b, c, e d elencados no parágrafo anterior.

A seguir, os desempenhos das três turmas nas atividades de compreensão de textos.

Tabela 74 – Desempenhos dos/as alunos/as das turmas de 2º anos, na atividade de compreensão de textos escritos, ao fim dos anos letivos de 2019 e 2022

TURMA	P1-2ºano-2019	P1-2ºano-2022	P2-2ºano-2022
Total (%) de acertos	58,69	75	55,55

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Como se pode perceber, nenhuma turma, seja no contexto que antecedeu a pandemia de Covid-19, seano primeiro ano de ensino presencial, após o isolamento social, conseguiu alcançar resultados muito altos nas atividades de leitura e compreensão de textos escritos, sendo o desempenho mais notável o de P1-2ºano-2022, sobressaindo-se, inclusive, em relação ao resultado obtido por sua própria turma em 2019. Embora os/as alunos/as de P2-2ºano-2022 tenham demonstrado não ter construído muitas habilidades de leitura e compreensão de textos que constituíam a atividade proposta, acertando pouco mais da metade das questões, seu percentual de respostas corretas era muito semelhante ao que foi apresentado pela turma de 2º ano de P1, em 2019. Entretanto, ao falar de todas essas diferenças é preciso considerar que, durante a aplicação das atividades de compreensão de textos realizadas em 2022, os enunciados das questões foram lidos por nós, após os/as estudantes terem lido o texto, seguindo, então, com a leitura das alternativas por eles/as. No entanto, a atividade de 2019 foi lida integralmente pelas crianças. Assim, embora os desempenhos em leitura de palavras tenham demonstrado que alguns/algumas alunos/as de P1-2ºano-2019 ainda não dominavam completamente a tradução escrito-oral, a diferença entre os resultados de sua turma e aqueles apresentados pelos dois grupos-classe, em 2022, pode estar relacionada também a essa variação nos momentos de aplicação. Desse modo, é provável que a leitura autônoma de toda a tarefa reduzisse, ao menos em certa medida, os percentuais de acerto das turmas em 2022, refletindo ainda mais os efeitos do ensino remoto nas aprendizagens, a despeito dos avanços que tiveram.

A título de conclusão, constatamos, por meio das atividades diagnósticas realizadas em 2019 e 2022, que os perfis de entrada das crianças no 2º ano do Ensino Fundamental, no contexto pós-pandêmico, foram muito diferentes daqueles apresentados por seus pares no contexto que antecedeu a pandemia. Evidenciamos que o ensino remoto produziu um número alarmante de crianças que iniciaram o último ano do ciclo de alfabetização sem compreender que a escrita representa a pauta sonora das palavras ou sem saber como o SEA funciona,

resultando em um número muito reduzido de crianças com hipóteses predominantemente alfabéticas no retorno às aulas presenciais. Tais evidências podem ter sido ainda mais desoladoras em contextos em que as crianças não tiveram a oportunidade de contar com aulas extraoficiais de reforço, como alguns/algumas estudantes que participaram desta pesquisa tiveram, ao longo do último ano, de isolamento social. Ou, recordemos, em contextos em que os/as aprendizes não tinham como docentes alfabetizadoras tão experientes e eficientes.

A falta de oportunidade de refletir sobre o SEA ou de vivenciar processos de ensino eficientes nesse sentido, no último ano da Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental, parece ter causado efeitos que poderão ser sentidos de forma drástica por professores/as e alunos/as nos cotidianos das salas de aula no contexto pós-pandemia. Ainda mais catastrófico poderá ser o cenário a médio prazo, em torno da educação brasileira e daqueles/as que dependiam do ensino remoto – o que nos parece, não pode ser perdido de vista, seja ao discutir os resultados de pesquisas na área, seja ao considerar esse aspecto como objeto de investigação. Isso tem a ver com as oportunidades de reflexão sobre o SEA e sobre a língua escrita, de maneira mais ampla, sobretudo nos primeiros anos de retorno às aulas presenciais.

Os resultados deste estudo sobre os perfis de saída dos/as estudantes do 2º ano trouxeram indícios de que a superação de certas lacunas deixadas pela modalidade de ensino remoto depende, em grande parte, dessas oportunidades de aprendizagem de forma imediata e, diríamos, ao longo de todo o primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Tais resultados pareciam indicar que o ensino sistemático do SEA contribui significativamente para os avanços nos percursos de aprendizagem dos/as aprendizes que não tiveram acesso a ele no período regular – embora fosse necessário continuar consolidando a apropriação desse sistema em anos posteriores para diminuir as diferenças em relação aos perfis de aprendizagem apresentados por seus pares, ao fim do ciclo de alfabetização, no contexto pré-pandemia.

Eles sugeriram, ainda, que o investimento nas relações letra-som, sobretudo após a construção da hipótese alfabética, pode oportunizar avanços na aprendizagem da leitura, principalmente na tradução escrito-oral, que em parte reflete no desenvolvimento da compreensão leitora. Os perfis de saída das três turmas do 2º ano, no contexto pré e pós-pandemia, também fizeram concluir que, mesmo diante dos avanços nesse sentido, um caminho mais longo precisava ser trilhado nos anos seguintes à consolidação do SEA, com vistas ao desenvolvimento competente da compreensão leitora, ainda que no processo inicial de aprendizagem desse sistema existam tateamentos para articular alfabetização e letramento.

Percebemos que a maioria dos/as alunos/as recém-saídos do ensino remoto, nas duas turmas que acompanhamos em 2022, avançou muito em suas aprendizagens acerca da língua

escrita, frente aos saberes-fazer mobilizados pelas professoras com boa reputação como alfabetizadoras. Esses avanços foram híbridos, de modo que as turmas do contexto pós-pandemia se destacaram, demonstraram diferenças menores ou apresentaram conhecimentos inferiores em eixos de ensino diferentes em relação ao grupo-classe do contexto anterior.

Em se tratando da escrita de palavras, havia, ainda, nas turmas de 2022 crianças que não estavam alfabéticas, apresentando, inclusive, escritas silábicas, diferentemente da turma que ainda não tinha passado pelo ensino remoto, em que quase todas as palavras correspondiam ao nível alfabético. Em leitura de palavras, contudo, os desempenhos daqueles dois grupos-classe foram superiores ao apresentado pela turma de 2019, fazendo entrever que as crianças que já estavam alfabéticas avançaram mais na consolidação do SEA mediante as oportunidades de aprendizagem que tiveram, com suas professoras experientes e consideradas boas alfabetizadoras, mesmo com as consequências do ensino remoto. Contudo, em relação à leitura e compreensão de textos escritos, a despeito dos resultados consideráveis para aquele contexto, aquela modalidade de ensino emergencial contribuiu para que um número grande de crianças, especialmente do grupo-classe de P2, não evoluísse o quanto poderia, se tivesse se apropriado do sistema notacional nos anos/séries precedentes.

Nesse sentido, mesmo nos grupos-classe com docentes experientes e reconhecidas como boas alfabetizadoras por nós acompanhados, o ensino remoto parece ter deixado seus piores efeitos na aprendizagem dos/as estudantes que apresentavam níveis iniciais de compreensão do sistema alfabético ou que ainda não compreendiam seus princípios e seu funcionamento. As lacunas parecem ter sido um pouco menores para aquelas que já estavam ou se tornaram alfabéticas no retorno às aulas presenciais, que pareciam ter avançado na consolidação, revelada sobretudo na tradução escrito-oral. Contudo, no caso de grande parte dos/as discentes que acompanhamos, ao fim do primeiro ano de ensino regular, pós-pandemia, isso ainda não foi o suficiente para que pudessem ler textos com o automatismo necessário, de forma autônoma, e compreendê-los. Isso não significa desconsiderar que as dificuldades podem decorrer da construção de poucas habilidades de compreensão leitora, pelos/as discentes. Entretanto, junto a outros fatores, os resultados não deixam de refletir também, a nosso ver, os efeitos do ensino remoto, por mais que, conforme constatamos, muitos propósitos para as leituras de textos, especialmente na turma de uma das professoras, estivessem relacionados à apropriação e consolidação do SEA.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos às considerações finais deste trabalho, com a impressão de que elas poderiam se chamar “Considerações finais... antes de continuar”. Isso porque, ainda que cientes da impossibilidade de esgotar o inesgotável, os sentidos que permeiam os dados gerados pela investigação das realidades são sempre mais amplos do que nossos modos de pensar-fazer pesquisa podem significar. Não sem motivos, há sempre a possibilidade de interpretações outras, pelos diferentes olhares que podem ser lançados ou pelas escolhas que podem ser feitas, em relação aos dados gerados, a partir de objetos de estudo que, assim como estas considerações, são inacabados. Conscientes desse inacabamento, retomamos o objetivo geral desta tese para tecer algumas considerações não definitivas sobre o que produzimos.

No presente trabalho, buscamos compreender os saberes-fazeres mobilizados por professoras consideradas boas alfabetizadoras, com vista ao ensino da leitura e da escrita, suas contribuições para a aprendizagem de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental e as razões para o reconhecimento social de professores/as como profissionais eficientes, pela comunidade escolar. Lembramos que, com vista ao alcance desse propósito, nossa pesquisa foi composta por dois estudos, os quais foram tecidos a partir dos objetivos específicos que elegemos para a investigação.

No **Estudo I**, buscamos: a) identificar professores/as considerados/as bons/as alfabetizadores/as pela comunidade escolar; b) analisar o que faz com que um/a professor/a seja reconhecido/a como um/a bom/boa alfabetizador/a pela comunidade escolar; c) analisar as razões para o reconhecimento social das professoras mais indicadas; d) mapear os perfis socioprofissionais das docentes que se sobressaíram nas indicações; e) analisar, no final do ano letivo, os desempenhos em leitura e escrita de palavras dos/as alunos/as das professoras mais indicadas como boas alfabetizadoras que atuavam em turmas do 1º ano do Ensino Fundamental; f) analisar, no final do ano letivo, os desempenhos em leitura e escrita de palavras e em leitura, compreensão e produção de textos escritos dos/as alunos/as das turmas das professoras mais indicadas que atuavam em turmas do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

Por meio das indicações de 128 membros da comunidade escolar (gestoras, formadoras e coordenadora do PCA, coordenadoras pedagógicas, supervisores/as do PAS, professores/as e pais de alunos/as), **identificamos 108 professores/as considerados/as bons/as alfabetizadores/as**. Entre eles/as, 15 professoras se destacaram com um número mais expressivo de indicações. A respeito desse grupo de profissionais, os dados revelaram que a docente mais reconhecida como boa alfabetizadora estava atuando na Educação Infantil, etapa

em que outras três daquelas professoras também atuavam, enquanto as demais estavam no antigo ciclo de alfabetização.

Para analisar **o que faz com que um/a professor/a seja reconhecido/a como um/a bom/boa alfabetizador/a pela comunidade escolar**, consideramos as justificativas apresentadas por gestoras, formadoras, coordenadoras, supervisores/as e professores/as, ao responderem ao questionário que revelou 98 docentes com esse perfil. Evidenciamos que as motivações para o reconhecimento desses professores/as apontavam para aspectos objetivos, atrelados às práticas de ensino, como o saber-fazer (competência para) e os saberes-fazer (o que eles/as sabem-fazem), e para aspectos subjetivos: o saber-ser (as características pessoais que os/a docentes pareciam demonstrar). A maioria dos/as respondentes considerou critérios relacionados a apenas um dos três grupos, de modo que um número reduzido de profissionais parecia ter representado bons/boas alfabetizadores/as a partir de uma perspectiva de sucesso multifatorial, abrangendo, ao mesmo tempo, o saber-fazer, os saberes-fazer e o saber-ser. Entretanto, ao analisar as razões para as indicações, a partir da recorrência dos descritores utilizados como justificativas, notamos uma diferença quase irrelevante, em termos percentuais, entre os grupos.

Constatamos que o reconhecimento de um/a professor/a como bom/boa alfabetizador/a pela comunidade escolar estava relacionado sobretudo aos saberes-fazer vislumbrados em suas práticas de ensino, quase que exclusivamente os de ordem pedagógica, ainda que com uma diferença quase imperceptível em relação às motivações atreladas ao saber-ser, e muito pequena em relação ao saber-fazer (competência para alfabetizar). Os descritores privilegiados na macrocategoria dos saberes-fazer revelaram que aquela comunidade escolar, representada, especialmente, pelo grupo de professores/as, parecia **compreender que um/a bom/boa alfabetizador/a precisa, principalmente, empregar boas metodologias de alfabetização** - as quais seriam marcadas pelo afastamento de metodologias consideradas convencionais e tradicionais -, sendo, portanto, diferenciadas, inovadoras, diversificadas, contextualizadas e principalmente lúdicas e dinâmicas. Sobre as **motivações da ordem do saber-ser**, os sujeitos enfatizaram atributos que incidiam mais diretamente sobre o trabalho e as práticas docentes, com grande destaque para o **“saber-ser comprometido/a com o que faz”**. No que se refere ao **saber-fazer** (competência para), os dados evidenciaram que o **“saber-alfabetizar revelado nos bons resultados dos/as estudantes”** foi o principal indicador para reconhecimento.

A análise das **razões para o reconhecimento social de professoras que estavam entre as mais indicadas como boas alfabetizadoras** se deu em torno dos descritores utilizados para justificar a indicação das sete docentes eleitas enquanto protagonistas do Estudo I e que estavam

entre as quinze que se sobressaíram. As análises das razões para o reconhecimento dessas alfabetizadoras revelaram diferenças em relação ao grupo maior de professores/as indicados/as. De modo geral, essas profissionais foram reconhecidas **principalmente por saberem alfabetizar de maneira competente** – pelo saber-fazer revelado nos bons desempenhos dos/as aprendizes – e por **saberem-ser comprometidas**. Por outro lado, os **saberes-fazeres pedagógicos**, que tinham despontado nas indicações do grupo maior, tiveram pouca representatividade entre as justificativas para essas indicações. Contudo, à semelhança de seus pares, os saberes-fazeres didáticos quase não tiveram influência na construção das reputações. Percebemos, assim, que as razões para as indicações das sete professoras apontavam para as três grandes categorias de motivações, sugerindo uma perspectiva menos restrita de sucesso e demonstrando serem ecléticas, assim como eram também as razões para o reconhecimento de cada uma, individualmente.

Ecléticos, eram, ainda os motivos dessas profissionais, ao indicar bons/boas alfabetizadores/as. Motivos esses que tomaram caminhos próprios, em relação às razões apontadas pelos/as outros/as integrantes da comunidade escolar. Assim, o saber-fazer, categoria sobre a qual as motivações do grande grupo menos incidiram, foi o fator privilegiado, e o saber-ser, o menos recorrente.

Ao mapear os perfis socioprofissionais das sete professoras mais indicadas como boas alfabetizadoras, percebemos que, à exceção de uma, todas tinham formação inicial no curso de Pedagogia e como nível máximo a pós-graduação *lato sensu*. Os dados mostraram também que elas eram profissionais experientes, com pelo menos três anos de atuação no ciclo de alfabetização, e tinham vínculo efetivo com o município onde a pesquisa foi realizada. As duas professoras mais indicadas atuavam em turmas 1º e 2º ano, em 2019. Outras três também estavam no primeiro ano do ciclo, e duas em grupos-classe de 3º ano.

As atividades diagnósticas realizadas com os/as alunos/as dessas professoras, ao fim daquele ano, deram indícios dos resultados alcançados por elas no ensino da leitura e da escrita. Apesar da ausência de dados sobre os perfis de aprendizagem inicial das crianças, as avaliações sugeriram que a maioria das alfabetizadoras tinha oferecido boas oportunidades para que os/as alunos/as se apropriassem e comesçassem a consolidar seus **conhecimentos sobre o SEA**. Os resultados de apenas duas turmas de 1º ano pareciam indicar uma contribuição mais incipiente, embora houvesse também certa diferença entre os resultados dos 3ºs anos.

Em relação à **leitura e compreensão de textos escritos**, as diferenças também persistiram, com destaque para o desempenho mais significativo de uma das turmas de 3º ano. Contudo, é preciso ponderar que esse resultado não sugere, apenas ou necessariamente, que as

outras duas docentes não alcançaram bons desempenhos nesse sentido e que não tenham trabalhado habilidades de compreensão leitora.

Em produção de textos escritos, um cenário semelhante se delineou, no que diz respeito às diferenças entre os perfis finais das turmas, a não ser pelos desempenhos mais incipientes de todos os grupos-classe nas categorias inerentes à produção efetiva de um texto escrito, em contraste com os resultados de outros eixos de ensino.

Assim, constatamos que **havia considerável variação entre os resultados das crianças dos mesmos anos/séries nas atividades de leitura e escrita**, embora todas as sete professoras tenham sido indicadas como boas alfabetizadoras. Compreendemos entretanto, além do que já expomos, que certos resultados menos expressivos de alguns grupos-classe não podem ser tratados simplesmente do ponto de vista da competência das alfabetizadoras. Existe certa expectativa, sustentada por idealizações teóricas, avaliações externas e currículos oficiais, de que, ao fim do 1º ano, os/as estudantes tenham se apropriado do SEA e que, com o encurtamento contraditório do ciclo de alfabetização, consolidem suas aprendizagens e sejam capazes de ler, compreender e produzir, com certa autonomia, pequenos textos, até o final do 2º ano. A despeito de quão desejável isso seja, é preciso lembrar que, além de outras variantes contextuais, temos no Brasil uma realidade em que muitas crianças saem da educação infantil sem ter vivido a oportunidade de avançar em suas hipóteses de escrita (Cf. Moraes, 2012; Moraes, 2019a), o que, evidentemente, impacta não só os desempenhos de alunos/as e professores/as do 1º ano do ensino fundamental, mas também o desenvolvimento de uma série de outras habilidades em leitura, compreensão e produção de textos que refletem em anos/séries posteriores, sobretudo quando implicam práticas autônomas pelos/as aprendizes.

As performances das crianças – a considerar apenas o perfil de saída, em 2019 – indicaram que as professoras que tiveram muitas indicações pareciam ter sido mais bem-sucedidas ao longo daquele ano. Sugeriram, ainda, que as mais apontadas em razão do saber-fazer (duas das quais foram as mais indicadas de maneira geral), deram maiores indícios de sua competência para alfabetizar. Corrobora isso a constatação de que as docentes cujas indicações relacionadas ao saber-fazer não se destacaram alcançaram resultados mais baixos na aprendizagem do SEA pelos/as aprendizes.

Concluimos, assim, que não parece existir uma regra ou modelo geral e fixo para a comunidade escolar reconhecer um/a profissional como bom/boa alfabetizador/a, ainda que, em tais arenas, seus integrantes possam apresentar experiências, conhecimentos e perspectivas dialogantes. Diante da impossibilidade de completude de sentidos sobre o/a professor/a com esse perfil, o que vimos foi uma grande diversidade de representações. Em outras palavras,

diríamos que o que leva professores/as a serem reconhecidos/as como bons/boas alfabetizadores/as pela comunidade escolar é um conjunto amplo, complexo, subjetivo e emaranhado de motivações. A impossibilidade de completude está, entre outros fatores, no fato de que o/a bom/boa alfabetizador/a e as práticas bem-sucedidas são também compósitos, amplos, complexos e marcados pelas subjetividades (entendidas aqui de maneira distinta de quando referimos ao saber-ser alguns parágrafos atrás), ainda que muitos consensos e critérios possam ser estabelecidos para defini-los como tal, e mesmo que vários pontos de intersecção possam existir entre seus saberes-fazer.

As conclusões diferentes a que chegam os/as integrantes da comunidade escolar não esvanecem, assim, o potencial de suas indicações. Os resultados deste estudo parecem ir na “contramão” disso: são as diferentes representações construídas pelos/as sujeitos que oferecem ao/à pesquisador/a um vasto repertório de possibilidades para a tomada de decisão, com vista ao delineamento dos rumos da investigação – seja para tomá-las como ponto de partida, seja para traçar rotas paralelas que possibilitem comparar, aprofundar, corroborar ou se distanciar de seus sentidos. Este estudo reafirma que não se pode “abrir mão” de compreender e de explicitar o que os sujeitos que fazem as indicações compreendem como sendo um/a bom/boa profissional e quais diálogos o/a pesquisador/a estabelece com tais sentidos, ao considerá-los com vista à identificação de professores/as eficientes. Evidenciamos, também, que as indicações por parte de professoras consideradas boas alfabetizadoras parecem ser um critério importante para quem se lança ao desafio de investigar práticas bem-sucedidas de ensino da leitura e da escrita. Elas foram unânimes em indicar profissionais que estavam no topo das mais indicadas pela comunidade escolar. Os resultados do Estudo I apontam, ainda, para a importância da realização de pesquisas que ampliem as discussões acerca das representações de bons/boas alfabetizadores/as e de suas implicações sobre os cotidianos escolares.

No **Estudo II**, nossa investigação se deu sobretudo em torno das práticas de ensino de duas das sete professoras que estavam entre as mais reconhecidas como boas alfabetizadoras pela comunidade escolar, mais especificamente as que tiveram o maior número de indicações e cujos resultados dos/as alunos/as nas atividades diagnósticas realizadas, ao fim do ano letivo de 2019, deram indícios de que elas haviam alcançado bons desempenhos no ensino da leitura e da escrita. Com esse estudo, buscamos: identificar e analisar os saberes-fazeres mobilizados pelas professoras, para o ensino: a) da consciência fonológica; b) das letras do alfabeto; c) da leitura e da escrita de palavras; d) e da leitura, compreensão e produção de textos escritos; bem como, mensurar e analisar os percursos de aprendizagens dos/as alunos/as em relação às letras do alfabeto, à consciência fonológica, à leitura e à escrita de palavras e à leitura e compreensão

de textos escritos, frente aos saberes-fazeres mobilizados pelas professoras; e analisar e comparar: a) os perfis de entrada de estudantes no 2º ano do ensino fundamental, nos contextos pré e pós-pandemia de Covid-19, quanto à aprendizagem da escrita de palavras; b) os perfis de saída de estudantes do 2º ano, nesses mesmos contextos, quanto à aprendizagem da leitura e da escrita de palavras e da leitura e compreensão de textos escritos.

Constatamos que **a consciência fonológica** não foi uma das categorias em que as professoras mais investiram, com vista ao ensino do SEA, principalmente se enfatizarmos o formato em que os/as aprendizes eram convidados a refletir sobre os segmentos sonoros a partir de uma palavra de referência, em situações com potencial lúdico, envolvendo jogos e brincadeiras. Sobre isso, é importante lembrar que, embora os/as professores/as sejam, há muito, alfabetizadores/as, os saberes-fazeres relacionados a essa categoria menor de ensino do SEA não são inatos a um/a profissional, apenas porque ele/a passa a atuar como alfabetizador/a e precisa dominar os objetos de conhecimento que ensina, ainda que o contexto da prática permita construir muitas artes de saber-fazer. Assim como os/as aprendizes precisam de oportunidade para desenvolver a capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras, os/as professores/as precisam de oportunidades para refletir sobre a importância dessa capacidade para a apropriação do SEA e sobre como contribuir para seu desenvolvimento.

A despeito disso, nas aulas observadas, os/as aprendizes frequentemente refletiam sobre os segmentos sonoros das palavras através das atividades de escrita, sugerindo que P1 e P2 **compreendiam que as sílabas devem ser as unidades fonológicas privilegiadas no ensino da notação alfabética**. Assim, conquanto não trabalhassem com habilidades de consciência fonológica de maneira sistemática, elas pareciam **compreender que é necessário promover mediações que desenvolvam no/a aprendiz a capacidade de voltar a atenção para os segmentos sonoros da palavra, relacionando-os a sua forma escrita**. Esses saberes-fazeres, aliados a outros e à frequência das atividades de escrita, **podem ter contribuído para os bons desempenhos que os/as estudantes dos dois grupos-classe demonstraram**, ao fim do ano letivo, na comparação de palavras quanto ao tamanho e na identificação de palavras com a mesma sílaba inicial. A identificação do som (fonema) inicial se mostrou uma tarefa muito complexa nas duas turmas, inclusive para crianças alfabéticas, o que reafirma a dificuldade de mobilização dessas unidades, como apontam vários estudos na área da alfabetização (Cf. Aragão e Moraes, 2020; Moraes e Lima, 1989; Moraes, 2012; 2019a).

Em relação aos **saberes-fazeres mobilizados com vista ao ensino das letras do alfabeto**, evidenciamos que as duas professoras **reconheciam que é necessário ensinar as letras do alfabeto para que o/a aprendiz se aproprie do sistema notacional**. A despeito

dessa aproximação, percebemos que as diferenças, para além de outros saberes-fazer, apontavam para a sistematicidade do ensino dessas unidades e para algumas situações pensadas-vividas com esse propósito. Embora ambas **reconhecessem que o ensino dessas unidades linguísticas deve ser frequente**, P1 tendia a um ensino mais assistemático. A professora 2 deu indícios de que **compreendia a necessidade de não ensinar as letras do alfabeto de maneira isolada, mas a partir de situações significativas, partindo de estratégias didáticas que favorecessem uma aproximação com a alfabetização na perspectiva do letramento, por meio da utilização de gêneros textuais, e de estratégias metodológicas consideradas dinâmicas**.

Tais diferenças podem ter influenciado os resultados, **fazendo com que a turma de uma das professoras avançasse mais, ao longo do ano letivo, em relação à diferença entre os perfis iniciais e finais de aprendizagem**. Além disso, a **pouca sistematicidade** pode ter sido um dos fatores que impediram as turmas de alcançar percentuais máximos de acertos na **nomeação das letras do alfabeto e em saber dizer palavras iniciadas por elas**, apesar de terem obtido bons resultados, especialmente na primeira habilidade. Neste caso, é importante considerar também que estudos como os de Leite (2011) e Aragão (2022) já vinham anunciando que dizer uma palavra iniciada com determinada letra é mais difícil que nomear letras.

Sobre os saberes-fazer mobilizados com vista ao ensino da leitura e da escrita de palavras, as observações e as entrevistas revelaram que as docentes pareciam **reconhecer a importância de fazê-lo trabalhando com gêneros textuais no ciclo de alfabetização**. Este e outros saberes-fazer prenunciavam um mais abrangente: **o reconhecimento da necessidade de alfabetizar letrando**. Entretanto, a despeito da ênfase nos gêneros textuais, as docentes não apostavam em uma perspectiva “à deriva” (Brandão e Leal, 2010) da aprendizagem do SEA. Além de indicarem **compreender a importância da aprendizagem da língua escrita, em sentido amplo**, elas pareciam **compreender especialmente a pertinência da aprendizagem da faceta linguística**. Nessa perspectiva, deram indícios de que: **compreendiam que é necessário ensinar a escrever palavras para que o/a aprendiz aprenda a escrever com autonomia, e que é necessário ensinar a ler para formar leitores** (Souza, 2018); **reconheciam a necessidade de articulação entre atividades de leitura e escrita na aprendizagem do SEA; e compreendiam que as atividades de escrita de palavras podem contribuir também para o domínio das correspondências entre letras e sons, principalmente ao se estimular os/as aprendizes a ler o que escreveram** (Moraes, 2012).

Conquanto as duas alfabetizadoras mobilizassem tais saberes-fazer, P1 sugeria entender que a aprendizagem da leitura poderia ser mais eficiente mediante a promoção

de situações sistemáticas de ensino individualizado, e que as leituras individuais de palavras, com mediação “em sua mesa”, eram situações de ensino eficientes e, portanto, deviam receber muito investimento. Já a professora 2 demonstrou **entender que é importante que o ensino do SEA priorize a escrita, tendo em vista que sua aprendizagem possibilitaria o desenvolvimento de certas habilidades de leitura**. Ela **entendia também que, depois que as crianças avançavam em seus conhecimentos acerca do SEA, é pertinente priorizar a consolidação da aprendizagem das correspondências letras-sons**. Tais especificidades poderiam estar relacionadas principalmente às diferenças nos perfis iniciais de aprendizagem das turmas: enquanto P1 enfatizava a consolidação das relações grafofônicas, possivelmente por ter muitos/as alunos/as alfabéticos, P2 enfrentava o desafio de auxiliar a maioria das crianças a avançar na compreensão do funcionamento do SEA.

No entremeio das diferenças e aproximações entre elas, a professora 2 deu indícios de que **compreendia que alfabetização não é uma questão de método, no sentido tradicional do termo, sendo fundamental mobilizar metodologias de ensino eficientes para que se possam alcançar bons resultados com os/as estudantes na aprendizagem do sistema notacional** (Cf. Soares, 2016). Ainda que esse saber-fazer não tenha sido explicitado de forma contundente nas verbalizações de P1, as aulas que acompanhamos não indicaram que sua prática fosse pautada sobretudo pelos antigos métodos de alfabetização. Contudo, alguns vestígios de ensino relacionados a eles puderam ser notados nos cotidianos das duas turmas, corroborando o ecletismo das práticas de boas alfabetizadoras (Cf. Chartier, 2007).

Os dados evidenciaram também que P1 e P2 trabalhavam o SEA de forma sistemática, ainda que, no caso de algumas categorias, houvesse investimento menor nesse sentido. Além disso, elas ensinavam a ler e a escrever em diferentes disciplinas, demonstrando **entender que o ensino de escrita e de leitura de palavras é interdisciplinar**, o que estava muito relacionado à compreensão de que, **embora os conteúdos de outras disciplinas sejam pertinentes para a formação dos/as aprendizes, é indispensável priorizar, oficial e extraoficialmente, a aprendizagem da língua escrita no ciclo de alfabetização, sobretudo a apropriação e a consolidação do sistema alfabético**.

Desse modo, as alfabetizadoras trouxeram à tona um assunto que não costuma ser alvo de debates acadêmicos ou de discussões em torno das políticas curriculares e de alfabetização. Falar sobre a necessidade de mais tempo didático/curricular oficial para o ensino da leitura e da escrita no ciclo de alfabetização, especialmente para a faceta linguística da língua, é, ainda, um tabu. Temos receio de afirmar que o investimento feito ainda tem sido pouco e, ao que parece, insuficiente, em muitos casos, mesmo que essa tenha sido uma constatação reiterada

por quem atua nessas salas de aula e lida com suas urgências cotidianas. Sob o receio da acusação de ir contra uma educação integral, que contemple todos os componentes curriculares de maneira equitativa, camuflamos essa necessidade e tentamos solucioná-la afirmando o ensino interdisciplinar, que, embora necessário e até valorizado pelos/as alfabetizadores/as (Cf. Souza, 2018), tem sido considerado por eles/as próprios/as como insuficiente. Defender a presença de todas as disciplinas nos documentos curriculares não pode nos impedir de admitir que o ensino equitativo não resolve as dificuldades de alfabetização – que comprometem a construção de conhecimentos em outras disciplinas – e não impede a evasão escolar diante do fracasso na aprendizagem da leitura e da escrita. Esperamos que as provocações desta pesquisa reforcem a discussão sobre a necessidade de uma proporção maior de tempo “ao aprendizado e automatismo da leitura e da escrita de palavras e de textos, até que possamos dizer que a criança está de fato alfabetizada [em sentido amplo]” (Moraes, 2018, p. 817).

Quanto ao **saber-fazer, isto é, à competência para alfabetizar, P1 e P2 alcançaram excelentes desempenhos na apropriação do SEA com suas turmas**, sobretudo a professora 2, que teve resultados superiores aos da alfabetizadora 1, que já começou o ano com a maioria das crianças em nível alfabético. Assim, P2 contribuiu de maneira peculiar, naquele ano, para a superação do “*apartheid*” educacional (Moraes, 2012) no interior da própria camada popular, em nível local (intraescolar), que separava aquelas crianças entre as que tiveram acesso ao ensino presencial (aulas de reforço) durante o isolamento social e aquelas que contaram apenas com o ensino remoto, ou não tiveram acesso, devido à falta de condições sociais mínimas. Na leitura de palavras, mais especificamente, os desempenhos de seu grupo-classe foram excelentes, sendo ligeiramente mais baixos que os da turma de P1. Tais desempenhos nos levaram a inferir que as singularidades dos saberes-fazer das docentes, em relação ao ensino do SEA, e o investimento contínuo e sistemático em uma das categorias que o constitui podem ter sido algumas das principais razões para as especificidades nos resultados das duas turmas, ainda que discretamente, e sem representar, necessariamente, uma relação de causa e efeito monofatorial. Soma-se isso o caráter interdisciplinar no ensino do SEA e os tateamentos para alfabetizar letrando. Dito de outro modo, P1 obteve melhores resultados que P2 em leitura de palavras, categoria em que aparentemente mais investiu. Já P2 parecia ter priorizado a escrita de tais unidades, obtendo resultados ligeiramente superiores em escrita, mas também excelentes em leitura de palavras.

Em se tratando da **leitura e compreensão de textos escritos**, alguns saberes-fazer pertinentes aos gêneros textuais corroboraram e aprofundaram saberes-fazer notados quanto ao ensino do SEA. Constatamos, por meio das observações, que **as professoras trabalharam**

um repertório significativo de gêneros textuais, os quais eram muito pertinentes para o público com o qual atuavam. Desse modo, elas pareciam entender que é necessário que, na escola, os/as estudantes cedo tenham a oportunidade de ler e compreender textos de diferentes gêneros, que circulam no meio social, para que possam se tornar leitores eficientes, sobretudo a professora 2. Elas também **mobilizaram estratégias de leitura pertinentes ao desenvolvimento da compreensão leitora** nas aulas que acompanhamos.

Os dados também mostraram distanciamentos entre as participantes quanto aos saberes-fazer mobilizados para o ensino de tal eixo didático, sendo que os principais apontavam para a recorrência dessa mobilização e para o lugar da literatura infantil em suas aulas. Eles revelaram que P2 parecia contribuir, também desse modo, para a diminuição do “*apartheid* educacional” e para a democratização das práticas letradas no que se refere ao acesso à cultura escrita (Morais e Almeida, 2022), ao demonstrar **entender a importância de proporcionar a leitura/escuta de boas obras literárias, e de fazer uso de portadores de textos autênticos, em situações comunicativas reais e funcionais, pautadas nos propósitos que têm na sociedade letrada, sobretudo a partir das leituras para fruição**. As docentes também pareciam **compreender que é necessário diversificar as finalidades das leituras praticadas na escola; e entender que a leitura de um mesmo gênero textual pode ser realizada com diferentes propósitos didáticos/pedagógicos/curriculares**. Sobre isso, nas duas turmas, foram evidenciados objetivos de leitura de textos que apontavam para os **tateamentos das alfabetizadoras para alfabetizar letrando**. Eles estavam associados aos propósitos de “ler para realizar atividades de apropriação e/ou consolidação do SEA” e de “ler para desenvolver a fluência na leitura e/ou praticar a leitura em voz alta”. Entretanto, as professoras se distanciavam quanto à **percepção da necessidade de desenvolver momentos de ensino individual da leitura de textos escritos, principalmente com mediação na mesa do/a professor/a** – frequentemente indicada por P1.

Os resultados apresentados pelos/as estudantes das duas professoras em leitura e compreensão de textos escritos foram bem positivos, especialmente se considerarmos que vivenciavam um contexto pós-ensino remoto. Os dados sugeriram que os saberes-fazer mobilizados por P1, com foco em situações individualizadas de ensino da leitura e o fato de sua turma já apresentar, no início do ano, conhecimentos avançados sobre o SEA, podem ter contribuído para seu melhor desempenho em comparação com P2. Embora os/as estudantes da professora 2 tivessem mais contato com estratégias de leitura, os resultados levam a entender que ainda precisavam desenvolver principalmente automatismo e fluência na leitura, perfil esse

que não pode ser dissociado das marcas deixadas pelo ensino remoto, especialmente se considerarmos que essa turma iniciou o ano com conhecimentos incipientes acerca do SEA.

Constatamos que **os níveis de conhecimentos apresentados no início do 2º ano, no contexto pós-pandêmico**, foram muito diferentes daqueles apresentados por seus pares no contexto que o antecedeu. Evidenciamos que o ensino remoto produziu um número alarmante de crianças que iniciaram o último ano do ciclo de alfabetização sem compreender que a escrita representa a pauta sonora das palavras e sem saber como o SEA funciona, resultando em um número muito reduzido de hipóteses predominantemente alfabéticas no retorno às aulas presenciais. Nossos dados revelaram, assim, os efeitos catastróficos de dois anos de ensino remoto, agravados ao ponto máximo, por terem ocorrido em uma sociedade repleta de contextos familiares com pouco ou nenhum acesso à cultura digital e principalmente a recursos tecnológicos adequados, do ponto de vista da quantidade, da qualidade e da variedade.

Os resultados sobre **os perfis de saída dos/as estudantes do 2º ano** indicaram que a superação das dificuldades deixadas pela ausência de ensino regular depende de oportunidades imediatas e contínuas de aprendizagem. As lacunas parecem ter sido menos expressivas, ao menos em relação a essa faceta, para aqueles/as que já estavam ou se tornaram alfabéticos/as logo no retorno às aulas presenciais, os quais avançaram na consolidação do sistema notacional, revelada sobretudo na tradução escrito-oral. Contudo, ao término do primeiro ano de ensino regular pós-pandemia, para muitos/as discentes, ainda não foi o suficiente para que lessem textos de forma autônoma e com o automatismo necessário para compreendê-los. Isso não significa desconsiderar que as dificuldades podiam decorrer da construção de poucas habilidades de compreensão leitora. Entretanto, junto a outros fatores, os resultados não deixavam de refletir também, a nosso ver, os efeitos do ensino remoto, por mais que, conforme constatamos, muitos propósitos para as leituras de textos, especialmente na turma de uma das professoras, estivessem mais relacionados à apropriação e consolidação do SEA.

A esse respeito, embora defendamos as práticas sociais de leitura na escola, nos parece radical demais afirmar que, na instituição magna de ensino da leitura e da escrita, os/as aprendizes não possam, em momento algum, ler com a finalidade central de dominar o sistema de escrita que possibilita essas práticas. Enquanto continuarmos alimentando a ideia de que tudo o que ocorre em relação ao ensino da língua escrita em âmbito escolar deve acontecer “tal como se passa no meio social” – para que os textos “não sejam usados como pretexto para o ensino do SEA” –, seguiremos alimentando os discursos de culpabilização do/a professor/a, a falácia do distanciamento entre escola e Universidade e as dificuldades de aprendizagem

relacionadas à dimensão linguística da língua escrita, sustentadas por um pressuposto velado de espontaneísmo e ensino assistemático, ao qual nos opomos.

Se ler não se resume à tradução escrito-oral, tampouco acontece de forma autônoma sem ela. Defendemos que, na escola, didatizar os gêneros textuais é inevitável e, até certo ponto, necessário (Solé, 1998; Soares, 2020). Isso, no entanto, não significa negar a importância de vivenciar práticas de leitura autênticas e com finalidades reais na escola. É possível e necessário fazer “isto e aquilo”⁹⁷, mas só se faz “isto e aquilo” quando se tem oportunidade de construir saberes-fazer nesse sentido e condições de trabalho adequadas para mobilizá-los. Não podemos fazer “vista grossa” para o fato de que existem expectativas e cobranças, tanto veladas quanto explícitas e institucionais, por parte de diferentes segmentos da sociedade, para que as crianças consolidem o SEA com agilidade e demonstrem fluência na leitura, recaindo diretamente sobre os/as professores/as, que se veem pressionados a investir tempo didático-pedagógico-curricular nesse sentido. A fluência era, inclusive, um parâmetro da avaliação realizada pelo Programa Criança Alfabetizada, do estado de Pernambuco, a qual, despropositadamente, recebe o mesmo nome, para atestar o quão bem-sucedidos/as são os/as aprendizes na leitura. Tivemos indícios de que tal avaliação preocupava P1 e que pode ter influenciado seu investimento na tradução escrito-oral. Soma-se a isso o fato de que as crianças, recém-saídas do ensino remoto, estavam no último ano do curto período considerado, desde a instituição da BNCC, como o ciclo de alfabetização.

Identificamos um repertório mais compacto de saberes-fazer voltados à produção de textos escritos, quando comparado aos revelados nos outros eixos de ensino. Diferenças surgiram quanto à frequência das atividades e à diversidade de gêneros produzidos, indicando, se considerássemos apenas o que era possível antever pelas observações e as idealizações teóricas nesse sentido, uma **compreensão** em certa medida limitada **da pertinência desse eixo no processo inicial de alfabetização**, sobretudo no caso de P2. Contudo, em seus dizeres sobre os saberes-fazer que mobilizavam, ambas **reconheceram a importância da produção textual** e manifestaram o desejo de investir mais nessa prática. Houve indícios também de que as duas docentes pareciam **compreender que a escrita coletiva, tendo a professora como escriba, constitui um recurso importante e necessário para que os/as estudantes aprendam a produzir textos escritos** e que a professora 1 **compreendia que era pertinente revisar as produções, mesmo que elas não tenham finalidades comunicativas reais**.

⁹⁷ Referência ao poema “Ou isto ou aquilo”, de Cecília Meireles.

Constatamos, assim, que os saberes-fazeres mobilizados pelas duas alfabetizadoras no ensino da produção de textos escritos não refletiam, essencialmente, as idealizações teóricas sociointeracionistas ou construtivistas, em certa medida, consensuais, que marcam os debates acadêmicos e os documentos oficiais sobre alfabetização nas últimas décadas, no Brasil, antes da instituição da PNA. Conquanto essa constatação tenha sido mais evidente nesse eixo de ensino, notamos indícios convergentes no ensino do SEA e de leitura e compreensão de textos escritos. Sobre a produção de textos, antes que se possa acusar essas professoras de serem resistentes a mudanças (*Cf.* Chartier, 2000) em suas práticas de ensino, é preciso ponderar: fosse esse o caso, por que fizeram tantas concessões em relação às proposições teóricas que perpassam o ensino do SEA, ao longo de sua trajetória profissional, conforme foram revelando? É importante considerar que “nem sempre é fácil para a escola, um contexto de ensino-aprendizagem inevitavelmente diferente dos contextos sociais que envolvem a escrita para além de seus limites, inserir a produção textual em situações reais” (Soares, 2020, p. 254-255). Além disso, “muitas vezes o professor tem boas intenções sobre o seu trabalho e sobre a escrita, mas não tem clareza teórica e metodológica sobre como explicitá-la ao aluno e nem como transformá-las em um planejamento sistemático” (Costa-Val, 2009, p. 138).

Quanto à articulação dos três eixos de ensino, não nos parece adequado afirmar que as docentes não se moviam no sentido de alfabetizar letrando. Os tateamentos delas nessa direção estavam lá, em suas práticas de ensino, para não nos permitir cogitar isso, antes ponderando que parecia existir ali uma coerência pragmática nesse sentido (Chartier, 2007). Ao analisar as práticas dessas profissionais, uma frase de efeito amplamente conhecida, embora muitas vezes usada de forma irônica, insultuosa ou pejorativa, nos ajuda a pensar sobre isso: “Não se pode dar aquilo que não se tem”. Contudo, parafraseando o que aqui está, para minimizar os efeitos do que pode, equivocadamente, ser subentendido, afirmamos, em relação ao que da prática dessas professoras possa ser visto como ausência, preguiça epistemológica/pedagógica ou culpabilização: “não se pode dar aquilo que não se teve oportunidade de ter, de aprender”. E a quem vamos colocar no banco dos réus por isso? Dito de outro modo, reconhecer o lugar de pensantes-praticantes aos/às professores/as não pode nos fazer tomar o caminho inverso e responsabilizá-los/as pelos saberes-fazeres que não construíram em relação às três facetas da língua escrita. Ademais, como articular saberes-fazeres não necessariamente incorporados, num contexto emergencial como o do ensino pós-remoto?

É crucial refletir sobre um aspecto que só não mencionamos em todas as subseções de análise para não nos tornarmos exageradamente repetitivos: até que ponto as formações às quais as protagonistas do Estudo II tiveram acesso – sobretudo as (des)continuadas, de caráter

predominantemente motivacional, oferecidas pela iniciativa municipal, até o período da pesquisa – realmente poderiam contribuir para a construção de saberes-fazeres suficientes e estáveis para que elas pudessem alfalettrar com o nível de articulação e simultaneidade entre alfabetização e letramento que desejamos no meio acadêmico?

É pertinente destacar que as protagonistas do segundo estudo desta pesquisa passaram mais de duas décadas – ou seja, a quase totalidade de sua trajetória profissional⁹⁸ – sem que seu direito à formação em serviço fosse garantido pela rede de ensino em que atuavam. O mesmo pode ser dito sobre outras condições de trabalho, como as aulas atividade (momentos fora da sala de aula para planejamento, estudo etc.), que eram uma conquista muito recente dos/as professores/as daquele município. Em cenários como esses, as oportunidades de construir conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem da língua escrita ocorrem, quase que exclusivamente por formações de programas – muitas das quais, seguindo a mal-intencionada e desprezível lógica dos interesses mercenários, autoritários e desrespeitosos em relação aos/às docentes, que são a marca de determinados grupos político-empresariais. Em tais contextos, as formações continuadas passaram a ser alvo de pouco investimento e de pouca sistematicidade ou foram completamente interrompidas em muitos períodos, especialmente no período em que produzimos nossos dados (2019-2022).

Os resultados desta investigação evidenciam quão solitária era a empreitada das professoras na alfabetização, realidade que ainda pode refletir o cotidiano de muitos/as alfabetizadores/as brasileiros, sobretudo longe dos grandes centros urbanos. Tais resultados nos lembram, ainda, de que a mobilização e fabricação de modos de saber-fazer alinhados aos estudos sociointeracionistas e à alfabetização na perspectiva do letramento exigem tempo para serem construídas. E não é de tempo de experiência na docência ou no ciclo de alfabetização que estamos falando. Para construir saberes-fazeres nesse sentido, especialmente com o nível de articulação e simultaneidade que quem pesquisa sobre isso, muito legitimamente, deseja, é necessário tempo de formação – não da formação motivacional e esporádica que aquela rede de ensino oferecia, mas tempo de formação inicial e principalmente contínua e sistemática, direcionada à alfabetização, na perspectiva do letramento. Isso não significa negar a importância de outros contextos profissionais, como o da experiência e o das trocas entre os pares nesse sentido. Entretanto, a valorização dessas arenas e o lugar de protagonistas, de pensantes-praticantes que atribuímos ao/a professor/a não podem nos levar a fazer "vista grossa" para a importância do contexto formativo na construção de saberes-fazeres docentes,

⁹⁸ A professora 2 deu início a sua aposentadoria no ano seguinte ao da pesquisa.

ao discutir os resultados das nossas pesquisas. Também não pode nos levar a "fazer de conta" que saberes-fazeres tão específicos e complexos sejam construídos como que por um "passe de mágica", pela força vital dos cotidianos, assim que os/as professores/as adentram esses tempos-espacos e entram em contato com os/as estudantes e seus pares.

Ao estudar as práticas bem-sucedidas de alfabetização e, inclusive, as que não são, parece-nos importante considerar que muitos de nós precisamos de pelo menos seis anos de formação em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, para obter conhecimentos sólidos acerca da alfabetização, oportunidade com a qual a quase totalidade dos/as professores/as alfabetizadores/as não pode contar. Os dados do Estudo I sobre a formação dos/as participantes corroboram essa afirmação. É preciso não exigir dos/as professores/as alfabetizadores/as o nível de conhecimento que, enquanto pesquisadores/as, só alcançamos após anos de formação, pesquisa e discussão acadêmica. O mesmo se aplicaria à tentação de fazer comparações com saberes-fazeres de profissionais de outras redes que atuariam sob condições mais favoráveis.

Os resultados desta pesquisa evidenciaram, como fizeram supor as motivações para as indicações das duas professoras, que as práticas de ensino consideradas bem-sucedidas tinham muitos pontos em comum, mas eram também marcadas por singularidades, refletindo saberes-fazeres específicos, assim como tendiam a ser suas contribuições para a aprendizagem da leitura e da escrita. Em caráter de síntese retrospectiva, evidenciamos uma tendência a melhores desempenhos em habilidades e eixos de ensino nos quais os saberes-fazeres incidiam de forma constante ou sistemática. Constatamos que os saberes-fazeres mobilizados pelas alfabetizadoras contribuíam principalmente para a apropriação e consolidação do SEA além do desenvolvimento de habilidades de leitura e compreensão leitora.

A partir de uma análise do ponto de vista das contingencialidades dos saberes-fazeres e dos desempenhos dos/as alunos/as nas atividades diagnósticas, evidenciamos que tais resultados corroboraram o reconhecimento das duas professoras como boas alfabetizadoras pela comunidade escolar, assim como as principais razões para suas indicações: a competência para alfabetizar. Assim, os dois estudos desta pesquisa reforçam a pertinência das indicações da comunidade escolar para identificar professores/as bem-sucedidos/as, mesmo que não se possa afirmar uma relação direta e linear entre reconhecimento e competência.

Os resultados do Estudo II revelaram o caráter híbrido dos saberes-fazeres mobilizados pelas professoras, construídos a partir de diferentes contextos, como o das vivências escolares anteriores, da formação inicial e continuada, da troca entre pares, das experiências em sala de aula e da cultura digital para a educação. Os dizeres das protagonistas também evidenciaram o potencial do contexto formativo, especialmente o da formação inicial, para o tensionamento e

a ressignificação dos saberes-fazeres pré-profissionais. Sobre isso, P2 reconheceu o curso de Pedagogia presencial em uma Universidade pública como contexto de influência privilegiado para a construção de seus saberes-fazeres, contrastando com P1, que fez o mesmo curso, mas de forma semipresencial em uma instituição privada e não atribuiu a mesma relevância à formação inicial, a não ser pela troca entre os pares que promoveu.

Os dados destacam a importância da qualidade do contexto formativo e sugerem possíveis diferenças significativas entre modalidades de ensino e instituições formadoras. Sim, emergiram das verbalizações das docentes questões sobre os impactos contrastantes da formação presencial pública e da formação remota na construção dos saberes-fazeres para o ensino da língua escrita. Tais questões demandam novos estudos que investiguem as contribuições dessas formações e os saberes mobilizados por professores/as para a aprendizagem da leitura e da escrita pelos/as estudantes. Investigar essas questões não nos impede de realizar análises respeitadas e profundas em relação às artes de saber-fazer dos praticantes-pensantes dos cotidianos, mas também não vemos ganhos em não ampliar a compreensão sobre as contribuições das formações. Além disso, entendemos que os contrastes que emergiram daquelas mensagens não podem ser silenciados, sobretudo após um passado bem recente no Brasil, em que governos autoritários e antidemocráticos tentaram desacreditar o papel das Universidades públicas na produção de conhecimentos científicos e em sua aproximação com as demandas sociais.

Os resultados desta pesquisa reforçaram, ainda, que os saberes contêm dimensões não conscientes, evidenciando que os cotidianos podem revelar saberes-fazeres mais amplos do que os sujeitos conseguem verbalizar e sugerindo quão pouco a falta de explicitação verbal sobre o que sabem-fazem pode definir sobre sua competência. Isso reafirma a importância de compreender os saberes e fazeres docentes de maneira articulada, enquanto saberes-fazeres, para a construção de análises mais consistentes sobre o que é pensado-vivido nos contextos escolares. Esperamos que esses achados se juntem aos de outros estudos já realizados, para suscitar pesquisas que considerem as práticas docentes sob essa perspectiva, possibilitando uma visão mais ampla em relação aos pensantes-praticantes dos cotidianos.

Frente às considerações tecidas sobre os dois estudos que constituem este trabalho, reafirmamos a nossa tese de que as práticas bem-sucedidas de ensino da leitura e da escrita são tecidas por saberes-fazeres híbridos, construídos pelos/as professores/as a partir de diferentes contextos, das oportunidades formativas às quais tiveram acesso e de outras condições de trabalho de que dispõem. Esses saberes-fazeres refletem nos percursos de aprendizagem dos/as estudantes e, por conseguinte – embora não se possa falar em uma relação direta –, no

reconhecimento social dos/as professores/as como bons/boas alfabetizadores/as. Nesse sentido, defendemos que as práticas bem-sucedidas na alfabetização são plurais e, portanto, não assumem delineamentos fixos e predeterminados em diferentes contextos, além de não se manifestarem como protótipos das idealizações teóricas construídas na academia. De forma semelhante, as contribuições dessas práticas para a aprendizagem dos/as alunos/as, embora passem indiscutivelmente pela obtenção de bons resultados e pelo oferecimento de condições propícias para isso, podem também assumir contornos específicos, em função de suas singularidades e de diversos fatores de ordem externa a elas, que perpassam o processo de ensino e aprendizagem, sendo necessário, portanto, analisá-las do ponto de vista das contingencialidades, ao tratarmos do alcance dos saberes-fazer mobilizados.

Compreendendo que o inacabamento de nossas investigações suscita a realização de outras pesquisas, acreditamos que certos aspectos merecem aprofundamento futuro em estudos sobre professores/as considerados/as bons/boas alfabetizadores/as e sua atuação com vista ao ensino da leitura e da escrita. Dentre as temáticas a serem priorizadas, ressaltamos: a) as contribuições dos saberes-fazer para a aprendizagem da produção de textos escritos no ciclo de alfabetização; b) o que leva professores/as do último segmento da Educação Infantil a serem reconhecidos/as como bons/boas alfabetizadores/as, incluindo quais saberes-fazer mobilizam para o ensino da língua escrita, especialmente do SEA, e suas contribuições para que as crianças avancem em suas hipóteses de escrita; c) os saberes-fazer voltados ao tratamento das heterogeneidades de conhecimentos, buscando garantir que todos/as os/as aprendizes avancem em suas aprendizagens; d) o que sabem-fazer aqueles que tiveram acesso a formações iniciais e continuadas sólidas (com maior qualidade) e quais as suas contribuições para os percursos de aprendizagem dos/as estudantes.

Concluimos esta tese reafirmando o que defendemos desde sua gênese: é necessário nos desprendermos das amarras epistemológicas (preconceitos) que nos impedem de investigar as boas práticas de alfabetização, para que o conhecimento científico se beneficie das fabricações pensadas-vividas por aqueles que movem, de maneira competente, “as peças do grande jogo” do ensino da leitura e da escrita nas escolas. Além disso, é fundamental que nossas produções e as formações que promovemos contribuam, cada vez mais, para que outros/as professores/as construam caminhos (Soares, 2020) bem-sucedidos em direção ao/à aprendiz que vivencia percursos de sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita e nos usos que fará dela além da conjuntura escolar

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. O contexto escolar de produção de textos. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Org.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2007. p. 99-118. Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/15.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes; FERREIRA, Andréa Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 545-558, maio/ago. 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-SP. 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/defe6aa0-a381-4927-8056-0806ae58a864>. Acesso em: 23 ago. 2023.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Uso e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set/dez. 2006.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. Cotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n. 53, jan./mar. 1992. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2143>>. Acesso em 04 de 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 de jul. 2016.
- ARAGÃO, Silvia de Sousa Azevedo. **Relações entre apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, conhecimentos sobre letras e o desenvolvimento da consciência fonológica em crianças entre 04 e 05 anos**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE, 2022.
- ARAGÃO, Silvia de Sousa Azevedo; MORAIS, Artur Gomes de. Como crianças alfabetizadas com o método fônico resolvem tarefas que avaliam a consciência fonêmica?. **Educação em Revista**, v. 36, p. e223345, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/rtrnBZNbGRHFNxL3Ww94SDK/>. Acesso em: 20 jul. 2024
- ARAÚJO, Juliana Brito de. **Revisitando práticas pedagógicas bem-sucedidas na alfabetização de crianças**. 2011. Dissertação de Mestrado Acadêmico, 2011. Disponível em: https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/ppged/arquivos/files/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20da%20Juliana%20COMPLETA%C3%A9%20essa.pdf. Acesso em: 20 de ago. 2023.
- ÁVILA, Ana Cláudia Ângelo; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Alfabetização na Pandemia da Covid-19: um estudo etnográfico de uma turma do primeiro ano. **Cadernos de Educação** (UFPEL), v. 66, p. 1-25, 2022.

BAKHTIN, Mikhail Mikháilovitch. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 14. ed. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BATISTA, Vera. Número de usuários de redes sociais cresce quase 40% em 2020 e supera projeção. **Correio Braziliense**, Brasília-DF, 10 nov. 2020. Seção Servidor. Disponível em: <https://blogs.correiobraziliense.com.br/servidor/numero-de-usuarios-de-redes-sociais-cresce-quase-40-em-2020-e-supera-projecao/>. Acesso em: 5 ago. 2024.

BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. Trad. de Maria de Lourdes Soares e Vera Luiza Visockis Macedo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 75-110, nov. 2003.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Kinopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal - Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. **Esquisse d'une théorie de la pratique**. Genève: Droz, 1972.

BOURDIEU, Pierre, *et al.* **A miséria do mundo**. 7 ed. Trad. de Mateus S. Soares Azevedo, Guilherme J. F. Teixeira, Joana A. V. de Souza *et al.* Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre (org.). **A miséria do mundo**. Trad. de Mateus S. Soares Azevedo, Guilherme J. F. Teixeira, Joana A. V. de Souza *et al.* Petrópolis-RJ: Vozes, 1997, p. 693-732.

BOWE, Richard.; BALL, Stephen John. **Reforming education and changing schools**. London: Routledge, 1992.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. In: BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo; SOUZA, Ivane Pedrosa de (Org.). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte-mg: Autêntica, 2006. p. 59-65. Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/13.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. A aprendizagem inicial da língua escrita: 'ou isto ou aquilo'? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. (Org.). **A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos**: mediações pedagógicas. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021a. v. 1, p. 19-36.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Alfabetização e letramento na Educação Infantil: "ou isto ou aquilo"? Live. YouTube, 2021b. 1 vídeo (1h 23min 45s). Disponível em: https://www.youtube.com/live/F5eIH1Plbuc?si=yKzHHRggZE7_GlXU. Acesso em: 19 jul. 2022.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. A aprendizagem das letras na Educação Infantil: as inimiguinhas em ação? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Org.). **A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos**: mediações pedagógicas. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2021, p. 87-113

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Org.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2010, p. 13-34

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2010.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. Literatura na alfabetização: que história é essa? In: _____ (org.). **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2005. p. 45-63. Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/27.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; SILVA, Alexsandro. O ensino da leitura e escrita e o livro didático na Educação Infantil. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 440-449, set./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.3.23852>.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: MEC, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. vol. 3. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília-DF: MEC/SEF, 1998. p. 117-159. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vo_lume3.pdf. Acesso: 22 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (versão preliminar). Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 12 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**: Cartilha de Apresentação. Brasília-DF: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 17 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conta pra Mim**: guia de implementação. Brasília-DF: MEC, 2020c. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/conta-pra-mim/guia_conta_pra_mim.pdf. Acesso em: 1 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **GraphoGame**: ferramenta de apoio à alfabetização. Brasília: MEC, 2021b. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/grapho-game#introducao>. Acesso em: 29 jun. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. **GraphoGame**: manual de aplicação. Versão 1. Brasília: MEC, 2021a. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/graphogame/pdf/graphogame_manual_at_v1.pdf. Acesso em: 29 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **O que é a Política Nacional de Alfabetização (PNA)**. Brasília: MEC, 2019b. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/politica-nacional-de-alfabetizacao-2/o-que-e>. Acesso em: 15 jul. 2024..

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 421, de 23 de abril de 2020**. Institui o programa Conta pra Mim, de literacia familiar, no âmbito do Ministério da Educação. Diário Oficial da União, Brasília-DF, ed. 78, seção 1, p. 181, 24 abr. 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-421-de-23-de-abril-de-2020-253758595>. Acesso em: 1 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Tempo de Aprender**. Brasília-DF: MEC, 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/tempo-de-aprender>. Acesso em: 29 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de alfabetização**, 2019a.

BRASIL. Ministério da Educação; Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Estudos em Educação e Linguagem. **Jogos de alfabetização**. Brasília-DF: MEC; Recife-PE: CEEL/UFPE, 2009. Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/28.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília-DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 13 fev. 2022.

BRASIL. **Selo Nacional Compromisso com a Alfabetização**. Ministério da Educação, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/selo-nacional-compromisso-com-alfabetizacao#:~:text=Essa%20iniciativa%20do%20Minist%C3%A9rio%20da,ao%20Compromisso%20Nacional%20Crian%C3%A7a%20Alfabetizada>. Acesso em: 29 nov. 2024

BRASLAVSKY, Berta. O método: panaceia, negação ou pedagogia? Trad. de Adriana Fridzman. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 66, p. 41-48, ago. 1988. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/703.pdf>. Acesso em: 15 set. 2016.

BRITO, Antonia Edna. Narrativas de alfabetizadoras bem sucedidas: a prática docente como objeto de análise e reflexão. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, Ano 21, n. 35, jul./dez 2016 p. 105-120. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1238>. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. de Anna Rachel Machado, Péricles Cunha e Patrick Charaudeau. São Paulo: EDUC, 1999.

BUNZEN, Clecio. Um breve decálogo sobre o conceito de “literacia” na política nacional de Alfabetização (PNA, 2019). **Revista Brasileira de Alfabetização** [Recurso eletrônico] / Associação Brasileira de Alfabetização. v.1, n.10 (jul./dez. 2019) – Belo Horizonte-MG: ABAlf., 2019 - Edição Especial.

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, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. 22. ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

CHARTIER, Anne-Marie. Escola, culturas e saberes. In: XAVIER, Libânea. Nacif et al. (Org.). **Escola, culturas e saberes**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2005. p. 11-28

CHARTIER, Anne-Marie. Ensinar a ler e escrever, entre teoria e prática. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO, 5., 2010, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Fundação Victor Civita, 2010. Disponível em: <http://acervo.novaescola.org.br/pdf/texto-annemariechartier.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2017.

CHARTIER, Anne-Marie. Escola, cultura e saberes. In: **Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2., 2002, Natal. **Anais...** [S.l.: s.n.], 2002, p. xx-xx.

CHARTIER, Anne-Marie. 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.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte-MG: CEALE: Autêntica, 2007.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1991

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Maria da Graça Araujo. 1. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

CLOT, Yves. O dicionário: gêneros e estilos profissionais. Trad. de João Viana Jorge. **Laboreal**, v. 5, n. 1, p. 94-95, 2014. DOI: <https://doi.org/10.4000/laboreal.5460>.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Maria da Graça Araujo. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel. Gêneros e estilos em análise do trabalho: conceitos e métodos. Trad. de Rozania Moraes e Aline Leontina Gonçalves Farias. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte-mg, v. 25, n. 2, p. 33-60, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/revistas/index.php/trabedu/article/view/2482/1664>. Acesso em: 28 abr. 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 de jul. 2016.

COELHO, Sebastião de Oliveira. **A alfabetização na rede municipal de Diadema; identificando boas práticas**. Dissertação de Mestrado. 2013 209 f. Mestrado em Educação. Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo-SP, 2013. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/METO_15757c51bbdb0c0aacda6b4fc84ec2de. Acesso em: 20 ago. 2023.

CORRÊA, Nêa 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.

CORREIO BRAZILIENSE. **Número de usuários de redes sociais cresce quase 40% em 2020 e supera projeção**. Blog do Servidor, Brasília, 6 ago. 2020. Disponível em: <https://blogs.correiobraziliense.com.br/servidor/numero-de-usuarios-de-redes-sociais-cresce-quase-40-em-2020-e-supera-projecao/>. Acesso em: 23 jun. 2024.

COSTA-VAL, Maria da Graça. **Avaliação da escrita no ensino fundamental**: reflexões e práticas. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2009.

COUTINHO, Marília de Lucena. Psicogênese da língua escrita: o que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2005. p. 13-28. Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/20.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024

CUNHA, Maria. Isabel. **O bom professor e sua prática**. 19. ed., Campinas-SP: Papirus, 2005.

DESLANDES, Suely Ferreira et. al. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 17. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

DOURADO, Viviane Carmem de Arruda. **Ensino ajustado à heterogeneidade de aprendizagens no “ciclo” de alfabetização**: práticas de professoras experientes do 2º ano. 2017. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE, 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, p. 117-137, jan./jul. 2007. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/baeb/4913ff4068299a92d05176796e08959701f4.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2017.

DURAN, Marília Claret Geraes. O cotidiano escolar e as pesquisas em Educação. **Pesquiseduca**, Santos-SP, 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: 3 fev. 2017.

FALCÃO, Jorge Tarcísio; RÉGNIER, Jean-Claude. Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 198, p. 229-243, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.81i198.937>. Acesso em: 6 jun. 2021.

FARIAS, Marly Souza Brito. **Professoras alfabetizadoras bem-sucedidas**: narrativas autobiográficas do desenvolvimento profissional docente. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMT_b1b6c65814122b413af4de60c2ac373e/Details. Acesso em: 30 ago. 2023.

FERREIRO, E. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 52, 1985, p. 7-17. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1357/1358>.

FERREIRO, E. *et al.* **Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura**. Mexico, Dirección General de Educación Especial (SEP– OEA), 1982.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Los sistemas de escritura em el desarrollo de niño**. México: Siglo XXI, 1979.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. Tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes. São Paulo: Cortez, 1992.

FERREIRO, Emília. O ingresso na escrita e nas culturas do escrito. In: WEISZ, Telma (Org.). **Atualidade de Emília Ferreiro**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 23-42.

FIAD, Raquel Salek. Reescrita. In: **GLOSSÁRIO CEALE**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte-MG: Faculdade de Educação/UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/autor/raquel-salek-fiad>. Acesso em: 1 set. 2023.

FLÓRITO, Tatiana Castro. **Modos de ensinar e aprender a ler**: uma experiência bem-sucedida Niterói. Dissertação de Mestrado. 2013. 106 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2013.

FONTES, Francicleide Cesario de Oliveira. **Saberes docentes mobilizados na alfabetização de crianças**: percursos de práticas exitosas. 2011. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró-RN, 2011. Disponível em: https://www.uern.br/controladepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2011/arquivos/3936francicleide_cesa%C2%A1rio_de_oliveira_fontes.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**, v. 32, n. 1, p. 21-40, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/658>. Acesso em: 20 nov. 2016.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Um paradigma científico e evidências a ele relacionadas resolveriam os problemas da alfabetização brasileira? **Revista da Associação Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte-MG, [S. l.], v. 1, n. 10, jul/dez, 2019.

Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/339>. Acesso em: 10 mar. 2022.

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, p. xx-xx

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: Ed. UNIJUÍ, 1998. (Coleção fronteiras da educação).

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOIGOUX, Roland *et al.* **Lire et Écrire**: Synthèse du rapport: Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des apprentissages au cours préparatoire. Institut Français de l'Éducation. 2016. Disponível em: <https://ife.ens-lyon.fr/sites/default/files/2022-05/synthese-rapport-lire-et-ecrire.pdf> . Acesso em; 20 jan. 2024.

GOMES, Cristina Maria; MORAIS, Artur Gomes de. Apostilados escolares na Educação Infantil: a frágil construção das competências de leitura e de produção de textos no Sistema Aprende Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; FERREIRA, Andrea Tereza Brito (Org.). **Práticas de alfabetização**: o lugar dos livros didáticos na organização do trabalho docente. 1. ed. Curitiba: CRV, 2021. v. 1, p. 185-205.

GUARNIERI, Maria Regina. **O trabalho docente nas séries iniciais do 1º grau**: Elementos para a compreensão da competência no cotidiano escolar, 1990. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 1990.

GUIMARÃES, Orquídea Maria de Souza. **Saberes docentes mobilizados na dinâmica do trabalho docente**: um olhar a partir do ensino fundamental. 2004. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

JACCOUD, Myléne; MAYER, Robert. A observação direta e pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**. Enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014, p. 229-243

KRAMER, Sonia. Alfabetização, linguagem e poder: desafios políticos e pedagógicos. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 87-110.

LAGE, Allene. **Educação e Movimentos Sociais**: caminhos para uma pedagogia de luta. Recife-PE: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

LAHIRE, Bernard. Logiques pratiques: le « faire » et le « dire sur le faire ». **Recherche & Formation**, n. 27, p. 109-122, 1998. Les savoirs de la pratique: un enjeu pour la recherche et la formation.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, 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.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre-RS: Mercado Aberto, 1982. p. 52-62.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre-RS: Artmed; Belo Horizonte-MG: Editora UFMG, 1999.

LEAL, Telma Ferraz. Apontamentos sobre a política nacional de alfabetização. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, e240010, 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/358/254>. Acesso em: 10 jan. 2023.

LEAL, Telma Ferraz; MELO, Kátia Leal Reis de. Produção de textos: introdução ao tema. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Org.). **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2007. p. 11-28. Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/15.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

LEAL, Telma Ferraz; MELO, Kátia Reis. Planejamento do ensino da leitura: a finalidade em primeiro lugar. In: BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo; SOUZA, Ivane Pedrosa de (Org.). **Práticas de leitura no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2006. p. 39-58. Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/13.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2024.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes de. Avaliação da alfabetização e formação de professores alfabetizadores no Brasil: caminhos e descaminhos. **Revista Em Aberto**, Brasília-DF, v. 33, p. 27-43, 2020.

LEITE, Tânia Rios; MORAIS, Artur Gomes. **Alfabetização**: Evolução de habilidades cognitivas envolvidas na aprendizagem do sistema de escrita alfabética e sua relação com a concepção e prática dos professores. Tese de doutorado – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE, 2011.

LERNER, Delia. É possível ler na escola? **Lectura y Vida**, v. 17, n. 1, p. 10-20, 1996.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre-RS: Artmed, 2002.

LIMA, Adenilde Amorim. A estética de uma prática docente exitosa. **Anais do XIV Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” – UFS**, 2020.

LIMA, Claudete; AZEVEDO, Silvia de Sousa; MORAIS, Artur Gomes de. **Relação entre a compreensão da escrita alfabética e o conhecimento das letras entre alfabetizando adultos**. Recife, p.1-31, 2008. Disponível em: < www.ufpe.br/.../relao%20entre%20a%20comprenso%20da%20escrita%20 Acesso em: 30 dez. 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 6. ed. São Paulo: EPU, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2022.

MACHADO, Laêda Bezerra; SILVA, Marcella Thaiane de Lima. Representações sociais e práticas: um olhar sobre o trabalho de professoras bem sucedidas. **Quaestio** – Revista de Estudos em Educação, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/2572/2170>. Acesso em: 20 ago. 2023.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Onde estão as pesquisas sobre alfabetização no Brasil? **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte-MG, v. 1, n. 10, p. 58-59, jul./dez. 2019. Edição Especial.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 2006.

MEIO&MENSAGEM. **Algoritmo de recomendação**. 2023, Disponível em: <https://www.meioemensagem.com.br/proxima/pxx-noticias/algoritmo-de-recomendacao>. Acesso em: 23 nov. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2010.

MONTEIRO, Maria Iolanda. A trajetória do curso de formação de professoras alfabetizadoras bem sucedidas. **Revista Interacções**, v. 7, n. 18, p. 10-23, 2011. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/457>. Acesso em: 12 jun. 2024.

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, Sara Mourão. Ambiente alfabetizador. In: **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte-MG: Faculdade de Educação/UFMG, 2014. ISBN 978-85-8007-079-8. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/ambiente-alfabetizador>. Acesso em: 1 set. 2023.

MORAIS, A. G.; CAVALCANTI, A. P. H.; OLIVEIRA, E. L. Implicações da metodologia da psicogênese da escrita no diagnóstico dos níveis de escrita Infantis. In: XXII EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2014, Natal. **Anais do XXII EPENN**. Natal: UFRN, 2014. v. 1. p. 1-13.

MORAIS, A. G.; SILVA, A.; NASCIMENTO, G. S. . Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. 1-25, 2020.

MORAIS, Artur Gomes de. A republicana proposta curricular de Língua Portuguesa que Magda Soares vem construindo com os educadores de Lagoa Santa - MG: coerência e inovação. **Práxis Educativa**, v. 13, n. 3, p. 857-877, 2018.

MORAIS, Artur Gomes de. Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para os dois anos iniciais do ensino fundamental. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 12, n. Esp., p. 1-16, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12nEsp01-16. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9955>. Acesso em: 28 mar. 2025.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2019a.

MORAIS, Artur Gomes de. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, e240010, 2019b. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.357>. Disponível em: [\[https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/issue/view/17\]](https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/issue/view/17).

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na Educação Infantil e o ciclo de alfabetização**. Minicurso ofertado pela ABALf. Comunicação pessoal via Google Meet, 2024.

MORAIS, Artur Gomes de. O desenvolvimento da consciência fonológica e a apropriação da escrita alfabética entre crianças brasileiras. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, p. 1-18, 2015.

MORAIS, Artur Gomes de. 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-MG: Autêntica, 2005. cap. 2, p. 29-46. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/20.pdf>. Acesso em: ago. 2014.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Refletindo sobre a língua escrita e sobre sua notação no final da educação infantil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília-DF, v. 97, n. 247, p. 519-533, set./dez. 2016. DOI: 10.1590/S2176-6681/373214745.

MORAIS, Artur Gomes de; ALMEIDA, Tarciana Pereira da Silva. **Jogos para Ensinar Ortografia: ludicidade e reflexão**. 1. ed. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2022.

MORAIS, Artur Gomes de; LEAL, Telma Ferraz; PESSOA, Ana Carolina Gomes. O ensino da língua portuguesa no Ciclo de Alfabetização e sua avaliação pela Provinha Brasil. In: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Avaliações da educação básica em debate: ensino e matrizes de referências das avaliações em larga escala**. Brasília-DF: Inep, 2013. p. 153-174.

MORAIS, Artur Gomes de; LIMA, Noêmia de Carvalho. Análise Fonológica e Compreensão da Escrita Alfabética: um estudo com crianças da escola pública. In: Simpósio Latino-

Americano de Psicologia do Desenvolvimento, 1989, Recife-PE. **Anais do Simpósio Latino-Americano de Psicologia do Desenvolvimento**. Recife: UFPE, 1989. v. 1. p. 51-54.

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alessandro da; NASCIMENTO, Gabryella Silva do. Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, e250008, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xN3QNBZWYxKpDWff35hBhMr/>. Acesso em: 15 set. 2022.

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alessandro. O ensino da escrita alfabética no final da educação infantil: comparando os currículos de seis países. **Cadernos de Educação**, Pelotas-RS, v. 1, p. 1-25, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/22931>. Acesso em: 18 set. 2023.

MOROZ, Melania. Planejamento: previsão de análise e plano de coleta de dados. In: MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. (Orgs) **O processo de pesquisa: iniciação**. 2. ed. Brasília-DF: Liber Livro Editora, 2006, p. 70-84

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Monica Helena Tieppo Alves. **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília-DF: Plano Editora, 2002.

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, p. 91-114, 2008. Disponível em: <http://www.acoalfaplp.net>. Acesso em: 5 set. 2014.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo)metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte-MG, v. 1, n. 10, p. 58-79, jul./dez. 2019. Edição Especial.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 329-341 maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a09.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2016.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: Seminário “Alfabetização e Letramento em Debate”. **Anais...** Brasília-DF: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 19 dez. 2016.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: (São Paulo 1876-1994). São Paulo: Editora UNESP, 2000.

O GLOBO. **Eleições 2022**. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/politica/eleicoes-2022/noticia/2022/10/graphogame-saiba-o-que-e-o-app-de-alfabetizacao-citado-por-bolsonaro-no-debate-na-band.ghml>. Acesso em: 27 ago. 2023.

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-SP, 2011. Disponível em: < <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2576?show=full> >. Acesso em 10 de jul. 2016.

OLIVEIRA, Eliane Lemos de; MORAIS, Artur Gomes. Psicogênese da escrita sob exame: efeitos de diferentes formas de avaliação sobre os conhecimentos que as crianças revelam a respeito da escrita alfabética. **Relatório de pesquisa**. PROPESQ/CNPq. Recife-PE: 2013.

OLIVEIRA, Solange Alves de. **Progressão das atividades de Língua Portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens**: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE, 2010.

PELES, Patricia Regina Henrique. **A alfabetizadora bem-sucedida**: meta-análise de pesquisas sobre práticas de alfabetização no Brasil, entre os anos de 1980 e 1990. 2004. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2004.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Almanaque ilustrado de alfabetização**: ano 2: manual do professor. PESSOA, Ana Cláudia Gonçalves Pessoa. ROSA, Ester Calland de Sousa. LEAL, Telma Ferraz (Orgs.) Recife-PE: A Secretaria, 2018.

PERRENOUD. P. **A prática reflexiva no ofício docente**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PINHEIRO, Francisco Pablo Huascar Aragão; COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da; MELO, Pamella Beserra de; AQUINO, Cassio Adriano Braz de. Clínica da Atividade: conceitos e fundamentos teóricos. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. [online]. 2016, vol.68, n.3, pp. 110-124. ISSN 1809-5267. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672016000300009>. Acesso em: 10 jun. 2021.

REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira; VIANA, Magna Melo; MARQUES, Tatyane Gomes. Práticas de alfabetização e letramento de uma professora de sucesso: o olhar da criança. **Linguagens, Educação e Sociedade**. 2020. <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/10664>. Acesso em: 20 ago. 2023.

REUTER, Yves. *et al.* **Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques**. Bruxelles: De Boeck, 2007.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, Marcelle Pereira. **O bom professor alfabetizador**: identificando pistas e (des)construindo olhares. Dissertação de Mestrado. 2017 110 f. Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias-RJ.

SALES, Rebeca de Oliveira. **Saberes-fazer da prática docente universitária considerada exitosa a partir do olhar do estudante**. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12891>. Acesso em: 20 jul. 2018.

SANTIAGO, Maria Eliete; BATISTA NETO, José. As Questões Raciais como Objeto de Pesquisa em Educação: PPGE/UFPE 1999 – 2009. In: SANTIAGO, Eliete; SILVA, Delma; SILVA, Claudilene (Org.). **Educação, Escolarização e Identidade Negra**: 10 anos de

pesquisa sobre relações raciais no PPGE/UFPE. Recife-PE: Ed. Universitária da UFPE, 2010, p. 13-40.

SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. (Orgs.) **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 15-44

SARTI, Flavia Medeiros. O professor e as mil maneiras de fazer no cotidiano escolar. **Educação: Teoria e Prática**, v. 18, n. 30, p. 47-65, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/106942/ISSN1981-8106-2008-18-30-47-65.pdf?sequence=1>. Acesso em: 6 nov. 2013.

SARTI, Flavia Medeiros; BUENO, Belmira Oliveira. Leituras profissionais docentes e apropriação de saberes acadêmico-educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, p. 455-479, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a1137131.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2016.

SCHNEUWLY, Bernard. Les opérations langagières. In: SCHNEUWLY, Bernard. **Le langage écrit chez l'enfant**. Paris: Delachaux & Niestlé, 1988. cap. 2, p. 29-44.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner: how professional think in action**. New York: Basic Books, 1983.

SHULMAN, Lee. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>. Acesso em: 19 jun. 2023.

SILVA, Alexsandro. Práticas de ensino de leitura e escrita no Programa Alfa e Beto: entre estratégias e táticas. **Revista Educação em Questão**, Natal-RN, v. 49, n. 35, p. 99-126, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5639/563959984006.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2017.

SILVA, Alexsandro; SEAL, Ana Gabriela Souza. A compreensão do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação da alfabetização. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: ano 2, unidade 3**. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 6-19. Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/116.pdf>. Acesso em: 5 jun 2024.

SILVA, Leila Nascimento da. **Ensino e aprendizagem da paragrafação: concepções e práticas de professores e conhecimentos de seus alunos**. 2014. 412 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

SILVEIRA, Maria de Fátima Lopes da. **Trabalhando pelo sucesso escolar: as vivências 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-SP, 2002.

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

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy; BRINA, Heliana; MACHADO, Maria Zélia (Org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 1999, p. 17-48

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Maria Geiziane Bezerra; SILVA, Alexsandro. Alfabetizar letrando: tateamentos de uma professora considerada boa alfabetizadora. *In*: GUIMARÃES, Décio Nascimento; MEIRELES, Mariana Martins de; CORSINO, Patrícia (Org.). **Educação como prática da liberdade: sujeitos e pesquisas em tempos de luta**. 1. ed. Manaus-AM: EDUA; Rio de Janeiro: ANPEd, 2022. p. 275-287. Disponível em: <https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/educpraticaliberdade-sujpesqtemposluta-anped-edua.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2023.

SOUZA, Maria Geiziane Bezerra. **Saberes-fazeres mobilizados por professoras alfabetizadoras: uma análise de práticas de ensino da leitura e da escrita consideradas bem-sucedidas**. 2018. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/32828>. Acesso em: 25 mar. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice.; RAYMOND Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, no 73, Dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>>. Acesso em: 27 de abr. 2017.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre-RS, n. 4, p. 215-233, 1991.

THERRIEN, Jacques. O saber social da prática docente. **Educação e Sociedade: revista quadrimestral de ciência da Educação**. Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) Nº 46. Abril. Campinas – SP, 1993. (p.408 – 418).

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 de jul. 2016.

VALA, J. A análise de conteúdo. *In*: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (Orgs.). **Metodologia das ciências sociais**. 11. ed. São Paulo: Afrontamentos, 2001, p. 101-128

VERMERSCH, Pierre. **L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue**. Paris: ESF Éditeur, 1994.

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 de jul. 2016.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília-DF: Plano Editora, 2003.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2007.

VIEIRA, Sonia. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas. 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. Trad. de José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. Pesquisa qualitativa em educação: origens e desenvolvimentos. **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática** - 2. ed., Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

XAVIER., Márcia Lima **É possível alfabetizar letrando?** Concepções teórico-metodológicas de uma professora bem-sucedida em uma escola pública no município de Jequié-BA
Dissertação Programa de Pós-Graduação em Ensino – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2021.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Trad. Daniel Grassi, Porto Alegre-RS: Bookman, 2001.

YIN, Robert Kuo-zuir. **Case study research: design and methods**. 1. ed. Beverly Hills: Sage Publications, 1984.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre-RS: 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-SP, 2012. Disponível em:< <http://biblioteca.unisantos.br:8181/bitstream/tede/199/1/professor.pdf>>. Acesso em: 10 de jul. 2023.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA INDICAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Universidade Federal de Pernambuco
Programa de Pós-Graduação em Educação

Orientador: Artur Gomes de Moraes

Doutoranda: Maria Geiziane Bezerra Souza

QUESTIONÁRIO PARA INDICAÇÃO DE BOM/BOAS PROFESSORES/AS ALFABETIZADORES/AS

Perfil Socioprofissional

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 alfabetizadores/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 – ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DE ESCRITA DE
PALAVRAS – TURMAS DE 1º ANO – 2019**

ESCOLA: _____

ANO/SÉRIE: _____ **IDADE:** _____ **DATA:** ____/____/____

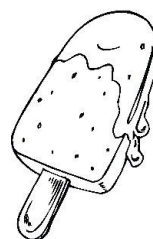
ALUNO(A): _____

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA: ESCRITA DE PALAVRAS

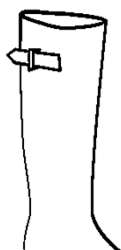
ESCREVA O NOME DAS FIGURAS NAS LINHAS ABAIXO.

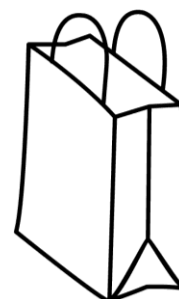












**APÊNDICE C – ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DE ESCRITA DE
PALAVRAS – TURMAS DE 2º E 3º ANOS – 2019**

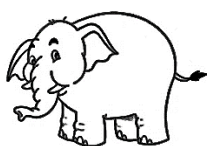
ESCOLA: _____

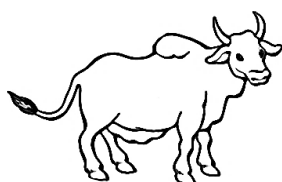
ANO/SÉRIE: _____ IDADE: _____ DATA: ____/____/____

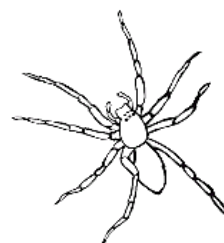
ALUNO(A): _____

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA: ESCRITA DE PALAVRAS

ESCREVA O NOME DAS FIGURAS NAS LINHAS ABAIXO.











APÊNDICE D – ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DE LEITURA DE PALAVRAS – TURMAS DE 1^{OS} ANOS – 2019

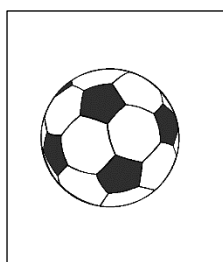
ESCOLA: _____

ANO/SÉRIE: _____ IDADE: _____ DATA: ____/____/____

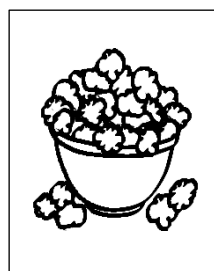
ALUNO(A): _____

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA: LEITURA DE PALAVRAS

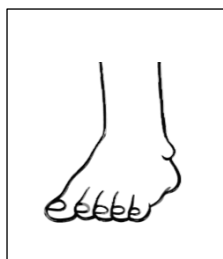
MARQUE X NO QUADRINHO EM QUE ESTÁ ESCRITO O NOME DA FIGURA



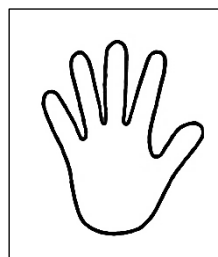
PA ☐
CADA ☐
POCO ☐
POCA ☐



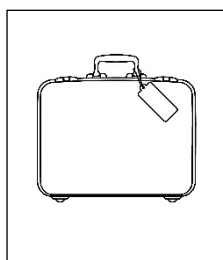
☐
☐
☐
☐



LÃO ☐
☐
E ☐
ELÃO ☐



☐
☐
☐
☐



ACOLA ☐
OPAPO ☐
APATO ☐
☐

MALA



☐
☐
☐
☐

SA

APÊNDICE E – ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DE LEITURA DE PALAVRAS – TURMAS DE 2º e 3º ANOS – 2019

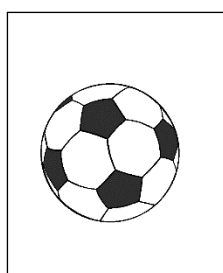
ESCOLA: _____

ANO/SÉRIE: _____ IDADE: _____ DATA: ____/____/____

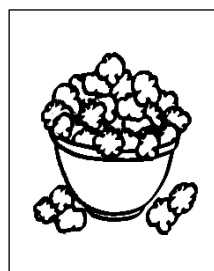
ALUNO(A): _____

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA: LEITURA DE PALAVRAS

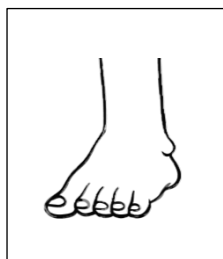
MARQUE X NO QUADRINHO EM QUE ESTÁ ESCRITO O NOME DA FIGURA



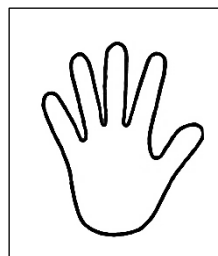
☐ PA
☐ CADA
☐ POCO
☐ PIPOCA



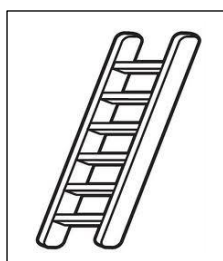
☐
☐
☐
☐



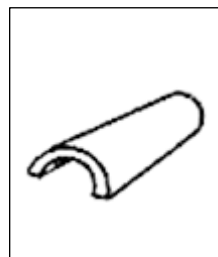
☐ LÃO
☐
☐ E
☐ ELÃO



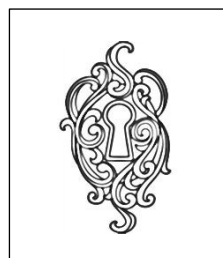
☐
☐
☐
☐



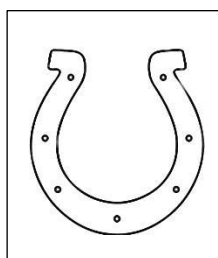
☐ TELHADO
☐ TELA
☐ TELHA
☐ TRILHA



☐
☐
☐
☐



☐ FERROLHO
☐ FERRO
☐ FERRUGEM
☐ FECHAMENTO



☐
☐
☐
☐

FECHADURA

APÊNDICE F – ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DE LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTO ESCRITO – 2º e 3º ANOS – 2019

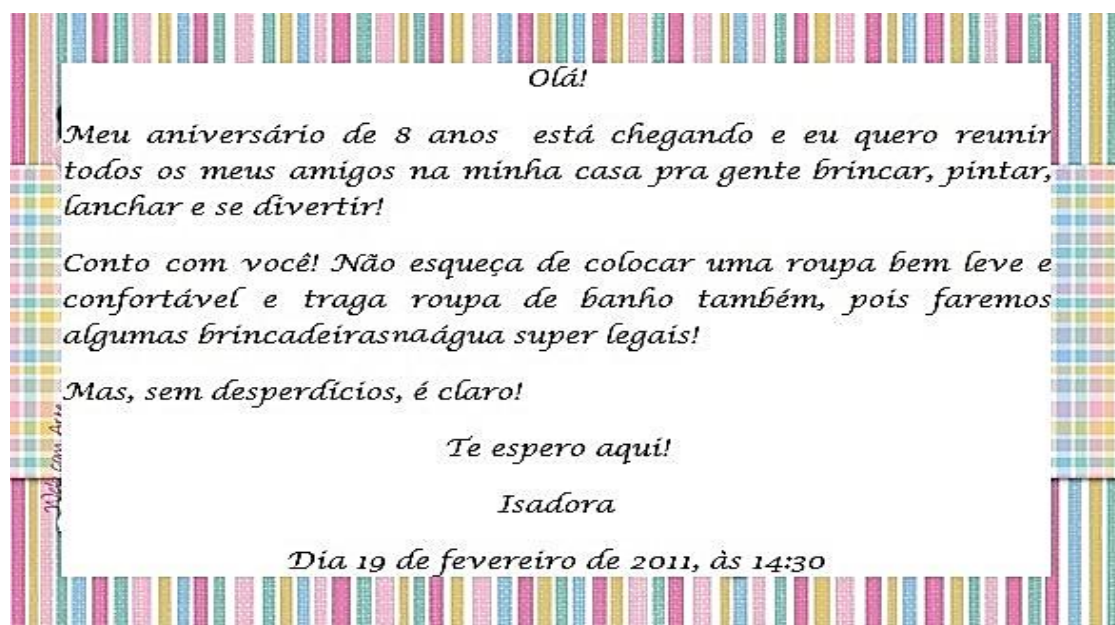
ESCOLA: _____

ANO/SÉRIE: _____ IDADE: _____ DATA: ____/____/____

ALUNO(A): _____

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA: LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTO

LEIA O TEXTO.



Fonte: <http://margaretss.com.br/aniversario-de-dorinha/>

1. ESSE TEXTO É UM:

- A ☐ ANÚNCIO
- B ☐ CONVITE
- C ☐ CARTÃO DE PARABÉNS
- D ☐ CONVITE

2. ESSE TEXTO SERVE PARA:

- A ☐ CONVITAR PARA UM BANHO DE PISCINA
- B ☐ FALAR SOBRE A ROUPA QUE AS CRIANÇAS USAM PARA BRINCAR
- C ☐ COMUNICAR SOBRE O DESPERDÍCIO DE ÁGUA
- D ☐ CONVITAR PARA UMA FESTA DE ANIVERSÁRIO

3. DE QUEM É A FESTA QUE FALA O TEXTO QUE VOCÊ LEU ANTERIORMENTE?

- A ☐ JURA
- B ☐ OORA
- C ☐ LMA
- D ☐ AELA

4. A FESTA:

- A ☐ SER NESTA SEMANA
- B ☐ SER NA PRÓXIMA SEMANA
- C ☐ SER NO PRÓXIMO ANO
- D ☐ ASSOU

APÊNDICE G – ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO – 2º e 3º ANOS – 2019

ESCOLA: _____

ANO/SÉRIE: _____ IDADE: _____ DATA: ____/____/____

ALUNO(A): _____

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL – 2º e 3º ANOS

Você já sentiu medo? Consegue se lembrar de alguma situação em que ficou com muito 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 por que você tem medo dessas coisas ou por que ficou assustado. Capriche! 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 H – QUESTIONÁRIO PARA TRAÇAR O PERFIL SOCIOPROFISSIONAL DE PROFESSORAS INDICADAS COMO BOAS ALFABETIZADORAS



Questionário para traçar o perfil socioprofissional de professoras indicadas como boas alfabetizadoras

O presente questionário tem como objetivo coletar algumas informações acerca do perfil socioprofissional de professoras consideradas boas alfabetizadoras pela comunidade escolar de Brejo da Madre de Deus e faz parte da pesquisa de doutorado de Maria Geiziane Bezerra Souza, a qual está sendo realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, sob orientação do professor Dr. Artur Gomes de Moraes.

 geiziane378@gmail.com (não compartilhado) [Alternar conta](#)



*Obrigatório

Nome *

Sua resposta

Data de nascimento *

Data

dd/mm/aaaa 

Sexo *

☐ Feminino

☐ Masculino

Cidade em que reside *

Sua resposta

Telefone *

Sua resposta

E-mail *

Sua resposta

Formação acadêmica

Marque todas as formações que você cursou ou que está cursando no momento

Quais as suas formações acadêmicas? *

- ☐ Normal Médio (Magistério)
- ☐ Ensino Médio Regular
- ☐ Graduação completa
- ☐ Graduação em andamento
- ☐ Especialização completa
- ☐ Especialização em andamento
- ☐ Mestrado completo
- ☐ Mestrado em andamento
- ☐ Doutorado completo
- ☐ Doutorado em andamento

Responda apenas as perguntas referentes às formações que você já realizou ou está realizando no momento.

Qual a graduação que você cursou ou está cursando no momento?

Sua resposta _____

Em qual instituição você cursou ou está cursando a graduação?

Sua resposta _____

Qual o ano de conclusão da sua graduação?

Sua resposta _____

Qual a especialização (pós-graduação) que você cursou ou está cursando?

Sua resposta _____

Em qual instituição você cursou ou está cursando a especialização (pós-graduação)?

Sua resposta _____

Qual o ano de conclusão da sua especialização (pós-graduação)?

Sua resposta _____

Qual mestrado você cursou ou está cursando?

Sua resposta _____

Em qual instituição você cursou ou está cursando o mestrado?

Sua resposta _____

Qual o ano de conclusão de seu mestrado?

Sua resposta _____

Qual doutorado você cursou ou está cursando?

Sua resposta _____

Em qual instituição você cursou ou está cursando o doutorado?

Sua resposta _____

Qual o ano de conclusão do seu doutorado?

Sua resposta _____

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Há quanto tempo você atua na docência? *

Sua resposta _____

Qual o seu vínculo empregatício no município de Brejo da Madre de Deus? *

- ☐ Professor efetivo
- ☐ Professor contratado

Há quanto tempo você atua na docência na rede municipal de ensino de Brejo da Madre de Deus? *

Sua resposta _____

Em qual(is) turno(s) você atua no município de Brejo da Madre de Deus? *

- ☐ Manhã
- ☐ Tarde
- ☐ Noite

Há quanto tempo você atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)? *

Sua resposta _____

Em quais turmas de alfabetização você já atuou? *

- ☐ 1º ano
- ☐ 2º ano
- ☐ 3º ano
- ☐ Turmas multisseriadas

Durante quanto tempo você atuou ou vem atuando em turmas de 1º aos 3º anos? *

*

Sua resposta

Durante quanto tempo você atuou ou vem atuando em turmas de 1º ano? *

Sua resposta

Você atua em outro(s) nível(éis) ou modalidade(s) de ensino? *

☐ Sim

☐ Não

Em qual(is) outro(s) nível(éis) ou modalidade(s) de ensino você atua? *

☐ Anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)

☐ Educação de Jovens e Adultos (EJA)

☐ Ensino Superior

Você atua na rede de ensino de outro município? *

☐ Sim

☐ Não

Qual o outro município em que você atua? *

Sua resposta

Há quanto tempo você atua nesse município? *

Sua resposta _____

Qual(is) a(s) turma(s) em que você atua nesse município? *

- ☐ 1º ano
- ☐ 2º ano
- ☐ 3º ano
- ☐ 4º ano
- ☐ 5º ano
- ☐ Turma multisseriada
- ☐ 6º ao 9º ano
- ☐ Educação de Jovens e Adultos
- ☐ Ensino Superior

Você atua na rede privada de ensino? *

☐ Sim

Em qual(is) cidade(s) você atua na rede privada de ensino? *

Sua resposta _____

Há quanto tempo você atua na rede privada? *

Sua resposta _____

Em qual(is) turmas você atua na rede privada atualmente? *

Sua resposta

Você já exerceu outras funções na área da Educação? *

☐ Sim

☐ Não

Quais funções você exerceu? *

☐ Gestora de escola

☐ Coordenadora pedagógica

☐ Supervisora do Programa Alfabetizar com Sucesso

☐ Orientadora ou coordenadora do Programa Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

☐ Formadora ou coordenadora do Programa Criança Alfabetizada

☐ Formadora ou coordenadora de outros programas de formação continuada de professores

☐ Cargos técnicos na secretaria de educação

Durante quanto tempo você exerceu essa função? *

Sua resposta

Você desempenha outras atividades profissionais além da docência? *

☐ Sim

☐ Não

Qual a outra atividade profissional que você exerce? *

Sua resposta

Há quanto tempo você exerce essa atividade profissional? *

Sua resposta

Voltar

Enviar



Página 12 de 12

Limpar
formulário

APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA EM FORMATO REMOTO

ROTEIRO DE ENTREVISTA EM FORMATO REMOTO REALIZADA COM CINCO PROFESSORAS CONSIDERADAS BOAS ALFABETIZADORAS – 2019

- 1- Fale um pouco da sua turma do ano de 2019.
- 2- Como era essa turma no início do ano, lá em 2019?
- 3- O que você costumava fazer todos os dias em suas aulas?
- 4- Como você costuma alfabetizar seus alunos?
- 5- Você alfabetiza sempre dessa maneira? (Caso não, o que mudou?)
- 6- Se você fosse resumir, como você alfabetizou as crianças da sua turma em 2019?
- 7- Onde e/ou como você aprendeu a alfabetizar dessa maneira?
- 8- Que tipo de atividade você costuma fazer para ensinar as crianças a ler?
- 9- Onde e/ou como você aprendeu a ensinar a ler dessa maneira?
- 10- Que tipo de atividades você costuma fazer para ensinar as crianças a escrever?
- 11- Onde e/ou como você aprendeu a ensinar a escrever dessa maneira?
- 12- Teve alguma coisa que você fez para alfabetizar seus alunos em 2019 que não costumava fazer com as turmas anteriores? Quais?
- 13- E textos? Como foi o trabalho com leitura e interpretação de textos com essa turma?
- 14- E como foi o trabalho com produção de textos com essa turma?
- 15- Você diria que atingiu seus objetivos com aquela turma de 2019? Fale um pouco sobre isso.
- 16- Teve alguma coisa que você gostaria de ter feito para alfabetizar seus alunos em 2019 e não conseguiu? (Caso sim, qual(is)?)
- 17- Você enfrentou algum desafio especial com sua turma de 2019? (caso sim, qual(is)?)
- 18- Na atividade de escrita de palavras, que apliquei com sua turma, José⁹⁹ apresentou hipótese alfabética na escrita de todas as palavras e Marina não apresentou hipótese alfabética na escrita de nenhuma palavra. Você poderia falar um pouco sobre essas duas crianças, nesse aspecto?

⁹⁹ Todos os nomes de crianças contidos nesse instrumento são fictícios.

- 19- Na atividade de leitura de palavras, que apliquei com sua turma, José leu corretamente todas as palavras e Marina leu duas palavras. Você poderia falar um pouco sobre essas duas crianças, nesse aspecto?
- 20- Como você lida com essa diversidade de conhecimentos em suas turmas? (No ano passado, você usou algum tipo de procedimento ou atividades especiais para lidar com essa variedade de conhecimentos dos alunos?)
- 21- Como eram as condições de trabalho na sua escola em 2019?
- 22- Você foi uma das professoras da rede mais reconhecida como boa alfabetizadora. Como você se sente ao ouvir isso?
- 23- Por quais motivos você acha que as pessoas te indicaram como boa alfabetizadora?
- 24- Há alguma coisa mais que você gostaria de falar?

APÊNDICE J – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE – PROFESSORAS 1 E 2



Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em
Educação

Centro de Educação da UFPE
Av. Professor Moraes Rego, 123 –
Cidade Universitária, Recife, PE.
Fone: (81)21268000

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Senhora,

A pesquisa que estamos realizando é intitulada “Saberes-fazeres mobilizados por professoras consideradas boas alfabetizadoras e suas contribuições para a aprendizagem da leitura e da escrita por alunos/as dos anos iniciais do ensino fundamental”. Ela está sendo desenvolvida por Maria Geiziane Bezerra Souza, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, sob orientação do professor Dr. Artur Gomes de Moraes.

A referida pesquisa tem como objetivo compreender os saberes-fazeres mobilizados por professoras cujas práticas de ensino são consideradas bem-sucedidas e suas contribuições para a aprendizagem da leitura e da escrita por alunos/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A finalidade desse trabalho é contribuir com a produção de conhecimento na área da alfabetização, colaborando para que se possa avançar em relação alguns desafios que se apresentam ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Nesse sentido, solicitamos sua colaboração para participar do estudo e dos procedimentos a serem realizados: observação de suas aulas com registro audiovisual, entrevistas e aplicação de atividades com seus/as alunos/as. Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados desse estudo em eventos da área da educação, bem como publicar em revistas científicas nacionais e/ou internacionais.

Esclarecemos que sua participação é voluntária, de modo que a senhora não é obrigada a fornecer as informações ou a colaborar com as atividades solicitadas. Além disso, caso decida não participar ou desistir do estudo, não sofrerá qualquer dano. A pesquisadora estará à sua disposição durante toda a pesquisa para todo esclarecimento que considere necessário.

Ressaltamos que, por ocasião da publicação dos resultados da pesquisa, seu nome será mantido em sigilo absoluto.

Tendo em vista que fui informada pela pesquisadora sobre os objetivos e a relevância do estudo proposto, bem como sobre os procedimentos a serem realizados e sobre como será minha participação, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa e concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente de que receberei uma via desse documento.

Assinatura da participante

Assinatura da pesquisadora responsável

Brejo da Madre de Deus, ____ de _____ de _____

Caso necessite de maiores informações sobre a pesquisa que estamos realizando, você poderá entrar em contato com a pesquisadora: Telefone: (81) 99470-0425; e-mail: geiziane16@hotmail.com; Endereço: Sítio Umbuzeiro, Brejo da Madre de Deus – PE.

APÊNDICE K - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS

Informações gerais

Nº da observação	
Data	
Professora	
Turma	
Nº de Alunos presentes	

Sobre as atividades propostas pela professora

Atividades realizadas				
Enfoque da atividade (leitura e/ou escrita)				
Componente curricular				
Início(hora/min) Término (hora/min)				
Suporte de realização da atividade				
Situação didática				
Forma de organização dos/das alunos/as na atividade				
Recursos didáticos				

Aspectos a serem observados durante as aulas:

- Rotina das aulas.
- Situações didáticas propostas.
- Atividades realizadas;
- Comandos da professora para a realização das atividades.
- Formas de agrupamento dos/das alunos/as
- Formas de acompanhamento dos/das alunos/as pela professora durante as atividades.
- Como os/as alunos/as interagem com as atividades propostas pela professora.
- Trabalho da professora com a heterogeneidade dos conhecimentos dos/das alunos/as.
- Formas de correção das atividades propostas.
- Como a professora avalia os progressos dos/das alunos/as em suas aprendizagens.

APÊNDICE L - ROTEIRO DA ENTREVISTA INICIAL COM DUAS PROFESSORAS RECONHECIDAS COMO BOAS ALFABETIZADORAS

ROTEIRO DA ENTREVISTA INICIAL REALIZADA COM DUAS PROFESSORAS RECONHECIDAS COMO BOAS ALFABETIZADORAS

Sobre a trajetória de formação e as primeiras experiências das professoras

- 1- Falando um pouco sobre sua formação para professora. Onde você começou a aprender sobre ser professora, sobre a sala de aula? Fale um pouco sobre isso.
- 2- Quais foram as formações que você fez ou participou que mais contribuíram para o seu trabalho? Fale um pouco sobre o que mais marcou você.
- 3- E a faculdade que você fez? Você pode falar um pouco sobre ela?
- 4- Teve alguma coisa que você gostou demais na faculdade que você fez?
- 5- Teve alguma coisa que você acha que poderia ter sido melhor na sua faculdade?
- 6- Você é especialista. Fale um pouco sobre sua pós.
- 7- Você participou de alguma formação sobre alfabetização?
- 8- Caso tenha participado: teve alguma dessas formações sobre alfabetização que você gostou mais? Fale um pouco sobre isso.
- 9- Essas formações sobre alfabetização tiveram alguma coisa que você acha que poderia ter sido melhor?
- 10- Qual foi o seu primeiro emprego como professora? Você pode falar um pouco sobre ele?
- 11- Teve alguma mudança na forma como você ensinou lá nos seus primeiros anos de trabalho e a forma como você ensina agora?

Sobre as aulas remotas

- 1- Você estava com quais turmas em 2020 e 2021?
- 2- Fale um pouco sobre esse período de aulas remotas. Como foi para você?
- 3- Como foi esse período de aulas remotas para seus alunos?
- 4- Você teve alguma dificuldade com as aulas remotas? Se sim, qual(is)?
- 5- Teve alguma coisa que você não fazia nas aulas presenciais e que passou a fazer nas aulas remotas? Se sim, qual(is)?
- 6- Teve alguma coisa que você gostava muito de fazer nas aulas presenciais e que não pode fazer durante as aulas *online*? Se sim, qual(is)?
- 7- Esse tempo de aulas remotas teve algum ponto positivo para você enquanto professora? Teve alguma coisa que mudou para você?
- 8- As aulas presenciais logo serão retomadas. Como você espera que seja essa volta? Quais são suas expectativas para esse momento?
- 9- As aulas presenciais acabaram de ser retomadas. Como foi esse retorno para você? Quais são suas expectativas em relação às aulas presenciais?
- 10- Falando sobre a aprendizagem. Como você acha que os alunos da sua turma deste ano chegarão à escola?
- 11- Falando sobre a aprendizagem. Antes do retorno presencial, como você imaginava que seus alunos chegariam à escola esse ano?
- 12- Você pensava que seria assim por algum motivo em específico?
- 13- Seus alunos chegaram à escola nesse retorno presencial da forma que você havia imaginado? Teve alguma coisa que foi igual ou muito diferente do que você imaginava?
- 14- Para essa turma de 2º ano, você já antecipa o que vai priorizar nesse primeiro semestre letivo?

**APÊNDICE M - ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM DUAS
PROFESSORAS RECONHECIDAS COMO BOAS
ALFABETIZADORAS EM MEADOS DO ANO LETIVO DE 2022**

**ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM DUAS PROFESSORAS
RECONHECIDAS COMO BOAS ALFABETIZADORAS EM MEADOS DO ANO
LETIVO DE 2022**

- 1- Até aqui, foi possível fazer com essa turma o que você havia pensado em fazer no início do ano letivo?
- 2- O que você está achando do desempenho dos seus alunos até agora?
- 3- A que você atribui o desempenho alcançado por seus alunos até este momento?
- 4- Teve alguma coisa que você queria ter feito com seus alunos, até agora, e ainda não foi possível? Se sim, o quê?
- 5- Você modificaria alguma coisa do que fez com sua turma até agora, caso fosse possível? Fale um pouco sobre isso.
- 6- Você teve algum desafio ou dificuldade com essa turma até agora? Você pode falar um pouco sobre isso?
- 7- O que você pretende priorizar com sua turma daqui para frente?

APÊNDICE N – ROTEIRO DE ENTREVISTA FINAL REALIZADA COM AS PROFESSORAS RECONHECIDAS COMO BOAS ALFABETIZADORAS

ROTEIRO DE ENTREVISTA FINAL REALIZADA COM AS PROFESSORAS RECONHECIDAS COMO BOAS ALFABETIZADORAS

Questões sobre aspectos gerais das práticas de ensino das professoras 1 e 2

- 1- Como você decidiu quais conteúdos iria ensinar a sua turma em 2022?
- 2- Você segue aqueles planos de ensino enviados pela Secretaria de Educação do Município mensalmente? Fale um pouco sobre isso.
- 3- Teve alguma coisa que você queria ter feito com sua turma ou que queria ter ensinado, mas não foi possível?
- 4- Teve alguma coisa que você aprendeu, ao longo de sua carreira, sobre o ensino da leitura e da escrita e que considera que foi uma grande aprendizagem? Fale um pouco sobre isso.
- 5- Onde ou como você aprendeu sobre isso?
- 6- O que você achou do desempenho de seus/suas alunos/as ao final do ano?
- 7- Você sente que atingiu seu objetivo com sua turma neste ano letivo? Fale um pouco sobre isso.
- 8- Se você precisasse obrigatoriamente abandonar algo das coisas que você faz para alfabetizar seus/suas alunos/as, o que você acha que poderia abandonar ou deixar de fazer?
- 9- Das coisas que você faz para alfabetizar seus/suas alunos/as, o que você considera que jamais poderia deixar de fazer?
- 10- Tem alguma coisa que você já fez em algum momento da sua carreira, mas nunca mais voltaria a fazer para alfabetizar seus/suas alunos/as?
- 11- O que você considera que é preciso um professor fazer para ser um bom alfabetizador?

Questões sobre aspectos específicos das práticas de ensino da leitura e da escrita da professora 1

- 1- Fale um pouco sobre a **maneira como você ensinou as letras aos seus/suas alunos/as** em 2022.
- 2- Como você aprendeu a trabalhar dessa maneira?
- 3- Fale um pouco sobre a maneira como você ensinou os/as alunos/as a **escreverem seus nomes**.
- 4- Você costumava levar **ditados** para seus/suas alunos/as. Você pode falar um pouco sobre isso?
- 5- As **tarefas para ensinar as crianças a ler e a escrever palavras eram frequentes em suas aulas** (você sempre levava atividades de cruzadinha, caça-palavras...). Fale um pouco sobre isso.
- 6- Onde ou como você aprendeu a trabalhar dessa maneira?
- 7- Algumas vezes você **levava atividades de escrita e pedia que as crianças escrevessem sozinhas**. Fale um pouco sobre isso.
- 8- Quando você respondia as atividades de forma coletiva, na lousa, **você pronunciava cada sílaba da palavra a ser escrita e perguntava às crianças como se escrevia cada uma delas**. Você pode falar um pouco sobre essa maneira de ensinar?
- 9- Você **ensinava as crianças a ler e a escrever palavras não só na disciplina de Língua Portuguesa**, mas também nas outras disciplinas, nos momentos em que respondiam as atividades. Fale um pouco sobre isso.
- 10- Onde ou como você aprendeu a trabalhar dessa maneira?
- 11- Em alguns momentos você chamou as crianças para fazerem **leitura individual** em sua mesa. Você pode falar um pouco sobre essas leituras e sobre o que os/as alunos/as liam?
- 12- Onde você aprendeu a trabalhar dessa maneira?
- 13- Em algumas aulas você entregou **livros de histórias para que as crianças que já estavam alfabetizadas pudessem ler**. Fale um pouco sobre esses momentos em que os/as alunos/as tinham contato com livros.
- 14- Onde você aprendeu a trabalhar dessa maneira?
- 15- **Você gosta de ler?** Em seu dia a dia você costuma ler para se deleitar, se divertir, aprender sobre a vida? Em caso afirmativo: o que você costuma ler? Fale um pouco sobre isso.

- 16- Você sempre **levava atividades de interpretação de textos** para seus alunos. Fale um pouco sobre isso.
- 17- Fale um pouco sobre como você ensinou seus alunos/as a **produzir textos escritos**.
- 18- Você costuma dizer que colocar as crianças para **copiar do quadro** é uma “perda de tempo”. Fale um pouco sobre isso. O que você considera que os/as alunos/as perdem com isso?
- 19- Você passava **atividades diferentes para as crianças que tinham conhecimentos iniciais em relação à leitura e à escrita**. Você pode falar um pouco sobre isso?
- 20- Como você aprendeu a trabalhar dessa maneira?
- 21- Percebi que você **costumava dar “um tempo” para que os/as alunos/as realizassem as atividades e só depois fazia uma correção coletiva ou individual**. Você pode comentar um pouco sobre essa maneira de responder as tarefas?
- 22- Tem mais alguma coisa que você gostaria de dizer sobre a forma como ensinou seus/suas alunos/as a ler e a escrever?

Questões sobre aspectos específicos das práticas de ensino da leitura e da escrita da professora 2

- 1- Fale um pouco sobre a **maneira como você ensinou as letras aos seus/suas alunos/as em 2022**.
- 2- Como você aprendeu a trabalhar dessa maneira?
- 3- Fale um pouco sobre a maneira como você ensinou os/as alunos/as a **escreverem seus nomes**.
- 4- Todos os dias você fazia **tarefas para ensinar as crianças a ler e escrever palavras**. Fale um pouco sobre essa sua prática diária.
- 5- Onde você aprendeu a trabalhar dessa maneira?
- 6- Você costumava levar **atividades de identificação de palavras que rimam e tarefas que pediam que as crianças contassem o número de letras e sílabas das palavras**. Fale um pouco sobre essas atividades.
- 7- Onde você aprendeu a trabalhar com essas atividades?

- 8- Quando estava respondendo as atividades de forma coletiva com a turma, você não escrevia as palavras sozinha, **sempre pedia que as crianças dissessem como devia escrever aquela palavra**. Fale um pouco sobre essa forma de ensinar.
- 9- Você realizava as atividades coletivamente, mas sempre dava “um tempo” para que as **crianças escrevessem as palavras e, depois, era que escrevia** junto com elas na lousa. Fale um pouco do que você acha de deixar a criança escrever sozinha primeiro, para depois escrever coletivamente com elas?
- 10- Você sempre **ensinava as crianças a ler e a escrever palavras não só na disciplina de Língua Portuguesa**, mas também nas outras disciplinas, nos momentos em que respondia as atividades. Fale um pouco sobre essa maneira de ensinar.
- 11- Onde ou como você aprendeu a trabalhar dessa maneira?
- 12- Você costumava **dedicar mais tempo à disciplina de Língua Portuguesa e ao ensino da leitura e da escrita** do que a conteúdos de outras disciplinas. Fale um pouco sobre isso.
- 13- Onde ou como você aprendeu a trabalhar dessa maneira?
- 14- Em suas aulas costumava ter **leitura para deleite**, quase que diariamente. Você pode comentar um pouco sobre esses momentos?
- 15- Onde você aprendeu a fazer essas leituras?
- 16- Com frequência, você **emprestava um ou mais livros** a Pietro e a outras crianças que pedissem para levá-los para casa. Você pode comentar um pouco sobre isso?
- 17- Onde você aprendeu a trabalhar dessa maneira?
- 18- **Você gosta de ler?** Em seu dia a dia você costuma ler para se deleitar, se divertir, aprender sobre a vida...? Em caso afirmativo: o que você costuma ler? Fale um pouco sobre isso.
- 19- Você sempre **levava atividades de interpretação de textos** para seus alunos. Fale um pouco sobre isso.
- 20- Você **priorizou o trabalho com produção de texto escrito** com sua turma em 2022? Fale um pouco sobre isso.
- 21- Você costuma dizer que colocar as crianças para **copiar do quadro** é uma “perda de tempo”. **O que você considera que os/as alunos/as perdem** com isso?
- 22- Tem mais alguma coisa que você gostaria de dizer sobre a forma como ensinou seus/suas alunos/as a ler e a escrever?

APÊNDICE O – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE – ASSINADO PELAS CRIANÇAS E POR SEUS RESPONSÁVEIS



Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação

Título da pesquisa: Saberes-fazeres mobilizados por professoras
consideradas boas alfabetizadoras e suas contribuições para a aprendizagem
da leitura e da escrita por alunos/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Querida criança,

Assim com você, eu também estudo. A faculdade em que tenho aulas se chama Universidade Federal de Pernambuco. Meu professor se chama Artur Gomes de Moraes. Nós estamos fazendo uma pesquisa que irá mostrar como boas professoras, como a sua, ensinam seus alunos a ler e a escrever, e queremos te convidar para participar. A pesquisa será realizada na sala de aula em que você estuda e sua professora e seus colegas também participarão.

Sua participação será muito importante para mostrar o que as crianças aprendem sobre a leitura e a escrita na escola quando a professora ensina de uma determinada maneira. Conversamos com seu pai, sua mãe ou com a pessoa responsável por você e ele(a) permitiu que você participe, se desejar.

Em alguns dias eu estarei em sua sala e irei gravar a aula da professora e, em outros, realizarei algumas atividades com você e seus colegas em outros lugares da escola. Faremos algumas tarefas com lápis e papel, que são parecidas com as que você realiza todos os dias. Além delas, realizaremos uma brincadeira em que as crianças irão retirar letras de uma caixa e dirão seus nomes e palavras iniciadas por elas.

Depois que tudo isso acontecer, meu professor e eu iremos pegar as informações dessas atividades e das coisas que aconteceram na sua sala e iremos escrever alguns trabalhos. Eles serão apresentados em faculdades e ficaram disponíveis em livros e em alguns sites da *internet*, para que pessoas que estudam sobre o ensino da leitura e da escrita possam ler. Quando isso acontecer, seu nome ficará em segredo, de modo que ninguém saberá que foi você quem realizou as tarefas. Nós também não iremos mostrar a ninguém os vídeos que forem gravados nem as fotos em que seu rosto apareça.

Nós ficaremos muito felizes em contar com sua ajuda em nosso estudo, mas você não é obrigado a participar e não tem problema se, em algum momento, desistir.

Se você tiver alguma dúvida sobre nosso estudo, poderá conversar comigo a qualquer momento e, caso seja necessário, você, seu pai, sua mãe ou a pessoa responsável por você poderão falar comigo pelos contatos que estão no final desta folha.

A pesquisadora me explicou como acontecerá o estudo, os momentos dos quais participarei e as atividades que realizarei. Sei que mesmo concordando em participar agora, não haverá nenhum problema se eu quiser desistir a qualquer momento. A pesquisadora também conversou com meu pai, minha mãe ou com a pessoa responsável por mim, e ele(a) autorizou minha participação, além de receber uma cópia deste documento. **Eu quero participar da pesquisa e aceito que minhas informações apareçam nos trabalhos e sejam divulgadas da maneira que me foi explicado.**

Assinatura da criança

Assinatura do(a) responsável

Assinatura da pesquisadora responsável

Brejo da Madre de Deus, ____ de _____ de _____

Telefone: (81) 99470-0425; e-mail: geiziane16@hotmail.com; Endereço Sítio Umbuzeiro, Brejo da
Madre de Deus – PE.

APÊNDICE P – ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DE IDENTIFICAÇÃO DA PALAVRA MAIOR

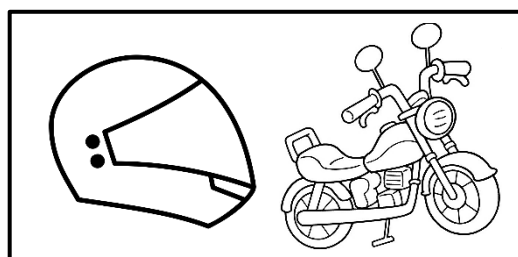
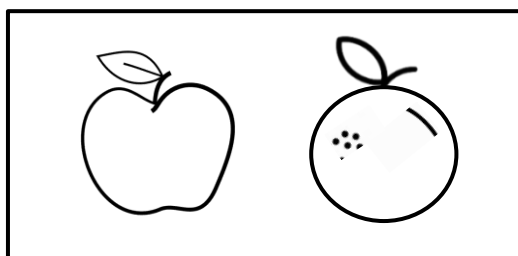
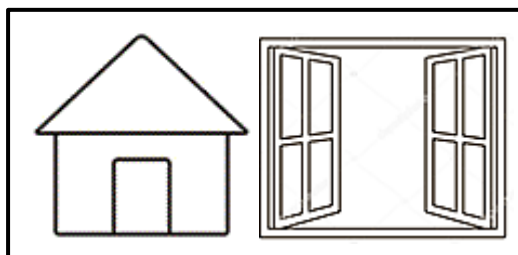
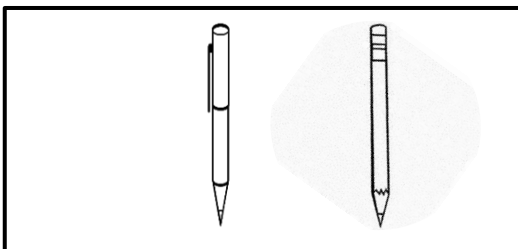
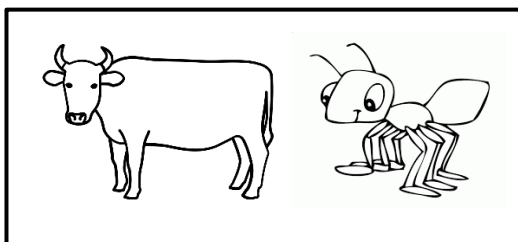
ESCOLA: _____

ANO/SÉRIE: _____ IDADE: _____ DATA: ____/____/____

ALUNO(A): _____

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA: IDENTIFICAÇÃO DA PALAVRA MAIOR

CIRCULE A FIGURA QUE TEM O NOME MAIOR.



APÊNDICE Q – ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DE IDENTIFICAÇÃO DE PALAVRAS COM SÍLABA INICIAL IGUAL

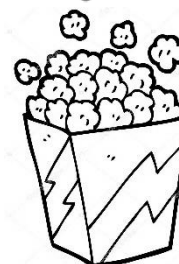
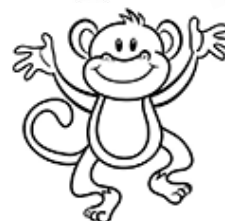
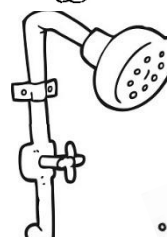
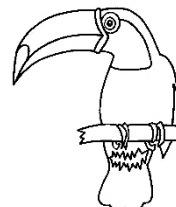
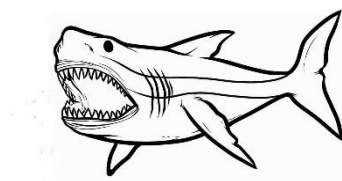
ESCOLA: _____

ANO/SÉRIE: _____ IDADE: _____ DATA: ____/____/____

ALUNO(A): _____

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA: IDENTIFICAÇÃO DE PALAVRAS COM SÍLABA INICIAL IGUAL

LIGUE AS FIGURAS QUE OS NOMES COMEÇAM COM A MESMA SÍLABA OU PEDAÇO.



APÊNDICE R – ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DE IDENTIFICAÇÃO DE PALAVRAS COM SOM INICIAL IGUAL

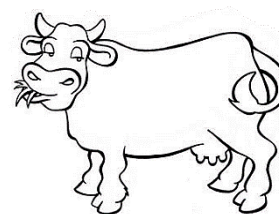
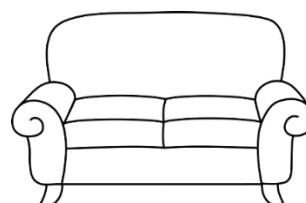
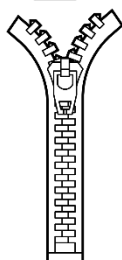
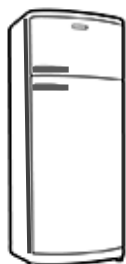
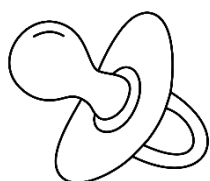
ESCOLA: _____

ANO/SÉRIE: _____ IDADE: _____ DATA: ____/____/____

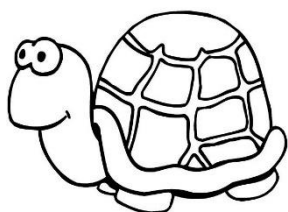
ALUNO(A): _____

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA: IDENTIFICAÇÃO DE PALAVRAS COM SOM INICIAL IGUAL

LIGUE AS FIGURAS QUE OS NOMES COMEÇAM COM O MESMO SOM.

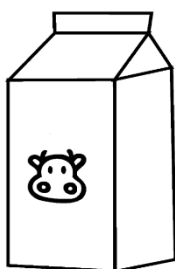


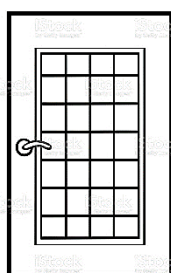
**APÊNDICE S – ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DE ESCRITA DE
PALAVRAS PARA OS/AS ALUNOS/AS DAS PROFESSORAS
CONSIDERADAS BOAS ALFABETIZADORAS - 2022**













**APÊNDICE T – ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DE LEITURA DE
PALAVRAS PARA OS/AS ALUNOS/AS DAS PROFESSORAS
CONSIDERADAS BOAS ALFABETIZADORAS - 2022**

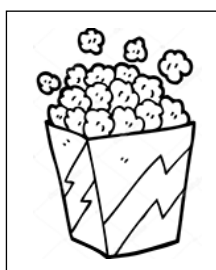
ESCOLA: _____

ANO/SÉRIE: _____ **IDADE:** _____ **DATA:** ____/____/____

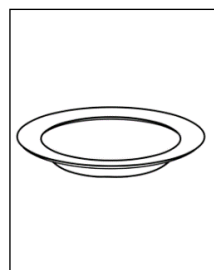
ALUNO(A): _____

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA: LEITURA DE PALAVRAS

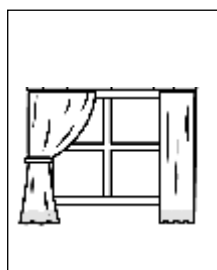
MARQUE X NO QUADRINHO EM QUE ESTÁ ESCRITO O NOME DA FIGURA



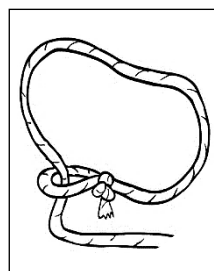
- ☐ PITADA
- ☐ PICADA
- ☐ PIPOCO
- ☐ PIPOCA



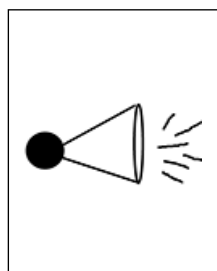
- ☐ PRATA
- ☐ PRATO
- ☐ PRETO
- ☐ PARTO



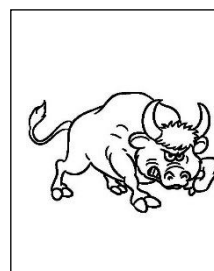
- ☐ JALECO
- ☐ JAVALI
- ☐ JANETE
- ☐ JANELA



- ☐ CORTE
- ☐ CORTA
- ☐ CORDA
- ☐ CORVO



- ☐ BÚFALO
- ☐ BURACO
- ☐ BUZINA
- ☐ BÚFALA



- ☐ TOUCA
- ☐ TOURO
- ☐ TOUÇA
- ☐ TOUÇO

**APÊNDICE U – ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DE LEITURA E
COMPREENSÃO DE TEXTO ESCRITO PARA OS/AS ALUNOS/AS
DAS PROFESSORAS CONSIDERADAS BOAS ALFABETIZADORAS -
2022**

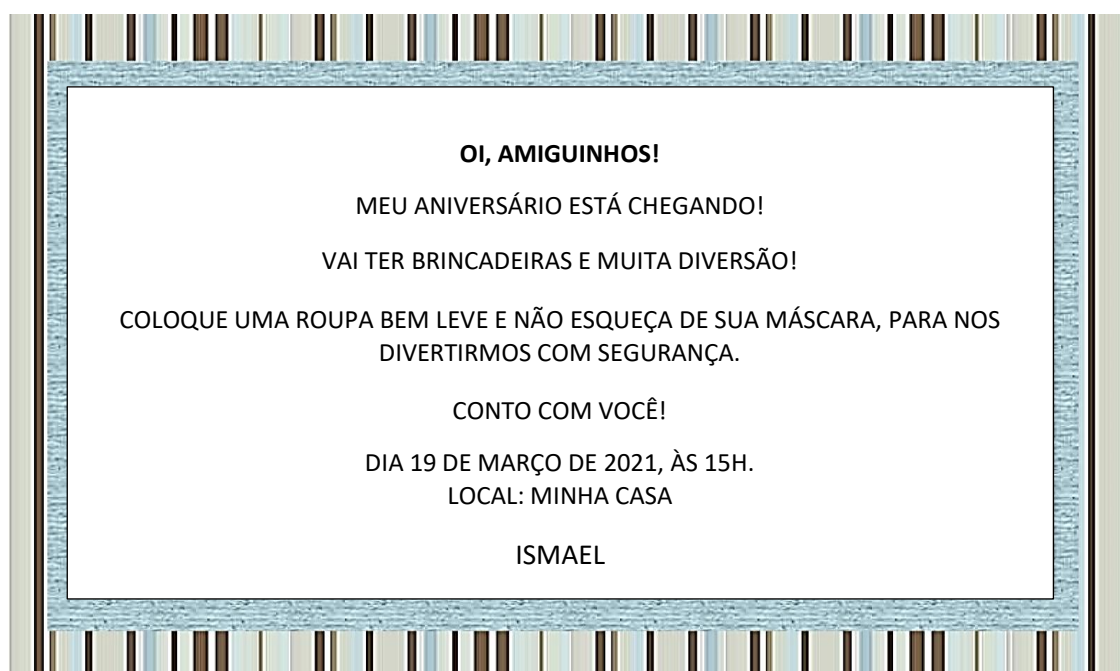
ESCOLA: _____

ANO/SÉRIE: _____ IDADE: _____ DATA: ____/____/____

ALUNO(A): _____

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA: LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS

LEIA O TEXTO ABAIXO.



1. ESSE TEXTO É UM:

- A ☐ ANÚNCIO
- B ☐ AVISO
- C ☐ BILHETE
- D ☐ CONVITE

2. ESSE TEXTO SERVE PARA:

- A ☐ AVISAR SOBRE UM JOGO
- B ☐ AVISAR SOBRE O USO OBRIGATÓRIO DE MÁSCARA
- C ☐ CONVIDAR PARA UM DESFILE DE MODA
- D ☐ CONVIDAR PARA UMA FESTA DE ANIVERSÁRIO

3. QUAL O NOME DO ANIVERSARIANTE?

- A ☐ ISAIAS
- B ☐ ISMAEL
- C ☐ ISRAEL
- D ☐ ISMAR

4. ONDE SERÁ A FESTA?

- A ☐ NA PISCINA
- B ☐ NA ESCOLA
- C ☐ NA CASA DA AVÓ
- D ☐ NA CASA DO ANIVERSARIANTE

5. DE QUEM É O ANIVERSÁRIO?

- A ☐ DE UM ADULTO
- B ☐ DE UM IDOSO
- C ☐ DE UMA CRIANÇA
- D ☐ DE UM SEGURANÇA

6. POR QUE O TEXTO DIZ QUE OS CONVIDADOS DEVEM COLOCAR ROUPAS LEVES?

- A ☐ PARA QUE NÃO SINTAM FRIO
- B ☐ PARA FICAREM MAIS BONITOS
- C ☐ PARA FICAREM À VONTADE PARA BRINCAR
- D ☐ PARA FICAREM TODOS IGUAIS NAS FOTOS