



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

ANDRÉA DUARTE DA SILVA

**O PROLER E SUA RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS SISTEMÁTICAS
SIGNIFICATIVAS DE ALFABETIZAÇÃO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS,
ORIENTAÇÕES E NARRATIVAS SOBRE AS PRÁTICAS DE ENSINO E DE
AVALIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA**

Recife
2022

ANDRÉA DUARTE DA SILVA

**O PROLER E SUA RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS SISTEMÁTICAS
SIGNIFICATIVAS DE ALFABETIZAÇÃO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS,
ORIENTAÇÕES E NARRATIVAS SOBRE AS PRÁTICAS DE ENSINO E DE
AVALIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem.

Orientadora: Prof. Dra. Magna do Carmo Silva.

Recife
2022

Catálogo na fonte
Bibliotecária Natália Nascimento, CRB-4/1743

S586p

Silva, Andréa Duarte da.

O proler e sua relação com as práticas sistemáticas significativas de alfabetização: pressupostos teóricos, orientações e narrativas sobre as práticas de ensino e de avaliação da leitura e da escrita. / Andréa Duarte da Silva. – Recife, 2022.

236 f.: il.

Orientadora: Magna do Carmo Silva.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2022.

Inclui Referências e Apêndices

1. Alfabetização e letramento. 2. Ensino e avaliação. 3. Escrita e leitura. 4. Práticas sistemáticas – programa municipal. I. Silva, Magna do Carmo. (Orientadora). II. Título.

370 (23. ed.)

UFPE (CE2022-087)

ANDREA DUARTE DA SILVA

O PROLER E SUA RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS SISTEMÁTICAS SIGNIFICATIVAS DE ALFABETIZAÇÃO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS, ORIENTAÇÕES E NARRATIVAS SOBRE AS PRÁTICAS DE ENSINO E DE AVALIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

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

Aprovada por videoconferência em: 31/08/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Magna do Carmo Silva (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Shalimar Michele Gonçalves da Silva Reis (Examinadora Externa)
Universidade Católica de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Anália Keila Rodrigues Ribeiro (Examinadora Externa)

Instituto Federal de Educação de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Dedico esse estudo à minha mãe, Luzinete Duarte
(*in memoriam*), por ser meu exemplo de
determinação, força e amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por seu infinito amor e cuidado. Por se fazer presente em todos os momentos e por deixar um companheiro (Helvy) para me ajudar na fase mais difícil da minha vida, até o momento. Por colocar “anjos” no meu caminho, por me sustentar e não me deixar esmorecer.

A meus pais, Luzinete Duarte (*in memoriam*) e José Paulo, porque mesmo sem entenderem direito o que eu estava fazendo, nunca deixaram de me apoiar e sempre demonstraram amor e cuidado. Por serem presentes de Deus na vida. Amor e gratidão eterna!

A meu irmão, Aristomendis Duarte, por ser meu alicerce no momento mais difícil de nossas vidas e por me incentivar a seguir. Gratidão e amor!

À minha genitora, Katia Regina, por sempre trazer palavras de sabedoria e ânimo e por me amar tanto. Gratidão e amor!

A toda minha família, em especial, aos meus irmãos: Henrique Vicente, Isis Regina, Pedro Igor, Paloma Vithoria, por cada palavra de ânimo, de amor e de carinho dispensadas; ao meu amado sobrinho, João Miguel, por ser luz em nossas vidas e por nos encantar com seu olhar crítico e carinhoso, e seu sorriso verdadeiro; às minhas cunhadas, Patrícia Mary e Maria Antonella, por serem sempre solícitas a me ouvir e por toda palavra de ânimo e carinho. Gratidão e amor!

À minha admirada orientadora, Prof^ª Dr^ª Magna do Carmo Silva, por ser bênção na minha vida, pela paciência, por cada correção e orientação, por me trazer à realidade e me incentivar a seguir. Gratidão pelo apoio, por cada palavra de ânimo, por sua sinceridade, por ser verdadeira e humana, por ser exemplo de profissional, por sua dedicação e amor ao que faz. Minha admiração, carinho e gratidão por tudo!

À Prof^ª Dr^ª Shalimar Michele, por sua contribuição à minha pesquisa, pela leitura crítica, cuidadosa e carinhosa do meu texto, por ser exemplo de profissional docente e de ser humano. Sinto-me grata e imensamente honrada por tê-la na minha banca. Meu carinho e minha gratidão!

À Profª Drª Anália Keila, pela leitura cuidadosa, seu olhar preciso, crítico e orientador, por seu empenho e disposição em contribuir com o meu texto, minha admirável gratidão!

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE, pelo apoio e pela orientação. Gratidão a todos os profissionais pela atenção e ajuda.

Aos profissionais da Central de Serviços de TIC da STI, por toda ajuda e orientação; à equipe de formadores da Biblioteca Central, por nos auxiliar na difícil tarefa de formatar a pesquisa e aos profissionais do Comitê de Ética, por cada orientação prestada. Gratidão!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, pela bolsa de estudos concedida durante o mestrado e prorrogada por conta da pandemia.

À turma 38 do mestrado, pelas trocas e ajudas, pelas palavras de ânimo e pela fé que sobreviveríamos ao “tornado” provocado pela pandemia da Covid. Aos meus colegas de turma, em especial: Rozeli Farias, que foi e é um “anjo” em minha vida; Maria Daniela, por seu exemplo e carinho; Dayane Marques, por sua simpatia e atenção; Clesivaldo da Silva, por sempre nos manter informadas com as demandas acadêmicas; e Vivian Andrade, por seu carinho, seu cuidado e por não ter desistido de nossa parceria.

Aos professores e às professoras do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE, em especial: Gustavo Gilson, Viviane de Bona, Márcia Regina, Andréa Tereza Brito, Eliane Borges Correia de Albuquerque, Alessandro da Silva e Artur Gomes de Moraes, gratidão por cada palavra e cada troca, por toda atenção e compreensão dispensadas e por nos ajudar a manter acesa a chama da esperança na defesa de uma educação pública, laica e de qualidade para todos.

Às colegas do Grupo de Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita: avaliação, práticas e políticas (ALEP), Débora Martins, Lyvia Gabrielle, Vanessa Brandão, Edijane Pereira, Irly Ferreira, por todas as trocas e pela prestatividade e, em especial, à Nathalia Kessia, por ouvir minhas angústias e inseguranças, pelas palavras carinhosas e pelas orações. Gratidão, meninas!

Às minhas amigas mais chegadas que irmãs: Roberta Keôny, por acompanhar minha jornada e por estar ao meu lado em todos os momentos, por sorrir e chorar junto comigo. Não é fácil ser minha amiga. Wanessa Karla, por me apoiar, por “puxar” minha orelha quando necessário, por ouvir minhas angústias, por oferecer seu ombro amigo nos momentos de choro e por sorrir junto com as minhas loucuras. Amor e gratidão, meninas!

Às minhas amigas e amigos: Poliana Arruda, Michelle Silva, Emanuelle Mignac, gratidão por todo carinho e escuta, meninas! Wandilma Luna, Viviane Gomes e Thayrine Nascimento, por me ajudarem em oração e por não se esquecerem de mim; Valério Gonçalves, por todo carinho, apoio e atenção; Flavio Eduardo, por ser meu amigo em todas as horas; Anatália Martins, pelo carinho de sempre; Ivanilso Santos, por sua orientação precisa, seu apoio e atenção. Gratidão! Gratidão! Gratidão!

Às queridas docentes que encantaram meu caminhar: Maria Cavalcante, por seu exemplo, carinho e amizade; Patrícia Santos, por seu incentivo e prestatividade; Sandra Batista, por sua energia e incentivo; Magali Ribeiro, por seu carinho e exemplo; ao professor José Paulino, pelo incentivo e torcida e a todos que contribuíram com a minha formação inicial. Gratidão!

Às docentes participantes desse estudo, pela disponibilidade, empenho e dedicação em contribuir para a pesquisa. Suas contribuições e seus exemplos deram-me ânimo para seguir acreditando que é possível fazer acontecer. Gratidão!

À Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica da prefeitura do Recife, por autorizarem a realização desse estudo.

A todos e todas que de maneira direta ou indireta me apoiaram. Gratidão!

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo investigar os pressupostos teóricos e as orientações contidas no Programa de Letramento do Recife (Proler), as narrativas sobre as práticas de alfabetização de professoras alfabetizadoras na vivência desse programa e sua relação com o desenvolvimento de práticas sistemáticas significativas para o ensino e a avaliação da escrita e da leitura em escolas da Rede Municipal do Recife, na perspectiva da alfabetização e letramento. Nosso referencial teórico dialogou com alguns autores que abordam a alfabetização e o letramento (TFOUNI, 2005; SOARES, 2009); práticas sistemáticas significativas (MAINARDES, 2018); saberes e práticas docentes, ensino e avaliação segundo as contribuições de Tardif (2013), Chartier (2007) e Varjal (2007); políticas educacionais Mainardes (2016), entre outros. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, na perspectiva narrativa, e se configurou como um estudo de caso. Como campo empírico, tivemos uma escola municipal que se destacou com o desenvolvimento das orientações propostas pelo Programa e como participantes, três professoras alfabetizadoras (uma delas gestora) que se envolveram com o Proler nos anos de 2017 a 2019, participaram das formações e das produções dos materiais, desenvolveram as orientações e ações e obtiveram resultados positivos em suas turmas. Para a construção dos dados, utilizamos como instrumentos a análise documental com base nos documentos referentes ao Programa (Decreto e os cadernos pedagógicos) e a entrevista episódica. Na análise dos dados, utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (2011) para analisar os documentos e para as narrativas, construídas pela entrevista episódica, adotamos a análise das narrativas de Labov (1997) e, como complemento, as contribuições de Flick (2013). Os resultados do estudo evidenciaram que o Proler oportunizou o desenvolvimento de práticas sistemáticas significativas no que se refere ao ensino e à avaliação da escrita e da leitura, por meio do conjunto de ações junto aos docentes e das orientações didáticas e pedagógicas contidas nos documentos, embora a ênfase no ensino da escrita tenha sobressaído ao da leitura, assim como se sobressaiu o ensino da avaliação. Nas narrativas construídas pelas participantes, percebemos que o Programa contribuiu para auxiliá-las quanto ao fazer docente por meio do exercício reflexivo e comprometido em oportunizar situações significativas e sistemáticas de aprendizagens. Desta forma, esperamos que os resultados dessa pesquisa favoreçam para o aprofundamento do debate sobre as práticas sistemáticas significativas construídas por professoras alfabetizadoras para o ensino e a avaliação da escrita e da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, que permitam viabilizar ações cada vez mais comprometidas com as possibilidades de

acompanhamento e de intervenção que contribuam para que os/as estudantes se apropriem de conhecimentos por meio de ações contextualizadas e significativas.

Palavras-chave: Alfabetização e letramento; Ensino e avaliação; Escrita e leitura; Práticas sistemáticas; Programa municipal.

ABSTRACT

The present study aimed to investigate the theoretical assumptions and guidelines contained in the Literacy Program of Recife (Proler), the narratives about literacy practices of literacy teachers in the experience of this program and their relationship with the development of significant systematic practices for teaching, and the evaluation of writing and reading in schools of the Municipal Network of Recife, from the perspective of literacy and literacy. Our theoretical framework dialogued with some authors who approach literacy and literacy (TFOUNI, 2005; SOARES, 2009); significant systematic practices (MAINARDES, 2018); teaching knowledge and practices, teaching and evaluation according to the contributions of Tardif (2013), Chartier (2007) and Varjal (2007); educational policies Mainardes (2016), among others. The research adopted a qualitative approach, in the narrative perspective, and was configured as a case study. As an empirical field, we had a municipal school that stood out with the development of the guidelines proposed by the Program and as participants, three literacy teachers (one of them a manager) who were involved with Proler in the years 2017 to 2019, participated in the training and productions materials, developed guidelines and actions and obtained positive results in their classes. For the construction of the data, we used as instruments the documental analysis based on the documents referring to the Program (Decree and the pedagogical notebooks) and the episodic interview. In the data analysis, we used Bardin's (2011) content analysis to analyze the documents and for the narratives, built by the episodic interview, we adopted the analysis of the narratives of Labov (1997) and, as a complement, the contributions of Flick (2013). The results of the study showed that Proler provided the opportunity for the development of significant systematic practices with regard to teaching and assessment of writing and reading, through a set of actions with teachers and the didactic and pedagogical guidelines contained in the documents, although the emphasis on teaching writing has prevailed over reading, as has the teaching of assessment. In the narratives built by the participants, we noticed that the Program contributed to helping them in the teaching profession through a reflective exercise committed to providing opportunities for significant and systematic learning situations. In this way, we hope that the results of this research favor the deepening of the debate on the significant systematic practices built by literacy teachers for teaching and evaluating writing and reading in the early years of Elementary School. In addition, they allow enabling actions that are increasingly committed to the possibilities of monitoring and intervention that contribute to the students' appropriation of knowledge through contextualized and meaningful actions.

Keywords: Literacy and literacy; Teaching and assessment; Writing and reading; Systematic practices; Municipal program.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Dialéticas temporais entre experiência de referência e experiência narrada	89
Figura 2 -	Cadernos pedagógicos (volumes 1, 3 e 4)	101
Figura 3-	Focos de aprendizagem e esquema de desenvolvimento da Escrita Alfabética	126
Figura 4 -	Esquema gráfico apresentando os princípios da alfabetização e letramento (Projeto Alfalettrar - Lagoa Santa)	127
Figura 5 -	Orientação para mediação na progressão das fases de desenvolvimento da escrita quanto a escrita e leitura de palavras (Projeto Alfalettrar - Lagoa Santa)	128
Figura 6 -	Quadro apresentando categorias de erros ortográficos e fundamentos para intervenção. (Projeto Alfalettrar - Lagoa Santa)	129
Figura 7 -	Esquema gráfico exibindo a organização do trabalho para o ensino da leitura, compreensão textual, produção de texto e sua avaliação com o texto narrativo. (Projeto Alfalettrar - Lagoa Santa)	132
Figura 8 -	Tabela com gêneros, tipo e contexto (Projeto Alfalettrar de Lagoa Santa)	132
Figura 9 -	Quadro com nível de complexidade de texto (Projeto Alfalettrar - Lagoa Santa)	133
Figura 10 -	Esquemas gráficos com a estrutura do texto informativo – parte 1 (Projeto Alfalettrar - Lagoa Santa)	133
Figura 11 -	Esquemas gráficos com a estrutura do texto informativo – parte 2 (Projeto Alfalettrar - Lagoa Santa)	134
Figura 12 -	Sequência didática para produção de texto no 3º ano: reconto – parte 1 (Projeto Alfalettrar - Lagoa Santa)	135
Figura 13 -	Sequência didática para produção de texto no 3º ano: reconto – parte 2 (Projeto Alfalettrar - Lagoa Santa)	136
Figura 14 -	Quadro de leitura e compreensão/fluência (Projeto Alfalettrar - Lagoa Santa)	139
Figura 15 -	Orientação sobre a relação entre compreensão leitora e fluência (Projeto Alfalettrar - Lagoa Santa)	139

Figura 16 - Ambiente alfabetizador – Ciclo de alfabetização – 2º ano	140
Figura 17 - Direitos de Aprendizagem – 1º ano (Projeto Alfalettrar - Lagoa Santa)	142
Figura 18 - Direito de aprendizagem – D15 – Identificar palavras e/ou figuras em que os nomes terminam com o mesmo som	144
Figura 19 - Matriz da Avaliação Diagnóstica do 1º ano – meta de progressão anual	145
Figura 20 - Mapa de Consolidação das Aprendizagens	146
Figura 21 - Alertas de Aprendizagem para o 2º ano – 1º semestre	147
Figura 22 - Orientações para produção textual	148
Figura 23 - Direitos de Aprendizagem do 2º ano – Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética	153
Figura 24 - Matriz de avaliação diagnóstica do 2º ano - Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética	154
Figura 25 - Quadro com progressão e sugestão de estratégias e atividades pedagógicas no 2º ano	158

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento do Estado da Arte - 2017 a 2019	29
Quadro 2 - Direitos e objetivos de aprendizagem do Eixo Análise Linguística no ciclo da alfabetização	69
Quadro 3 - Direitos e objetivos de aprendizagem do Eixo Leitura no ciclo da alfabetização	70
Quadro 4 - Direitos e objetivos de aprendizagem do Eixo Produção de textos escritos no ciclo da alfabetização	72
Quadro 5 - Cadernos do Proler (no prelo)	99
Quadro 6 - Pressuposto teórico para o ensino e a avaliação da escrita de palavras e frases – caderno 1	114
Quadro 7 - Pressuposto teórico para o ensino e a avaliação da escrita de texto – caderno 1	116
Quadro 8 - Pressuposto teórico para o ensino e a avaliação da leitura de palavras, frases e texto – caderno 1	119
Quadro 9 - Pressuposto teórico para o ensino e a avaliação da escrita e da leitura de palavras, frases e texto – cadernos 3 e 4	121
Quadro 10 - Orientações para o ensino e avaliação da escrita de palavras e frases – caderno 1	124
Quadro 11 - Orientações para o ensino e avaliação da escrita de texto – caderno 1	130
Quadro 12 - Orientações para o ensino e avaliação da leitura de palavras, frases e texto – caderno 1	137
Quadro 13 - Orientações para o ensino e avaliação da escrita de palavras e frases – cadernos 3	141
Quadro 14 - Orientações para o ensino e avaliação da escrita de texto – caderno 3	148
Quadro 15 - Orientações para o ensino e avaliação da leitura de palavras, frases e texto – caderno 3	150
Quadro 16 - Orientações para o ensino e avaliação da escrita de palavras e frases – caderno 4	152
Quadro 17 - Orientações para o ensino e avaliação da escrita de texto – caderno 4	155

Quadro 18 - Orientações para o ensino e avaliação da leitura de palavras, frases e texto – caderno 4	156
Quadro 19 - Episódios relatados nas entrevistas episódicas	164
Quadro 20 - Episódios relatados pelas alfabetizadoras (docentes e gestora)	206

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Fluência em leitura oral nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	62
---	----

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
FAFIRE	Faculdade Frassinetti do Recife
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
NUPIC	Núcleo de Pesquisa e Iniciação Científica da FAFIRE
PME	Plano Municipal de Educação
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PROLER	Programa de Letramento do Recife
RMR	Região Metropolitana do Recife
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
2	ESTADO DA ARTE.....	28
2.1	PESQUISAS QUE ESTUDARAM PROGRAMAS E PROJETOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DESENVOLVIDOS POR MUNICÍPIOS NO PAÍS	28
2.1.2	Apresentação das pesquisas do estado da arte por categorias	29
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	49
3.1	POLÍTICAS VOLTADAS À ALFABETIZAÇÃO: CAMINHOS E DESCAMINHOS ..	49
3.1.1	Políticas públicas de alfabetização no âmbito Nacional.....	51
3.1.2	Políticas públicas de alfabetização no âmbito Municipal	65
3.2	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PRESSUPOSTOS E POSSIBILIDADES ...	74
3.3	O DOCENTE ALFABETIZADOR: SEUS SABERES E PRÁTICAS	79
3.4	O ENSINO E A AVALIAÇÃO NAS TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO: HÁ POSSIBILIDADES DE DESENVOLVER PRÁTICAS SISTEMÁTICAS SIGNIFICATIVAS?.....	81
3.5	A NARRATIVA COMO INSTRUMENTO DE VOZ E REFLEXÃO PARA A PRÁTICA DOCENTE	88
4	PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA	92
4.1	QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA.....	92
4.2	OPÇÃO PELA PESQUISA QUALITATIVA E ESTUDO DE CASO	93
4.3	CAMPO DE PESQUISA E SUJEITOS PARTICIPANTES	95
4.3.1	Perfil das alfabetizadoras entrevistadas	96
4.4	PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS	98
4.5	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	103
4.6	ETAPAS DA PESQUISA	107
5	RESULTADOS.....	109
5.1	OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO PROLER PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS SISTEMÁTICAS SIGNIFICATIVAS	110
5.1.1	Decreto do Proler: Estratégia política, social e pedagógica para alfabetizar letrando.....	110
5.1.2	Fundamentos teóricos presentes nos Cadernos do Proler voltados às práticas	

sistemáticas significativas no Recife	112
5.2 ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS E PEDAGÓGICAS DO PROLER PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS SISTEMÁTICAS SIGNIFICATIVAS	123
5.2.1 Orientações gerais do Proler para o ensino e a avaliação de palavras, frases e textos nas turmas de alfabetização	123
5.2.2 Orientações do Proler para o ensino e a avaliação de palavras, frases e textos no 1º ano do Ensino fundamental	141
5.2.3 Orientações do Proler para o ensino e a avaliação de palavras, frases e textos no 2º ano do Ensino fundamental	151
5.3 AS NARRATIVAS DE ALFABETIZADORAS SOBRE O PROLER E SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS SISTEMÁTICAS SIGNIFICATIVAS	161
5.3.1 Panorama das narrativas: múltiplos olhares das alfabetizadoras sobre o Proler	164
5.3.2 Episódios narrados pelas alfabetizadoras na vivência do Proler: múltiplos olhares	165
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	213
REFERÊNCIAS	217
APÊNDICE A - ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA EPISÓDICA	226
APÊNDICE B – TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE ...	228
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - COLETA DE DADOS VIRTUAL	229
ANEXO A - CARTA DE ANUÊNCIA	232
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	234

1 INTRODUÇÃO

Quando se considera o ensino na perspectiva da alfabetização e do letramento, torna-se necessário ao professor/a, estabelecer conexões entre os conhecimentos prévios dos estudantes e os científicos, com o intuito de oportunizar atividades na sala de aula que utilizem textos significativos, a fim de proporcionar a ampliação e consolidação de novas aprendizagens.

Ao oferecer um contexto de aprendizagem que considera a aquisição da escrita e da leitura juntamente com a compreensão do papel social que desempenham, o/a docente pode conduzir e oportunizar ao sujeito, a possibilidade de se reconhecer, interpretar, refletir e até modificar o meio em que vive, ao passo que sua criticidade pode ser formada e ampliada.

De acordo com Freire (1991) e Resende (2013), as práticas de alfabetização e letramento tendem a propiciar não apenas diferentes habilidades de leitura e escrita, mas a compreensão da importância desses processos no contexto social. Da mesma forma, oportunizar que esses conhecimentos ultrapassem as paredes da escola favorecendo assim, a construção de sujeitos ativos, autônomos, críticos, conscientes e construtores da sua própria história.

O interesse por esta temática emerge de observações e relatos de práticas tradicionais versus práticas de ensino que oportunizaram aos alunos ações reais de construção de textos coletivos e individuais, e práticas de leitura e escrita tendo como recursos os livros literários e o professor como facilitador e estimulador. Essas experiências foram vivenciadas por meio de observações participativas em uma pesquisa acadêmica que visava analisar trajetórias do ensinar, aprender e avaliar de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em escolas municipais do Recife, desenvolvida no âmbito do grupo de pesquisa do Núcleo de Pesquisa e Iniciação Científica (NUPIC) da Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE).

Durante as observações participativas percebemos a importância de um ambiente estimulante, lúdico e literário para a construção do conhecimento e, sobretudo, para o desenvolvimento significativo no processo da aquisição da escrita e da leitura na perspectiva da alfabetização e letramento. Entretanto, o objetivo da pesquisa partia de uma ótica mais ampla sobre diversos processos: ensinar, aprender e avaliar, suas aproximações teóricas e metodológicas. Neste projeto, o nosso olhar tende a centrar-se, especificamente, em práticas de alfabetização e letramento estimuladas pelo Programa de Letramento do Recife (Proler).

Consideramos que a escola tem papel fundamental para a apropriação e construção da escrita e da leitura pelo educando, quando se compreende que a alfabetização é um processo de aquisição (TFOUNI, 2005), e o letramento visa à construção de significados no envolvimento de experiências individuais e coletivas de usos da escrita (SOARES, 2009). Destacamos que ambas são necessárias para a constituição do sujeito alfabetizado, entendendo como alfabetizado aquele que escreve, lê, interpreta e dá sentido à leitura. Assim, ambos os processos são importantes instrumentos para aprendizagens significativas e críticas.

Ratificamos a importância de uma concepção de ensino e de avaliação com ênfase no estudante, percebendo-o como agente ativo na construção do conhecimento. O docente, nesse contexto, deve promover e articular os elementos constitutivos para o ensino e para a avaliação, que acontece priorizando a investigação da aprendizagem e a reflexão sobre a prática. Esse amplo processo tem o propósito de contribuir e de mediar na construção de novos conhecimentos e de auxiliar no desenvolvimento da superação de possíveis dificuldades.

Para que as ações docentes — ensino, aprendizagem e avaliação — aconteçam de forma objetiva, intencional, significativa e sistemática, o planejamento é elemento primordial para o desenvolvimento da prática. Para planejar é necessário que o professor, e em especial o alfabetizador, participe de formações e tenha orientações adequadas a fim de subsidiar sua prática de acordo com os objetivos, conteúdos e metodologias apropriados para que seus estudantes possam ressignificar e construir novos conhecimentos. Vale ressaltar que essas orientações servem como suporte e diretriz, mas o contexto da sala de aula é complexo, cabendo ao professor refletir e organizar sua aula levando em consideração os perfis dos seus alunos.

Libâneo (1994) enfatiza que o professor deve ter ciência de que, ao planejar, participa e constrói atividades que não apenas organizam sua aula, mas que fundamentam suas opções político-pedagógicas. Ao mesmo tempo, destacamos que a escola se constitui por um contexto permeado de relações sociais e, conseqüentemente, é persuadida por interesses econômicos, políticos e culturais hegemônicos. Faz-se necessário que o docente reflita de maneira crítica e intencional sobre suas escolhas e ações. Reafirmamos assim, que a ação de planejar é algo indispensável ao docente alfabetizador quando ele compreende a importância de práticas sistemáticas significativas para o ensino, a aprendizagem e a avaliação do processo de alfabetização e letramento.

Considerando o contexto de alfabetização e letramento, que é o nosso foco neste estudo, o município do Recife apresentou um avanço significativo no Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica — IDEB nos anos de 2017 e 2019. Apontado como o principal indicador de qualidade da Educação do Brasil, o IDEB do município em 2017 foi de 5,0, ultrapassando a meta projetada de 4,9. Com base no resultado apresentado no ano de 2020, referente ao ano de 2019, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira — INEP, o município atingiu a meta projetada para o biênio obtendo a nota de 5,2, nas escolas da rede municipal de ensino referente aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao fazermos um recorte e observando os dados indicados para a disciplina de Língua Portuguesa, os resultados da Prova Brasil revelam que a proporção de estudantes que aprenderam o adequado¹ na competência de leitura e interpretação de textos até o 5º ano nas escolas municipais foi de 40% em 2015, 50% em 2017 e 49% em 2019. Acrescentamos o ano de 2015 para observarmos de forma mais ampla o avanço significativo apresentado pelo município ao passar dos anos, o que nos leva a inferir que ações voltadas para a melhoria do ensino e do aprendizado foram efetivadas e representadas por meio dos dados expostos.

Com esse entendimento e na perspectiva de um programa de continuidade, a Secretaria Municipal do Recife publica a Política de Ensino da Rede, em 2014/2015², que tem como objetivo promover a “adequação do currículo às novas demandas e exigências sociais” através de uma “educação emancipadora”, a fim de fomentar “orientações quanto aos rumos a serem trilhados pela Rede” (RECIFE, 2019e). Nesse cenário, surge o Proler (Programa de Letramento do Recife), em 2014, que se configura como estratégia política, social e pedagógica para intervir e melhorar a defasagem do município apresentada no resultado da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Apesar de estar atrelado à Política de Ensino da Rede, este Programa não foi instituído enquanto política pública municipal³, inicialmente. Compreendendo o Ciclo de Introdução (Educação Infantil - Grupos IV e V) e o Ciclo Básico (Ensino Fundamental - 1º ao 3º Ano), o Programa tem sua concepção de ensino baseada numa proposição metodológica de Cultura de Rede Alfaletando, inspirada nos trabalhos desenvolvidos por Magda Soares⁴ por meio do

¹ Aprendizado adequado é um termo apresentado pela Escala SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) que representa a pontuação referente aos níveis proficiente e avançado, demonstrando assim o domínio que o estudante apresenta na competência avaliada. O proficiente equivale a 200 e 249 pontos e o avançado é igual ou maior que 250 pontos.

² O primeiro volume da Política de Ensino foi publicado em maio de 2014. Em 2015, foram publicados outros cinco livros: Educação Infantil, Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, Educação de Jovens e Adultos, Educação Inclusiva: Múltiplos olhares e Tecnologias da Educação.

³ Na compreensão da política pública, iremos nos respaldar em Mainardes (2016), sendo este elemento melhor elucidado na seção 2.2.

⁴ Professora titular emérita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e

Projeto Alfalettrar, no município de Lagoa Santa, Minas Gerais.

Com o objetivo de prosseguir na qualidade da aprendizagem e oportunizar o direito de ler e escrever a todas as crianças, o Projeto Alfalettrar de Lagoa Santa é configurado como espaço para troca de conhecimentos e dificuldades, propiciando aos professores a reflexão sobre seus desafios cotidianos nas salas de aulas, bem como o seu desenvolvimento profissional. A perspectiva de alfalettrar — alfabetizar letrando — proporciona às crianças atividades sistemáticas que têm o objetivo de contribuir significativamente para seu desenvolvimento cognitivo e linguístico. O Projeto é reconhecido e referenciado por diversos municípios e é tema de diversos estudos e análises por pesquisadores como Silva (2018), Cruz e Oliveira (2018), Morais (2018), Monteiro e Maciel (2018), Mainardes, Silva e Cartaxo (2020) entre outros.

Contrapondo-se a essa perspectiva, no ano de 2019, foi instituída a Política Nacional de Alfabetização (PNA), centrada em uma concepção que prioriza e enfatiza o conhecimento fundamentado em evidências científicas com base em pesquisas experimentais das ciências cognitivas, desconsiderando desta forma, evidências de pesquisas que retratam as práticas docentes e seus contextos dinâmicos (CRUZ, 2008; SILVA, 2012).

Diante da ênfase sobre pesquisas experimentais na educação que são apresentadas como justificativa científica na PNA, Frade (2019) ressalta que o contexto da sala de aula é determinado pela interpretação das ações e reações dos alunos e dos professores, e é essa dinâmica que proporciona o avanço do ensino e da aprendizagem. A autora acrescenta que “[...] não é um conjunto de procedimentos previamente definidos e nem um material estruturado que vai determinar o que ocorre no contexto da sala de aula, pois esse contexto é dinâmico [...]” (FRADE, 2019, p. 16). As pesquisas voltadas para a educação, em especial, o ensino e a aprendizagem da alfabetização e do letramento devem considerar diversas situações que não podem ser analisadas apenas por dados quantitativos.

Vale ressaltar que o termo “letramento” não é utilizado na PNA, que apresenta o termo “literacia⁵” considerado como “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva” (BRASIL, 2019b, p. 21). Esses conhecimentos, citados no documento, não estão associados, ao menos no que foi apresentado pela Política até o momento, às práticas sociais que são necessárias para o letramento, pois restringem-se ao âmbito familiar.

A Política desconsidera documentos anteriores que indicavam a alfabetização e o

pesquisadora do Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (Ceale) da Faculdade de Educação da UFMG.

⁵ O termo “literacia” e “letramento” derivam da mesma palavra em inglês “*literacy*”.

letramento como processos interligados e necessários para alfabetizar a criança oportunizando o ensino da escrita e da leitura no contexto de práticas sociais, favorecendo a construção do conhecimento sobre os usos sociais da escrita. Visto tratar-se de uma política nacional, a PNA pode influenciar a prática do docente, o que corrobora para um possível regresso ao ensino “mecânico” e descontextualizado.

Frente a essa realidade de publicação da PNA, a Secretaria de Educação do Recife criou o Proler por intermédio do Decreto nº 32.761 de 14 de agosto de 2019, enquanto Política Pública de alfabetização para a educação do município do Recife. No Art. 2º da lei municipal, o Programa compromete-se a “orientar, dinamizar e monitorar a articulação de recursos pedagógicos, desenvolvimento profissional, apoio técnico-pedagógico e avaliações de Rede, em ações direcionadas à efetividade das práticas em alfabetização e letramento.” (RECIFE, 2019c). Trata-se de uma política pública que vem em movimento tácito de resistência a PNA, já que o próprio Proler existia desde 2014 e não tinha sido regulamentado na referida rede municipal.

Um dos objetivos do Programa é desenvolver ações que promovam a estruturação de processos pedagógicos. O Proler é composto por vários projetos que são: o Projeto Alfaletando que engloba do Grupo IV da Educação Infantil ao 3º ano dos anos iniciais e tem como objetivo conduzir o estudante para a apropriação da escrita e da leitura de forma competente e sistemática, partindo dos direitos de aprendizagem instituído na Política de Ensino do Recife; o PraValer que é um instrumento de intervenção para o Alfaletando, envolvendo do Grupo IV ao 5º ano; o SuperAção engloba 4º e 5º anos e se utiliza da Avaliação Diagnóstica (AD) como instrumento de diagnóstico e do PraValer como instrumento de intervenção; a Avaliação Diagnóstica é responsável pela diagnose de toda a Rede englobando, assim, desde o Grupo IV até o 5º ano do Ensino Fundamental.

Apesar de o Proler existir desde 2014, apenas durante o período de 2017 a 2019 foram desenvolvidas ações interligadas que envolviam a formação docente, a produção de material pelas professoras que acompanhavam as escolas, a aplicação de diagnoses e análises dos resultados. Este foi um período de intensa produção de documentos norteadores, cadernos pedagógicos, atividades formativas e demais ações que pautaram as práticas nas escolas, bem como as ações de formação e de avaliação no âmbito da rede.

Dentre as ações do Proler, nosso foco será exclusivamente, nos cadernos pedagógicos que foram publicados no ano de 2019, pois consolidam o trabalho das professoras envolvidas nesta ação e apresentam os fundamentos, os objetivos e as orientações pelas quais as professoras e professores da rede podem consultar e tomar como referência para suas práticas

alfabetizadoras.

No ano de 2020, este Programa sofreu uma descontinuação das propostas como tinham sido previstas por alteração na gestão municipal e por vivenciarmos a pandemia do SARS COVID-19 que tornou o processo de ensino remoto. Desta forma, iremos fazer um recorte temporal e analisaremos o material produzido pela Secretaria de Educação Recife (Seduc) e disponibilizado para os docentes, no ano de 2019.

A elaboração de orientações oficiais nacionais, estaduais e municipais no âmbito da educação são promovidas com o intuito de garantir o direito à educação a todos os brasileiros, visto se tratar de um direito social. Tais documentos que abordam contextos municipais tendem a priorizar a diversidade local não desconsiderando as orientações no contexto nacional, mas tendo-as como diretrizes comuns. É necessário ressaltar a importância de Programas e Projetos que considerem o ensino, a aprendizagem e avaliação de forma interligada e planejada, pautada em uma perspectiva sistemática significativa⁶. Nosso estudo pretende investigar se o Proler oferece essas orientações aos docentes, tendo em mente que ele foi inspirado no Projeto Alfalettar, o qual tem em sua proposta esses elementos considerando-os integrantes e pertinentes à prática docente.

Realizamos um levantamento do estado da arte no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, nos anos de 2017 a 2021, com base em pesquisas que tratam da temática ou temáticas relacionadas que abordam narrativas de professoras alfabetizadoras sobre o ensino e a avaliação na alfabetização e no letramento, desenvolvidas por programas e/ou projetos municipais. Utilizamos como descritores: “narrativas de professoras alfabetizadoras”; “ensino e avaliação”; “alfabetização e letramento”; “programas municipais”; “projetos municipais” e, inicialmente, identificamos 55 trabalhos que serão aprofundados no decorrer da pesquisa.

Partindo desse pressuposto, delimitamos como problema deste estudo: Os pressupostos teóricos e as orientações do Programa de Letramento do Recife (Proler) contribuem para o desenvolvimento de práticas sistemáticas significativas quanto ao ensino e à avaliação da escrita e da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva da alfabetização e letramento? As narrativas sobre as práticas de alfabetização de professoras alfabetizadoras na vivência do Proler, indicam que elas consideram essa contribuição?

Com base nesse problema, definimos como objetivo geral, investigar os pressupostos teóricos e orientações contidos no Programa de Letramento do Recife (Proler), as narrativas sobre as práticas de alfabetização de professoras alfabetizadoras na vivência desse programa e

⁶ Adotamos o termo “práticas sistemáticas significativas” baseado em Mainardes (2018).

sua relação com o desenvolvimento de práticas sistemáticas significativas para o ensino e a avaliação da escrita e da leitura em escolas da Rede Municipal do Recife, na perspectiva da alfabetização e letramento. Para alcançarmos este objetivo, apresentamos os seguintes objetivos específicos:

(i) analisar as orientações didáticas e pedagógicas voltadas ao ensino e à avaliação da escrita e da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental presentes no decreto do Proler e nos cadernos pedagógicos, na perspectiva da alfabetização e letramento;

(ii) analisar as narrativas das professoras alfabetizadoras na vivência do Proler no que se refere ao ensino e à avaliação da escrita e da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na perspectiva da alfabetização e letramento;

(iii) avaliar as contribuições e limitações do Proler para práticas sistemáticas significativas voltadas ao ensino e à avaliação da escrita e da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na perspectiva da alfabetização e letramento.

Do ponto de vista metodológico, tivemos como procedimentos para a construção dos dados: os documentos — Decreto e cadernos pedagógicos do Proler, ambos publicados no ano de 2019; e entrevistas episódicas com três professoras alfabetizadoras, da Rede Municipal do Recife, que participaram do processo formativo, da elaboração dos cadernos pedagógicos e desenvolveram suas práticas seguindo as orientações do Proler, e uma professora que exerceu a função de gestora do Programa.

Desta forma, esperamos que os resultados obtidos nessa pesquisa favoreçam o aprofundamento do debate sobre as práticas pedagógicas construídas por professoras, para o ensino e a avaliação da escrita e da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que permitam viabilizar ações cada vez mais comprometidas com as possibilidades de ação/intervenção e construção de práticas sistemáticas significativas.

O presente estudo apresenta na segunda seção nosso estado da arte, no qual abordamos pesquisas no âmbito nacional que estudaram programas e projetos desenvolvidos por municípios e suas relações com a temática em questão.

Na terceira seção, discorreremos sobre nossa fundamentação teórica na qual apontamos reflexões sobre políticas educacionais no âmbito nacional e municipal segundo as considerações de Mainardes (2006, 2011, 2015, 2016), Silva (2018), Silva e Oliveira (2018), Morais (2018), Monteiro e Maciel (2018), Mainardes, Silva e Cartaxo (2020), como também, os documentos oficiais. Na sequência, discutimos sobre a alfabetização e o letramento, seus pressupostos e possibilidades, com base nas contribuições de autores como Soares (2009, 2019, 2020a, 2020b), Morais (2012) e Tfouni (2005). Em seguida, abordamos

questões relacionadas aos saberes e às práticas do docente alfabetizador, apoiando-nos nas ponderações de Tardif (2013), Chartier (2002, 2007) e Certeau (1994). Posteriormente, apresentamos a relação entre o ensino e a avaliação nas turmas de alfabetização e as possibilidades de desenvolver práticas sistemáticas significativas, de acordo com os aportes teóricos de autores como Mainardes (2018), Libâneo (1994), Cruz, Manzoni e Silva (2012), Varjal (2007) e outros.

Na quarta seção, foi desenhado o caminho teórico-metodológico no qual apresentamos o *locus* e os sujeitos da pesquisa, os instrumentos para a construção dos dados e as opções metodológicas que contribuíram para a análise dos dados. Na quinta seção, expomos os resultados dos dados construídos por meio das análises do decreto que instituiu o Proler, dos cadernos pedagógicos e das entrevistas episódicas. Por fim, nossas considerações finais com aparato geral e sintetizado de todos os resultados.

Com foco na contribuição para o desenvolvimento de práticas sistemáticas significativas na alfabetização e no letramento, nossa pesquisa buscou investigar os pressupostos teóricos e orientações contidos no Proler, as narrativas sobre as práticas de alfabetização de professoras alfabetizadoras vivência desse programa e sua relação com o desenvolvimento de práticas sistemáticas significativas para o ensino e a avaliação da escrita e da leitura em escolas da Rede Municipal do Recife, na perspectiva da alfabetização e letramento. Nesse sentido, ressaltamos que sendo o Proler um programa do município do Recife, fez-se necessário identificar e analisar pesquisas que estudaram programas e projetos de alfabetização e letramento desenvolvidos por municípios no Brasil e é esse ponto que iremos discorrer a seguir.

2 ESTADO DA ARTE

Com o intuito de identificarmos pesquisas que abordam narrativas de professoras alfabetizadoras sobre o ensino e a avaliação na alfabetização e no letramento, desenvolvidas por programas e/ou projetos municipais, realizamos o levantamento do estado da arte que contribuiu para verificar alguns estudos que abordam ou se relacionam com a temática.

2.1 PESQUISAS QUE ESTUDARAM PROGRAMAS E PROJETOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DESENVOLVIDOS POR MUNICÍPIOS NO PAÍS

O estado da arte foi realizado na plataforma do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), especificamente, no Catálogo de Teses e Dissertações. Em nossa busca utilizamos os termos: “narrativas de professoras alfabetizadoras”; “ensino e avaliação”; “alfabetização e letramento”; “programas municipais”; “projetos municipais”. Optamos por publicações entre os anos de 2017 a 2021, e para o refinamento, selecionamos os seguintes filtros: para a Grande Área, marcamos a opção “Ciências Humanas”; para a Área Conhecimento e Área de Avaliação, marcamos a opção “Educação” e “Ensino”; para a Área de Concentração e Nome do Programa, marcamos a opção “Educação”.

Os resultados obtidos foram 55 publicações que se apresentam divididas da seguinte maneira: 45 trabalhos do Tipo Dissertação e 10 do Tipo Tese. Quando se trata do ano de publicação, os achados foram: no ano de 2017, 13 trabalhos; em 2018, 18 trabalhos; em 2019, 7 trabalhos; em 2020, 9 trabalhos; e, em 2021, 08 trabalhos.

Na sequência, realizamos a leitura dos resumos e selecionamos, dentre os estudos encontrados, aqueles que abordavam a alfabetização e letramento, sem considerar o ano escolar em que aconteceram as pesquisas. Essa necessidade se deu porque alguns trabalhos não dialogavam com os descritores informados, alguns que poderiam dialogar não estavam disponíveis para acesso e outros apresentaram erro, não nos permitindo nem ao menos visualizar o resumo dos estudos. Assim, selecionamos: 6 trabalhos, no ano de 2017; 7 trabalhos, em 2018; e 5 trabalhos, no ano de 2021, totalizando 18 trabalhos, sendo 17 Dissertações e 1 Tese.

Após a seleção dos trabalhos, estes foram separados por nível de ensino nas seguintes

categorias: Políticas educacionais e avaliação; Programas federais e estaduais; Concepção e prática docente; Projeto municipal e estadual, como pode ser constatado no quadro 1.

Quadro 1 - Levantamento do Estado da Arte - 2017 a 2021

Categoria	Quantidade	Quantidade/ Nível de ensino	Tipo de trabalho
Políticas educacionais e avaliação	4	4 - Ciclo de alfabetização;	4 - Dissertação
Programas federais e estaduais	6	4 - Ciclo da alfabetização; 1- 1º e 2º ano do Ensino Fundamental;1- EJA	5 - Dissertação 1 - Tese
Concepção e prática docente	6	1 - 1º ano do Ensino Fundamental;4- Ciclo da alfabetização; 1 - 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.	6 - Dissertação
Projeto municipal	2	1 - Ciclo de alfabetização;1 – EJA	2 - Dissertação

Fonte: A autora (2022)

O quadro 1 demonstra que existem poucos estudos que se relacionam com os nossos descritores, todavia consideramos válidas a leitura e a análise desses achados, visto se tratar em sua maioria da esfera de projetos e programas estaduais e federais.

Com base nos estudos apresentados no quadro 1, teceremos algumas análises relacionadas aos objetivos gerais, as metodologias, os sujeitos, os principais resultados e/ou as contribuições dos estudos, de cada categoria, que se relacionam com os nossos descritores, as aproximações e/ou limites das pesquisas que foram selecionadas e que dialogam com a nossa.

2.1.2 Apresentação das pesquisas do estado da arte por categorias

As pesquisas encontradas discriminadas por categorias estão no seguinte agrupamento: Na categoria políticas educacionais e avaliação, temos os trabalhos: Pertuzatti (2017), Fontes (2018), Brito (2018) e Silva (2021). Na categoria programas federais e estaduais, os achados foram: Oliveira (2017), Costa (2017), Cunha (2018), Sampaio (2018), Prado (2021) e Silva (2021). Na categoria concepções e prática docente, analisamos os seguintes trabalhos: Ferreira (2017), Henschel (2017), Aguiar (2018), Correia (2018),

Soares (2018) e Barros (2021). E na categoria que aborda projeto municipal, temos os estudos de Gomes (2017) e Benvindo (2021).

a) Categoria: políticas educacionais e avaliação

Dentre os estudos agrupados na categoria políticas educacionais e avaliação, destacamos a dissertação de Pertuzatti (2017) intitulada ‘Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a BNCC’, com foco nos três primeiros anos do Ensino fundamental, tiveram como objetivo geral realizar uma análise de conteúdo e documental comparativa sobre as convergências e divergências das instruções e ou concepções encontradas para o processo de alfabetização e letramento nas Leis que regem o Ensino Fundamental, incluindo o documento preliminar da BNCC. Com aporte teórico caracterizado pela pedagogia freireana, a autora teve como metodologia de estudo a pesquisa documental com a análise de conteúdo. Os documentos analisados foram: a BNCC (texto preliminar, primeira e segunda versão); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental; Plano Nacional de Educação (PNE); Caderno de Apresentação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); e Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Em sua análise, Pertuzatti (2017) identificou convergências e divergências nos documentos pesquisados na perspectiva do processo de alfabetização que foram sintetizados da seguinte forma: No que se refere às convergências, a versão final da BNCC e as Diretrizes Curriculares abordam a leitura e a escrita como elementos técnicos e auxiliares para a descoberta do mundo por meio dos conteúdos; sobre o tempo previsto para a alfabetização, as Diretrizes Curriculares, o PNE e a BNCC, em sua segunda versão, apresentam a necessidade de três anos. Analisando a segunda versão e a versão final da BNCC, a autora constata que ambos os documentos concordam com um processo de cooperação entre os componentes com ênfase na alfabetização, embora que em perspectivas diferentes, bem como referenciam a aprendizagem das normas ortográficas.

Entre as divergências, destaca a ausência de consenso nos documentos, no que se refere ao conceito de alfabetização. Não há diálogo entre a intencionalidade, a finalidade e a importância do termo alfabetização. O termo letramento não está expresso em todos os documentos e os que o abordam não concordam entre si na relação entre conceito e intencionalidade. A leitura e a escrita, em todos os documentos analisados, são apresentadas com diferentes expectativas. A versão final da BNCC considera o tempo de dois anos para o

processo de alfabetização.

A autora ressalta a fundamental importância das políticas públicas e da efetivação de ações de determinação ético-política para que os recursos sejam bem aplicados e a educação possa cumprir seu papel na construção da formação cidadã numa perspectiva crítica, reflexiva, ativa e ciente de seus direitos e deveres.

Ainda que a pesquisa de Pertuzatti (2017) analise os três primeiros anos do Ensino Fundamental em documentos norteadores no âmbito nacional, o que influencia as orientações na educação em todo país, nosso estudo está centrado em orientações oficiais numa perspectiva municipal voltado para a prática docente.

Com o título ‘Entre o Plano Nacional de Educação (PNE) e Planos Municipais de Educação (PMEs): paráfrase e polissemia e sentidos de alfabetização e letramento’, a dissertação de Fontes (2018) analisou os níveis de tensão entre os processos parafrásticos e processos polissêmicos presentes no Plano Nacional de Educação (PNE) e Planos Municipais de Educação (PME), partindo do discurso e sentido de alfabetização e letramento presentes na meta cinco (alfabetizar todas as crianças, até o 3º ano do Ensino Fundamental) e nas suas estratégias.

Sendo uma pesquisa de abordagem qualitativa, a autora teve como aporte teórico e metodológico a análise de discurso, compreendida como disciplina. A composição de *corpus* partiu da noção de arquivo de Michel Pêcheux e tomou como base discursos materializados no documento Lei do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) e nos Planos Municipais de Educação (PME) (2015-2025) dos municípios de Ribeirão do Largo e Vitória da Conquista, no sudoeste da Bahia.

Com a análise discursiva dos documentos analisados, Fontes (2018) identificou a predominância do conceito de alfabetização e letramento, representado pelo modelo autônomo, que privilegia a codificação e decodificação no ensino e anula as perspectivas sócio-histórico e político desses processos. Também observou a ocorrência de efeitos de paráfrase em formações ideológicas e discursivas que legitimam a alfabetização e o letramento de maneira autoritária.

Fontes (2018) enfatiza que nos Planos Nacional e Municipais de Educação, a forma do sujeito alfabetizado está atrelada ao modelo capitalista neoliberal que dita as regras do que pode ser dito e ensinado, evidenciando que a política pública é articulada em função do capital e da economia de mercado. E isso se reflete no interesse do capital pelo desenvolvimento de políticas públicas, com a intenção de alimentar a produção de materiais e recursos pedagógicos e na contratação de empresas privadas que oferecem treinamento para

os professores alfabetizadores.

Embora a pesquisa de Fontes (2018) analise documentos no âmbito das políticas educacionais, como a nossa, nosso foco está em um programa municipal e com ênfase no ensino e na avaliação da alfabetização e do letramento.

A dissertação intitulada ‘Avaliação em larga escala: contributos da ANA para a prática pedagógica no ciclo de alfabetização da rede municipal de ensino’ de Brito (2018) teve como objetivo geral analisar as contribuições da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) para redimensionar a prática pedagógica no ciclo da alfabetização. A pesquisa utilizou a abordagem qualitativa descritiva, fazendo uso do questionário e da entrevista semiestruturada como instrumentos para a produção de dados. No que se referiu a análise, fez-se uso da análise de conteúdo com base em Bardin (1977) e Franco (2012). Os participantes do estudo foram 4 professores de turmas do 3º ano do Ensino Fundamental, 4 diretores e 4 pedagogos de quatro escolas municipais de Teresina/PI, sendo 2 na zona rural e 2 na zona urbana do município.

Em suas análises, a autora observou que os professores e gestores das escolas pesquisadas, não analisam e nem discutem os resultados da ANA coletivamente com o propósito de reformular suas práticas para propiciar a aprendizagem necessária e promover a alfabetização dos estudantes. Assim, infere que tais profissionais devem perceber a importância da avaliação, refletir sobre seus resultados, articular teoria e prática e buscar compreender quais aspectos devem ser ajustados para promover intervenções que possam contribuir para o avanço do desenvolvimento dos alunos.

Brito (2018), em suas análises, identificou que o atual panorama educacional apresenta lacunas que interferem na reflexão e nas possíveis decisões que podem prover do benefício dos resultados de avaliações externas na escola com o intuito de contribuir para auxiliar a prática pedagógica na alfabetização.

Nosso estudo se difere da pesquisa de Brito (2018), pois buscamos analisar a avaliação na perspectiva de prática docente, orientada por um programa municipal e, especificamente, no que se refere à leitura e à escrita na alfabetização e letramento.

Com o título ‘A Base Nacional Comum Curricular e o Currículo em Movimento do Distrito Federal: ruptura e/ou continuidade no ciclo da alfabetização?’, a dissertação de Silva (2021) analisou a (des)articulação entre a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo em Movimento do Distrito Federal nos anos de 2014 e 2018, relativo aos pressupostos epistemológicos e didáticos para o ciclo de alfabetização.

De abordagem qualitativa, a pesquisa adotou como técnicas de investigação, a análise

documental e entrevistas semiestruturadas com três professoras alfabetizadoras nos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, e para a análise dos dados, a análise de conteúdo temática com base em Bardin (1977) e Franco (2018).

Diante da análise dos dados, Silva (2021) ressalta que a BNCC e o Currículo em Movimento apresentam a língua como uma prática interativa, entretanto, a versão homologada da Base não indica a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento e enuncia o processo priorizando capacidades de codificação e decodificação, diferente das primeiras versões e do que é adotado pelo Currículo do Distrito Federal. As professoras entrevistadas ressaltam a concepção de alfabetizar na perspectiva do letramento e na compreensão da necessidade de três anos para consolidar a alfabetização, e suas falas se aproximam do que é proposto pelo Currículo em Movimento, desconsiderando o aspecto temporal de dois anos que a Base passou a adotar.

A pesquisa de Silva (2021) se difere da nossa pois pretendemos investigar pressupostos teóricos e orientações propostos por um programa municipal de alfabetização, e sua contribuição para a prática docente de professoras alfabetizadoras referente ao ensino e a avaliação da leitura e da escrita na perspectiva da alfabetização e letramento.

a) Categoria: programas federais e estaduais

Dentre os estudos agrupados na categoria programas federais e estaduais destacamos a dissertação intitulada ‘As contribuições do PNAIC para a prática docente: o que pensam e fazem docentes do 3º anos e gestores escolares’, Oliveira (2017) em seu objetivo geral buscou avaliar as contribuições oportunizadas por um programa de formação continuada na área de Língua Portuguesa – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – à prática de professores do terceiro ano do Ensino Fundamental em duas escolas selecionadas da rede municipal de ensino de Birigui segundo o entendimento desses professores alfabetizadores e de gestores escolares.

O trabalho foi desenvolvido por meio de um estudo de caso, de abordagem qualitativa e interpretativa, e seu campo empírico foram duas escolas da rede municipal de Birigui - SP, umano bairro Portal da Pérola II e outra no bairro Ivone Alves Palma. Como participantes da pesquisa: nove professores, quatro gestoras, três coordenadoras pedagógicas e duas diretoras, uma de cada escola. Para a construção dos dados, a autora fez uso dos seguintes

instrumentos: questionário, observação de aulas, entrevista coletiva, documentos, especialmente planejamentos semanais e resultados de provas oficiais.

Segundo Oliveira (2017), a Secretaria Municipal de Educação de Birigui, possuía desde 2014, documento orientador com princípios e diretrizes para a formação continuada no município, estabelecendo a Rede Municipal de Formação Continuada, que foi elaborado a partir de reflexões coletivas. A formação promovida pela Rede era caracterizada por um modelo que priorizava a prática docente, sem abandonar a teoria e se configurava por meio de diagnóstico, assessoria, troca na escola e troca entre escolas. De acordo com as orientações contidas no documento, os momentos formativos na escola deveriam promover a socialização de práticas, o planejamento conjunto a fim de possibilitarem reflexões coletivas sobre o planejamento e sua prática, além de fomentar discussões que contribuíssem para o crescimento coletivo e a melhoria do trabalho com as crianças.

Para a autora, os dados coletados possibilitam inferir que a implantação do PNAIC no município e seu desenvolvimento revelaram que os professores sentiram falta de aprofundamento em questões que julgavam importantes; que para os gestores que estavam no curso, a não participação nas decisões, prejudicou que as escolas incorporassem o Pacto nos momentos de formação já existentes nas escolas; o apoio externo de orientadores de estudos e da Secretaria Municipal de Educação foi falho; o PNAIC tornou-se, em alguns momentos, um curso a mais no repertório dos professores sem uma representação significativa; as formações promovidas pela Rede e pelo o Pacto demonstraram certo distanciamento.

Oliveira (2017) conclui que a formação docente deve respeitar os professores e seus saberes, buscando identificar suas necessidades e promovendo reflexões e mudanças no campo das concepções, mas que também deve se considerar que políticas públicas de formação não podem ser pensadas e propostas como “mais um curso” e se esperar resultados diferentes.

Embora a pesquisa de Oliveira (2017) analise professores do 3º ano do Ensino Fundamental, seu foco está na formação docente, em nosso estudo buscaremos investigar os pressupostos e orientações ofertados por um Programa municipal com foco no ensino e na avaliação, na perspectiva da alfabetização e letramento.

Com o objetivo de compreender os conceitos de alfabetização e de letramento que balizam a formação de professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), Costa (2017) defendeu sua tese com o título ‘Cadernos de formação do PNAIC em língua portuguesa: concepções de alfabetização e de letramento’. Partindo de uma pesquisa documental com base teórica de Mikhail Bakhtin e seu círculo, numa perspectiva

histórico-cultural, a autora realizou sua análise em 27 cadernos de formação do Pacto na área de linguagem, ofertados pelo MEC no ano de 2013.

Em sua análise, Costa (2017) infere que a concepção de linguagem e de sujeito em que se baseou a formação do Pnaic concebia a língua como processo biológico e sua aprendizagem por aspectos cognitivos de adaptação, assimilação e acomodação dos conhecimentos. Ressalta que as práticas sociais são citadas nos cadernos como referência ao letramento, destacando o ensino dos gêneros textuais e embora o Pnaic traga o discurso do alfabetizar letrando, aborda práticas de ensino da leitura e da escrita que legitimam o trabalho de unidades, segmentando o texto, enfatizando a alfabetização como aquisição do código escrito e discutindo pouco ou quase nulo o ensino de práticas de produção de textos.

A autora confirma assim sua tese de que “apesar de a perspectiva do letramento adotada na formação postular indissociabilidade entre esse processo e a alfabetização, o programa de formação do Pnaic aponta para a dissociação entre esses processos, com ênfase na alfabetização como aquisição do código escrito.” (COSTA, 2017, p. 175)

A autora reconheceu a importância da formação do Pacto para que professores alfabetizadores possam se qualificar e refletir sobre suas práticas, entretanto, defendeu que as formações para esses profissionais deveriam se basear em concepções de sujeito e linguagem que oportunizassem de forma dialógica e crítica a troca entre pares de suas práticas de ensino, considerando seus contextos, reforçando o sentido ético e político da alfabetização.

A tese de Costa (2017) se difere do nosso estudo pois, embora também vamos analisar cadernos pedagógicos, foram produzidos e publicados no contexto de um programa municipal de alfabetização com a participação de professoras e professores em sua elaboração.

Intitulada ‘O Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e suas implicações na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador’, a dissertação de Cunha (2018) analisou as implicações do programa PNAIC para a organização do processo pedagógico do Ciclo de Alfabetização em uma escola municipal do município de Parintins/AM.

De abordagem qualitativa, a pesquisa teve como *lócus* uma escola pública municipal da zona urbana de Parintins/AM e seus sujeitos, três professoras alfabetizadoras atuantes no ciclo da alfabetização, o gestor e a coordenadora pedagógica. A produção dos dados foi feita por meio de entrevista semiestruturada, observação sistemática participante e análise documental dos documentos norteadores do PNAIC, cadernos de formação e as publicações pertinentes ao programa, tendo a análise de conteúdo como auxiliadora na análise dos dados

produzidos na pesquisa.

Cunha (2018) evidenciou em suas análises que elementos trabalhados nas formações promovidas pelo PNAIC foram agregados aos planejamentos contribuindo para que alterações no âmbito das concepções e práticas de alfabetização e letramento ocorressem nas salas das professoras participantes da pesquisa. A autora conclui que a formação continuada promovida pelo PNAIC mostrou-se como auxílio importante para a promoção da transformação da prática pedagógica de alfabetização, da gestão participativa e da melhoria dos resultados em avaliações externas.

Embora o estudo de Cunha (2018) tenha abordado o ciclo da alfabetização, nosso estudo se difere porque investigaremos práticas de ensino e de avaliação da leitura e da escrita, na perspectiva da alfabetização e letramento, estimuladas por um programa municipal.

Optando pelo paradigma indiciário e a análise de discurso, Sampaio (2018) buscou identificar as marcas linguístico-discursivas dos sujeitos-alfabetizandos presentes nos documentos do Programa Todos pela Alfabetização (TOPA) e da Diretoria Regional de Educação de Vitória da Conquista (DIREC-20) em sua dissertação intitulada 'Marcas linguístico-discursivas dos/sobre os sujeitos-alfabetizandos presentes nos documentos do Programa Todos pela Alfabetização'.

Partindo de uma abordagem qualitativa, a autora analisou o documento base do TOPA (2007-2014), que foi elaborado pelo Instituto Paulo Freire e a Secretaria do Estado da Bahia, e outros materiais didáticos, fichas dos alunos (desempenho individual do alfabetizando), fichas do alfabetizador (frequência do alfabetizador e planejamentos semanal/quinzenal) e relatório do teste cognitivo de entrada.

Em suas análises, a autora identificou algumas contradições em relação à perspectiva histórico-crítica freiriana, demonstrando que o Programa TOPA ajustou suas intenções políticas e tenta afirmar discursos de conservação social, "maquiando" resultados dos processos de alfabetização com o discurso de emancipação social, liberdade e autonomia dos sujeitos. Dentre as contradições, Sampaio (2018) cita: institucionalizar a ideia da pedagogia de Paulo Freire e a escolarização do processo de alfabetização; a institucionalização do Programa se distanciou das experiências concretas de vida dos sujeitos; o discurso do documento defende a diversidade dos sujeitos, entretanto, em uma avaliação em que parte significativa de sujeitos se identificaram como pardos, o texto pressupõe que essas pessoas não atingiram o grau necessário de conhecimento para se auto identificar.

A autora conclui que o texto do TOPA evidencia a configuração social capitalista que

é usada como argumento para a defesa social de um discurso, mas não é utilizado para discutir situações de exclusão no âmbito escolar e políticas de alfabetização que buscam resolver tais exclusões.

Diferente do estudo de Sampaio (2018), nosso estudo está centrado em um programa municipal de alfabetização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e busca analisar seus pressupostos e orientações que contribuíram para práticas significativas de ensino e avaliação da leitura e da escrita.

A dissertação de Prado (2021) com o título ‘Programa mais Alfabetização (PMALFA): um análise político-pedagógica’, teve como objetivo analisar os fundamentos, contribuições, paradoxos e consequências do Programa Mais Alfabetização, para o processo de alfabetização dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, no Paraná, instituído pelo Ministério da Educação no ano de 2018. Partindo de uma pesquisa de cunho qualitativo, a autora define seu percurso teórico fundamentado na abordagem do ciclo de políticas de Stephen J. Ball e colaboradores e na teoria da atuação. E, como procedimentos, a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, e pesquisa de campo por meio de entrevistas semiestruturadas. O campo empírico se deu em quatro escolas municipais de Ponta Grossa e as participantes da pesquisa foram: duas gestoras da Secretaria Municipal de Educação, três diretoras, duas coordenadoras pedagógicas, nove professoras regentes e quatro assistentes de alfabetização que atuavam nas escolas participantes.

No que se referiu à pesquisa documental, Prado (2021) analisou documentos e ações de agentes envolvidos na implementação do Programa: i) no contexto de influência, documentos internacionais e nacionais sobre alfabetização e políticas de alfabetização; Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9.394/1996; Plano Nacional de Educação (2010); Base Nacional Comum Curricular (2017); ii) contexto de produção do texto, documentos do PMALFA: informações oficiais disponibilizadas pelos portais do MEC e da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa e todo material disponibilizado para divulgação e ofertados nos cursos de formação dos profissionais envolvidos no Programa; iii) no contexto da prática e dimensões contextuais da política nas escolas, o estudo envolveu quatro escolas públicas municipais de Ponta Grossa. As participantes contribuíram com entrevistas e permitindo acesso a documentos e dados escolares e, assim, segundo a autora, recriaram a política por meio de suas experiências, contexto e histórias de vida.

Em sua análise, Prado (2021) identificou limitações do Programa no que se refere a uma política educacional: configurou-se como uma política paliativa e temporária, visto ter

sido criada no fim da gestão do Governo Temer, sem perspectiva de continuidade; a adesão era opcional; não havia previsão para espaços coletivos de formação continuada; o Programa contratou voluntários e não ampliou o número de professores; o atraso para iniciar e a incerteza da continuidade nas escolas, por conta de questões burocráticas causou desânimo aos envolvidos; como paradoxo principal, Prado (2021) conclui que é necessário investir nos anos iniciais para que se garanta o direito de uma alfabetização de qualidade que gere sucesso escolar.

Na perspectiva de Prado (2021), uma política de alfabetização deve ser permanente e orgânica e incluir: a valorização dos profissionais alfabetizadores, melhorias na formação inicial, formação continuada, carreira e salários; a contratação de mais professores para as turmas de alfabetização; projetos de formação continuada permanentes, sistemáticos e que demandem das necessidades dos professores(as); orientações de rede; melhor infraestrutura escolar e aquisição de uma diversidade de materiais pedagógicos. Como exemplo de uma experiência significativa de alfabetização, a autora cita o projeto Alfaetrar desenvolvido em Lagoa Santa/Minas Gerais.

Assim, Prado (2021) concluiu que as equipes gestoras das escolas participantes da pesquisa, buscaram colocar o PMALFA em prática para atender as necessidades de aprendizagem dos alunos; que as estratégias de formação continuada foram incipientes e que a forma de contratação das assistentes de alfabetização precarizou o trabalho.

Embora a pesquisa de Prado (2021) tenha analisado um Programa federal e sua prática em um município, ela se difere do nosso estudo, pois buscamos investigar orientações propostas por um programa municipal e as narrativas de professoras alfabetizadoras no que se refere a práticas sistemáticas significativas no ensino e avaliação da leitura e da escrita, na perspectiva da alfabetização e letramento.

Silva (2021), em sua dissertação intitulada ‘O Pacto Nacional pela Idade Certa: nos olhares das professoras alfabetizadora de Porto Velho’, analisou a avaliação e reflexão das professoras alfabetizadoras do município de Porto Velho sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), durante os anos de 2013 a 2017.

Utilizando-se de base metodológica voltada para análise das narrativas, a autora utilizou-se de entrevista semiestruturada para a produção de dados. Segundo Silva (2021) as reflexões das professoras alfabetizadoras foram além do que pretendia a pesquisa. Abordando as potencialidades e fragilidades do Pacto, as participantes ressaltaram que a participação nas formações promovidas pelo PNAIC auxiliou na ressignificação dos conhecimentos práticos de alfabetização e letramento, ampliou novos conceitos sobre alfabetizar e letrar e sobre o

protagonismo infantil na aquisição da leitura e escrita; os materiais apresentados ainda são utilizados pelas docentes. No que se refere a fragilidades, a descontinuidade, a disruptura de ações e a ausência de formação para novos alfabetizadores foram relatadas pelas professoras, e concluem defendendo o Pacto e políticas que tracem seus objetivos pautados em debates e diálogos com quem estão na sala de aula, as professoras.

Nosso estudo se aproxima da pesquisa de Silva (2021) por também buscar ressaltar a fala de professoras alfabetizadoras, entretanto, iremos analisar conjuntamente, documentos oficiais de um programa municipal e as contribuições deste para a prática docente no que se refere ao ensino e avaliação da leitura e da escrita no processo de alfabetização e letramento.

c) Categoria: concepções e prática docente

Os estudos analisados na categoria concepções e prática docente serão apresentados na sequência. A dissertação de Ferreira (2017) com título ‘A alfabetização e os desafios para o professor recém-formado’ investigou os desafios enfrentados por professoresalfabetizadores recém-formados.

Partindo de uma abordagem qualitativa, os dados foram construídos por pesquisas bibliográficas e de campo, utilizando o questionário e a entrevista semiestruturada de aprofundamento. Os participantes foram cinco professoras atuantes no ciclo da alfabetização (1º, 2º e 3º anos) de cinco escolas públicas do município de Santo André-SP. As entrevistas foram analisadas por meio da análise de conteúdo proposta por Franco (2003).

Como resultados, a autora apresenta que foram observados como desafios: a fragilidade de formação inicial em relação a teoria e prática; quantidade de alunos por sala; lacunas nos estágios supervisionados; currículo de formação priorizando a teoria mais que a prática/metodologia alfabetizadora; falta de um planejamento que oriente a prática do professor alfabetizador recém-formado; e a descontinuidade das políticas de formação continuada.

O estudo de Ferreira (2017) aborda o ciclo da alfabetização buscando o olhar do professor iniciante, já nossa pesquisa pretende investigar a prática docente numa perspectiva de alfabetização e letramento no que refere ao ensino e a avaliação da leitura e da escrita por meio de orientações propostas por um programa municipal de alfabetização.

Henschel (2017), em sua dissertação intitulada ‘Dificuldades e conceitos dos professores alfabetizadores no ensino da Língua Portuguesa’, analisou as dificuldades e as concepções teórico-metodológicas sobre alfabetização e letramento para o ensino da língua

materna, apresentadas pelo professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Presidente Prudente - SP.

O estudo de Henschel (2017) vinculou-se a uma pesquisa maior com o título ‘Formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental para superação do fracasso escolar: perfil teórico-metodológico e propostas para o ensino de língua materna’, financiada pelo CNPq.

Partindo de uma abordagem quali-quantitativa, a autora construiu os dados por meio de questionários com 158 professores que ensinavam no 1º ciclo (1º ao 3º ano) e 2º ciclo (4º e 5º ano) do Ensino Fundamental, em 22 escolas do município de Presidente Prudente; e análise documental dos boletins de desempenho das escolas na ANA de 2014. Para análise dos dados, contou com o auxílio do *software Sphinx Survey* – Edição Léxica, da empresa *Sphinx Brasil*, e a análise de conteúdo.

Em suas análises, Henschel (2017) constatou sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores para o ensino da língua materna que elas não se limitam ao trabalho com a disciplina, incluem a família, por sua falta de apoio no desenvolvimento dos alunos; os alunos, por conta da defasagem de conteúdos, dificuldades de aprendizagem, indisciplina e falta de interesse; a escola, por conta da falta de recursos necessários para que o docente desenvolva um bom trabalho na sala de aula; o excesso de conteúdos programados para bimestres e semestres, atrapalham possíveis intervenções necessárias para os alunos que não conseguem acompanhar a turma, mas, o professor é cobrado para avançar e concluir aquilo que foi proposto.

A autora ressalta que, embora a formação tenha sido citada por apenas um professor como dificuldade para o ensino de língua materna, ela com frequência não prepara o docente para a realidade e a necessidade de situações significativas de ensino envolvendo produção de textos, reescrita, alfabetização e letramento, variação linguística, heterogeneidade, gramática e ortografia, dentre outros fatores que envolvem a Língua Portuguesa.

Sobre concepções teóricas e metodológicas Henschel (2017) constatou que a maioria dos professores não trabalha numa perspectiva de alfabetizar letrando, pois consideram que os conceitos são diferentes, um antecede o outro e não há ligação entre alfabetização e letramento. Acrescenta que nesse sentido, os conhecimentos teóricos são superficiais, o que pode também interferir na prática pedagógica dos docentes.

Outra constatação é que foi evidenciado que os professores desconhecem a Matriz de Referência de Língua Portuguesa estabelecida pela ANA, entretanto a autora, ressalta que parte significativa dos participantes da pesquisa não trabalha com o 3º ano do Ensino

Fundamental, turma na qual as avaliações eram aplicadas e que boa parte está iniciando a carreira e pode não ter tido oportunidades para aprofundar seus conhecimentos sobre a temática. Henschel (2017) concluiu sobre a importância de dar voz aos professores alfabetizadores e que ainda há muito a melhorar no que diz respeito à formação e atuação profissional referente ao ensino de Língua Portuguesa.

Concordamos com a autora sobre “dar voz” aos professores e por isso, nossa pesquisa buscará construir parte dos dados por meio de narrativas de professoras alfabetizadoras, para verificar as possíveis contribuições de um programa municipal sobre o ensino e a avaliação da leitura e da escrita, na perspectiva da alfabetização e letramento, o que difere do estudo de Henschel (2017) que analisou dificuldades e concepções sobre o ensino da língua materna.

‘Concepções teóricas e práticas de alfabetização e letramento de alfabetizadoras do município de Nova-Mamoré/RO’ é o título da dissertação de Aguiar (2018), que buscou identificar as concepções de professores alfabetizadores sobre alfabetização e letramento e os pressupostos teóricos que fundamentam suas práticas pedagógicas. Pautado na abordagem qualitativa descritiva, a pesquisa teve como *locus* uma escola municipal do município de Nova Mamoré, em Rondônia e seus participantes, seis professoras do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, duas de cada ano. Como instrumentos para coleta de dados foram utilizados o questionário e a entrevista, e a análise realizada por meio da análise de conteúdo.

Diante da análise dos dados, Aguiar (2018) apresenta que sobre concepções de alfabetização, as professoras expressaram a ideia de escrita enquanto código, priorizando atividades de codificação e decodificação, demonstrando apego aos métodos tidos como tradicionais.

Em relação ao conceito de letramento, o discurso se aproximou da compreensão do uso da língua escrita em práticas sociais, entretanto, o autor faz uma ressalva para explicitar que as professoras se equivocaram quando falaram que o ensino da leitura e da escrita era um pré-requisito para o trabalho com letramento. As alfabetizadoras fazem uso de textos do dia a dia dos alunos, mas priorizam atividades de reconhecimento de palavras, sílabas e pequenos textos, o que para Aguiar (2018) significa que as professoras têm uma visão restrita do processo de alfabetização, característica herdada dos métodos sintéticos e analíticos, compreendendo separadamente os processos de leitura e compreensão de textos. Embora reconheçam a importância do aluno como protagonista no processo de alfabetização, as professoras não demonstram clareza teórica e metodológica no que se refere ao processo de alfabetizar letrando.

Outro ponto relevante apresentado pelas professoras foram as suas dificuldades em

transpor a teoria para a prática, mesmo participando dos cursos de formação continuada, os conhecimentos expostos não são sistematizados pela escola, pois faltam orientações práticas sobre o conteúdo ministrado.

Aguiar (2018) considera que sua pesquisa foi realizada pautada em depoimentos das professoras e não em observações das práticas, que mesmo que as profissionais não saibam conceituar as práticas de letramento, não significa dizer que não façam uso em salas de aula.

Embora nossa pesquisa também não realize observações das práticas docentes e tenha como uma fonte de dados as narrativas de professoras alfabetizadoras, a diferença entre o estudo de Aguiar (2018) é que o nosso olhar estará focado em relatos de vivências promovidas por um programa municipal de alfabetização e não buscamos investigar conceitos e pressupostos.

A dissertação de Correia (2018) intitulada ‘Caminhos da prática docente alfabetizadora: diálogos/interações entre alfabetizadoras iniciantes e experientes’, teve como objetivo geral analisar diálogos/interações que se efetivam entre alfabetizadores iniciantes e experientes para o fortalecimento das práticas docentes de alfabetização e letramento.

Para isso, a autora optou pela pesquisa narrativa com abordagem autobiográfica, utilizando como técnica de produção de dados: o memorial de formação e as rodas biográficas, e para análise dos dados, a análise de conteúdo de Laurence Bardin. Segundo Correia (2018), o memorial possibilita conhecer situações diversas enfrentadas pelas professoras e favorece reflexão sobre suas experiências. As rodas biográficas são formadas por espaços de reflexão coletiva e socialização de conhecimentos e experiências.

De acordo com a autora, os dados produzidos indicaram que as professoras participantes do estudo têm facilidade para compartilhar suas experiências entre os pares e são conscientes de que podem ensinar e aprender, e as alfabetizadoras experientes demonstram mais confiança e segurança nas práticas docentes, pois esses saberes são construídos pela experiência e são fundamentais no dia a dia da alfabetização de crianças.

Para Correia (2018), ficou evidente que as professoras compreendem as concepções teóricas que direcionam suas práticas de alfabetização e letramento; a interação com os pares para socialização de suas vivências docentes é valorizada; essas interações produzem significados novos no que se refere à prática docente alfabetizadora e a necessidade contínua de aprendizagens sobre como ensinar em classes de alfabetização.

A autora ressalta a importância das narrativas para se perceber as principais singularidades da prática docente alfabetizadora e da escola como espaço de trabalho coletivo, pautado no diálogo e nas trocas entre professores, possibilitando assim a

socialização de novas perspectivas sobre a alfabetização e o letramento nas vivências do ambiente escolar. Acrescenta que as narrativas propiciaram reflexão, autoformação e produção de conhecimentos e que essas foram as contribuições dos estudos para as participantes, pois vivenciaram momentos de reflexão individual e coletiva, romperam com o individualismo e o isolamento, e aproximou professoras iniciantes e experientes oportunizando trocas e possibilidades de novos conhecimentos sobre suas práticas alfabetizadoras.

Nosso estudo se difere da pesquisa de Correia (2018) pois adotará a narrativa com uma das fontes na construção de dados e nosso viés se dará com foco nos relatos de experiências vivenciadas em um programa municipal e suas possíveis contribuições para a prática docente no que se refere ao ensino e avaliação da leitura e da escrita, na perspectiva da alfabetização e letramento.

Com o objetivo de analisar as relações entre as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento e as orientações teórico-metodológicas da formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Ensino de Curitiba aos docentes do 1º ano do Ensino Fundamental, a dissertação de Soares (2018), teve como título ‘Prática pedagógica de alfabetizadores do 1º ano:interrogações sobre a formação continuada’.

Com base na metodologia de análise dialética, na perspectiva do materialismo histórico, a pesquisa produziu os dados por meio de entrevistas de campo com docentes da Secretaria Municipal de Educação, dos Núcleos Regionais da Educação do Município e das escolas municipais, e as orientações expressas nas Diretrizes Curriculares Municipais para a alfabetização e letramento. A análise dos dados contou com o método da análise de conteúdo de Bardin (1977).

Nas análises, a autora constatou que as ações formativas propostas pela Secretaria Municipal de Ensino tomam por base as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, que orientam a concepção sociointeracionista de aprendizagem para a prática pedagógica alfabetizadora e apresentam a proposta do trabalho de alfabetizar associado ao de letrar, com intuito de promover a interação e o envolvimento dos alunos com o mundo letrado. No que tange aos processos formativos, a autora observou algumas contradições: contradizendo a proposta de protagonismo docente indicado pelas formadoras, falta o suporte necessário à prática pedagógica e em alguns casos, houve cobrança para a execução daquilo que foi proposto nos cursos. As professoras entrevistadas não ressaltaram uma concepção pedagógica de alfabetização, mas alegaram conhecer a abordagem sociointeracionista de aprendizagem apresentada pelas diretrizes do município e pelas orientações recebidas nas

formações propostas pela Secretaria Municipal.

Soares (2018) infere que existiram fragilidades teórico-práticas na abordagem da alfabetização, consciência fonológica e ludicidade nas formações propostas às professoras atuantes no 1º ano, que dificultaram a transformação da ação docente, visto que a consciência da práxis pedagógica depende da relação teoria e prática e as docentes aprenderam como fazer, mas relacionam suas ações com a teoria.

Com foco na formação continuada, a pesquisa de Soares (2018) se difere da nossa pois analisaremos as contribuições de um programa municipal para a prática sistemática significativa de professoras alfabetizadoras com foco no ensino e na avaliação da leitura e da escrita.

A dissertação de Barros (2021) intitulada ‘Entre o prescrito e o efetivamente praticado: um estudo da avaliação para as aprendizagens e dos registros no bloco inicial de alfabetização’ analisou as concepções de cinco professoras atuantes nos 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental e da coordenadora pedagógica, de uma escola da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, sobre as práticas avaliativas e os registros na alfabetização.

O estudo foi de natureza qualitativa e se baseou para a produção de dados na entrevista de grupo focal, realizada online pela plataforma Meet, com cinco professores/as atuantes nas turmas de alfabetização e entrevista semiestruturada presencial com a coordenadora pedagógica de uma escola pública da cidade de Ceilândia - DF. Os dados foram analisados à luz da análise de conteúdo temática de acordo com as contribuições de Bardin (1977) e Franco (2008).

Como resultados, Barros (2021) apresenta que os/as professores/as e a coordenadora pedagógica citaram usar de alternativas didáticas para assegurar a prática da perspectiva formativa de avaliação e que embora haja ressalvas quanto ao registro avaliativo adotado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito federal, os/as participantes enfatizaram aspectos positivos sobre o uso dessa avaliação. Mesmo observando a identificação com a perspectiva de alfabetizar letrando, alguns docentes enfatizaram a supremacia do letramento e outros defenderam o trabalho com unidades linguísticas menores. Relativo ao ciclo de alfabetização, a autora salienta que foi mencionado sobre a progressão do ensino e das aprendizagens, dando ênfase ao trabalho com a escrita alfabética e a ortografia relacionado aos gêneros textuais.

Segundo Barros (2021), também ficou nítido o alinhamento das falas dos/as entrevistados/os com o Currículo em Movimento do Distrito Federal, referente ao tempo para consolidar a alfabetização que continua sendo de três anos, contrariando a proposta da BNCC

que estabelece dois anos para a efetivação desse processo.

O estudo de Barros (2021) analisou a avaliação numa perspectiva mais ampla e tendo por base um registro avaliativo proposto por um órgão estadual de ensino, embora os atores participantes foram professores/as alfabetizadores/as como será em nossa pesquisa, buscaremos investigar a avaliação juntamente com o ensino sobre a leitura e a escrita de acordo com as orientações propostas por um programa municipal de alfabetização.

d) Categoria: projeto municipal

Na categoria projeto municipal, encontramos dois estudos que serão abordados a seguir. Destacando a importância do saber popular e partindo de histórias orais como fontes de produção de dados, Gomes (2017) analisou a contribuição do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) Belém para o processo de letramento de egressos do bairro do Jurunas, em sua dissertação intitulada ‘Práticas de alfabetização, letramento e educação: o que dizem os egressos de MOVA Belém?’

O *locus* da pesquisa foi um dos bairros mais antigos e populosos de Belém e que tinha o maior número de turmas do MOVA na cidade, e a opção por uma perspectiva dialógica se deu em respeito ao contexto local, a realidade e as formas de saber das pessoas que estavam inseridas. Os procedimentos para produção de dados foram a entrevista semiestruturada com o aporte teórico da história oral e os participantes do estudo foram quatro egressos do MOVA, duas mulheres e dois homens. Além das entrevistas e diálogos, três atividades para cada entrevistado foram propostas, e estas envolviam suas práticas cotidianas, com intuito de analisar o avanço na leitura e na escrita em que se destacaram algumas práticas de letramento.

A proposta do MOVA Belém partiu de demandas e reivindicações do movimento popular e veio como uma possibilidade de oportunizar uma formação humanizadora distanciando-se do discurso hegemônico neoliberal que buscava formar trabalhadores para alimentar o mercado. Seguindo princípios freirianos, o MOVA oportunizou aos jovens e adultos se perceberem como sujeitos ativos no processo de aprendizagem, o que difere das escolas das redes municipais que oferecem a EJA.

Os dados analisados por Gomes (2017) evidenciaram que as pessoas entrevistadas vivenciaram situações de maior autonomia no que se refere à leitura apresentada nos diversos ambientes e também ampliaram suas participações em práticas de letramento, por intermédio de suas experiências no MOVA Belém.

Por intermédio do processo de alfabetização que vivenciaram no Movimento,

puderam identificar a importância social da escrita em suas vidas, embora um dos entrevistados não tenha se apropriado do código escrito, o conhecimento adquirido oportunizou-o a criar estratégias para participar de práticas de letramento. Ficou evidente nas falas dos entrevistados, segundo a autora, a satisfação das mudanças que a leitura e a escrita oportunizaram para suas vidas, como por exemplo, não precisar mais sujar os dedos para assinar seus nomes. A autora conclui que não há como negar a contribuição do processo de alfabetização do MOVA Belém para a vida dos entrevistados.

A pesquisa de Gomes (2018) embora aborde um projeto municipal, difere-se da nossa pois seus participantes são os egressos do Movimento, enquanto nosso estudo terá como participantes professoras alfabetizadoras.

Tendo por título ‘A metamorfose pela alfabetização: reflexões dos Centros de Alfabetização do Município de Codó-MA’, a dissertação de Benvindo (2021) teve como objetivo geral refletir sobre as experiências pedagógicas desenvolvidas nos Centros de Alfabetização do município de Codó-MA, considerando as especificidades dos participantes e do contexto.

Vale ressaltar que o projeto dos Centros de Alfabetização foi idealizado pela autora quando era Secretária Municipal de Educação, no último ano de sua gestão, em 2016, com o intuito de garantir práticas alfabetizadoras que contribuíssem para a alfabetização de todas as crianças até os 8 anos de idade, como orienta os documentos oficiais. A organização foi pensada para que em cada bairro da periferia funcionasse um Centro de Alfabetização. Escolas que até o ano de 2015 atendiam crianças do 1º ao 5º ano, passaram a atender, a partir do ano de 2016, crianças no ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano) e as demais escolas do bairro passaram a atender 4ª e 5º ano do Ensino Fundamental.

Optando por uma pesquisa-ação, com o intuito de contribuir para a metamorfose da alfabetização, mesmo com os percalços decorrentes da pandemia causada pelo Covid-19 iniciada no ano de 2020, a autora seguiu com a proposta, embora não realizando a quantidade de encontros que desejava. O *locus* da pesquisa foi três Centros de Alfabetização que atendem crianças do 1º ao 3º ano e os sujeitos, 47 professores, 3 supervisores e 3 gestores. Foram três encontros presenciais em cada um dos Centros, onde se realizava as formações de professores e as entrevistas-diálogo aconteciam também com supervisores e gestores. A construção dos dados se realizou por meio dos encontros, dos grupos de WhatsApp, de conversas no privado e de questionário no Google Forms. Assim, o desenho metodológico do estudo abordou dados qualitativos e quantitativos ao apresentar os resultados da pesquisa.

Com as respostas aos questionamentos dos professores e dos supervisores,

possibilitou a Benvindo (2021) analisar o contexto considerando os espaços físicos, material didático, teoria e metodologia empregadas, formação inicial e continuada dos professores e a avaliação aplicada aos estudantes. A autora acrescenta que foi possível perceber algumas mudanças de cunho pedagógico nos Centros com a exclusividade de uma supervisora em cada centro e a implantação de avaliações externas e internas. As avaliações internas, citadas pela autora são aplicadas pelo Programa Educar pra Valer, mantido pela Fundação Lemman, que tem convênio com o município desde o ano de 2018. Além das avaliações, o Programa também dispõe de cadernos de atividades com sequências didáticas e promove formação com os professores, periodicamente. Entretanto, segundo a autora, muitos professores desconhecem a atuação da Fundação nos Centros de Alfabetização.

Segundo a autora, as experiências vivenciadas durante a pesquisa contribuiu para as seguintes conclusões: mesmo com a formação de professores, alguns ainda desconhecem a teoria que orientam suas práticas; a Secretaria Municipal de Educação determina a formação dos professores, entretanto, nenhuma formação abordou a reflexão sobre a prática, considerando as teorias da complexidade; a estrutura física dos Centros não atende às necessidades do ciclo de alfabetização no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem; como aspectos positivos para os professores o foco no ciclo da alfabetização diminuiu a distorção idade/série que existia, como a violência causadas pelos alunos; segundo os professores, os pontos negativos é a ineficiência do espaço físico e a escassez de material didático; a avaliação interna e externa promove um acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem contribuindo para que o professor reveja suas práticas com foco na aprendizagem das crianças.

Benvindo (2021) afirma que as experiências dos Centros de Alfabetização contribuíram para resultados satisfatórios, embora as carências apresentadas, houve melhoria na proficiência leitora, dado comprovado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, que o município conseguiu atingir a meta projetada pelo Ministério da Educação.

Partindo de um projeto municipal de alfabetização, o estudo de Benvindo (2021) não apresentou material pedagógico específico para trabalhar nos Centros de Alfabetização, embora ela expresse seu desejo de que os centros se tornassem uma política pública, isso não está registrado como dado em sua pesquisa. Assim, nosso estudo se difere por investigar um programa que está consolidado como política de alfabetização municipal e que apresenta Decreto e cadernos pedagógicos específicos, produzidos pelo município e com a participação das professoras atuantes nas escolas, para o trabalho nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Embora os estudos de Aguiar (2018) e Correia (2018) tenham abordado narrativas,

nenhum dos trabalhos analisados apresentou como instrumento para construção de dados a opção de entrevista episódica. Assim, ressaltamos a relevância do nosso estudo por se caracterizar como uma investigação que adotará dados documentais e relatos de experiências por meio da entrevista episódica, considerando práticas sistemáticas significativas de professoras alfabetizadoras na vivência de um programa municipal de alfabetização, priorizando o ensino e a avaliação da leitura e da escrita na perspectiva da alfabetização e letramento, no ciclo da alfabetização.

Na sequência abordaremos nossa fundamentação teórica composta por diálogos com as autoras e os autores que contribuem para nossa temática.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para evidenciar as ponderações teóricas desenvolvidas no decurso do nosso estudo, desenvolvemos quatro tópicos. Inicialmente refletiremos sobre políticas de alfabetização: caminhos e descaminhos e, em seguida, abordaremos a alfabetização e letramento: pressupostos e possibilidades, e na sequência discutiremos sobre o docente alfabetizador: seus saberes e práticas. Logo depois, apresentaremos discussões acerca do ensino e da avaliação nas turmas de alfabetização e as possibilidades de desenvolver práticas sistemáticas significativas.

3.1 POLÍTICAS VOLTADAS À ALFABETIZAÇÃO: CAMINHOS E DESCAMINHOS

Partindo da compreensão de que o processo político é multifacetado e dialético, Mainardes (2006) se apoia na perspectiva da abordagem do ciclo de políticas elaborada pelo sociólogo inglês Stephen J. Ball e colaboradores, a fim de, apresentar considerações relevantes para a análise de políticas educacionais, necessitando assim, entender a articulação dos contextos macro (Estado) e micropolíticos.

Com base nas contribuições de Ball, Mainardes (2006, p. 4-6) apresenta cinco contextos que devem ser considerados ao analisar a política educacional: o primeiro, é o contexto da influência, que são permeados por “interesses estreitos e ideologias dogmáticas”, o que envolve a atuação de “partidos políticos, o governo e do processo legislativo”; o segundo refere-se ao contexto da produção do texto, que representa a política como resultados promovidos por meio de acordos e disputas; o terceiro, o contexto da prática, envolve a interpretação por parte dos sujeitos, possibilitando assim possíveis “mudanças e transformações significativas na política original”. Nesse sentido, os professores e profissionais da educação são percebidos como “atores”⁷, visto que suas concepções têm consequências significativas para o processo de implementação das políticas. O quarto contexto é dos resultados ou efeitos que se pautam nas questões de justiça, igualdade e liberdade individual. Considera-se mais pertinente a ideia de que as políticas têm efeitos e

⁷ Em pesquisa intitulada: Policy enactments in the secondary school: teoria e prática, desenvolvida entre outubro de 2008 a abril de 2011, Ball e seus colaboradores utilizaram o termo “enactment” no sentido teatral, referindo-se à noção de que um ator possui um texto que pode ser apresentado/representado de diferentes formas. Os atores envolvidos (no caso, os professores) têm controle do processo e não são “meros implementadores” das políticas. De modo geral, os autores questionam a implementação de políticas, indicando que elas são interpretadas e traduzidas para contextos específicos, a partir de dimensões contextuais.

estes estão divididos em gerais e específicos. Os efeitos gerais de acordo com Mainardes (2006, p. 6) “[...] tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e conjuntos de respostas (observadas na prática) são agrupados e analisados.” Já os efeitos específicos, são limitados quando analisados isoladamente. Os efeitos também são considerados de primeira ordem quando abordam mudanças práticas ou estruturais e são percebidas em espaços determinados ou no sistema. Os efeitos de segunda ordem, conforme ressalta Mainardes (2006, p. 6), se relacionam aos impactos das mudanças no que se refere aos “[...] padrões de acesso social, oportunidade e justiça social.” Por fim, o contexto da estratégia política que segundo Mainardes (2006, p. 6) caracteriza a “identificação de um conjunto de ações sociais e políticas” com intuito de lidar com dificuldades percebidas que criam ou reproduzem desigualdades partindo da política investigada.

Segundo Mainardes (2015) a abordagem do ciclo de políticas traz algumas contribuições, dentre elas, citamos três:

- Fornece elementos para a análise de textos de políticas em uma perspectiva crítica, a partir de contribuições de Foucault, Roland Barthes, John Codd;
- Estimula a análise do sistema social e do contexto mais amplo, principalmente na análise do contexto de influência e no contexto de estratégia política (que pressupõe um retorno ao macro contexto);
- Estimula o pesquisador a assumir compromissos éticos com os temas investigados. (MAINARDES, 2015, p. 5)

Nossa pesquisa inspira-se na perspectiva da abordagem do ciclo de políticas, pois esta oferece subsídios para nossa investigação e discussão sobre a prática docente na perspectiva da alfabetização e do letramento partindo de práticas sistemáticas significativas que possam ser estimuladas por um programa municipal, o Proler. Faz-se necessário refletir sobre as políticas educacionais de alfabetização que dialogam com nosso objeto de pesquisa, no âmbito da alfabetização no país e no contexto municipal, e nesse sentido destacamos: O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e suas Obras Complementares; o Pró-letramento; Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); Avaliação de Alfabetização “Provinha Brasil” e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA); Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Política Nacional da Alfabetização (PNA) e para compreendermos o contexto de políticas e ações municipais com foco em nosso objetivo, evidenciamos o Projeto Alfalettar e o Programa de Letramento do Recife (Proler).

3.1.1 Políticas públicas de alfabetização no âmbito Nacional

As políticas públicas são ações de responsabilidade do Estado com o intuito de contribuir para assegurar à sociedade os direitos básicos contidos na Constituição Federal brasileira de 1988. Dentre esses direitos está o direito à educação e para garanti-lo são formuladas políticas educacionais que se constituem dentro do conjunto de políticas sociais. As políticas educacionais “[...] expressam os referenciais normativos subjacentes às políticas e que podem se materializar nas distintas filosofias e ação [...] diz respeito ao que se vai fazer na educação do povo e como fazê-lo”. (INEP, 2006, p. 165-166)

Para Mainardes (2011) cada política representa o poder público em ação e corresponde a uma forma de buscar a solução para um devido problema social partindo de decisões e da construção de diretrizes que impulsionam ações com o objetivo de estabelecer uma ordem local.

Consideramos relevante para nossa pesquisa, refletir sobre as políticas educacionais nacionais que abordam a alfabetização e o letramento, a formação docente e o processo avaliativo, desta forma ressaltamos: O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e suas Obras Complementares; o Pró-letramento; Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); Provinha Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA); Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Política Nacional da Alfabetização (PNA).

a) Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e PNLD Obras Complementares

Para uma prática sistemática e significativa, o docente necessita de recursos didáticos apropriados para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem, o que no ciclo de alfabetização, compreendemos como algo fundamental. Dentre os diversos recursos, enfatizamos a importância do uso de livros que proporcionem tanto a reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e o interesse pela leitura, como a ampliação do universo cultural dos estudantes.

Faz-se necessário ponderar sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) que, a partir do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, tem como objetivo avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, englobar softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e

materiais destinados à gestão escolar.

Consideramos relevante o que Silva (2012) ressalta sobre o Edital do PNLD 2013 que como características para seleção das obras para os primeiros três anos do Ensino Fundamental com foco na alfabetização e no letramento, era necessário considerar em sua organização uma única proposta pedagógica com ênfase na continuidade da aprendizagem e também contemplar os quatro eixos da Língua Portuguesa fazendo uso de contextualizações e promovendo reflexões sobre os conhecimentos linguísticos.

Até a edição de 2016, o PNLD englobava apenas os livros didáticos e eram organizados com base em avaliações realizadas por especialistas da área. Sendo o primeiro ciclo reformulado de acordo com o decreto supracitado, o PNLD 2019, referente à Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apresenta algumas modificações: a primeira é o alinhamento de todas as obras com a terceira versão da BNCC; a segunda, é que pela primeira vez, a Educação Infantil e a Educação Física⁸ passam a ser contempladas; outra alteração é a opção de escolha por obras interdisciplinares com propostas pedagógicas que agregam, ao menos, dois componentes curriculares divididos em dois grupos: o primeiro reúne Geografia e História; o segundo, Ciências, Geografia e História; os livros de projetos integradores correspondem a obras com propostas pedagógicas que constituem, pelo menos, dois componentes curriculares.

Segundo o Edital PNLD/2019, as escolhas das obras para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental deveriam priorizar a alfabetização articulada com as diversas práticas de letramento, visando ao contato sistemático e as relações que a criança possa estabelecer com as funções sociais da escrita e com os objetos da cultura letrada. A alfabetização e o letramento iniciais estabelecem-se como eixos estruturantes de todo e qualquer componente curricular indispensável para esse período.

No que se refere às obras disciplinares, ressaltamos a orientação proposta pelo Guia Digital PNLD (BRASIL, 2018) para a escolha das obras de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais. Tendo como foco a formação de leitores e a produção de textos escritos, segundo o documento, o ensino de Língua Portuguesa tem o propósito de “educar para os letramentos” de maneira que os estudantes possam vivenciar experiências que promovam a apropriação da fala, da leitura e da escrita, assim como de outros fatores que estejam associados aos eixos da linguagem, com o intuito de conduzi-los a prática, a reflexão e a compreensão sobre os usos reais da Língua e sua função na sociedade.

⁸ Educação Infantil e Educação Física serão contemplados com o Manual do Professor.

Salientamos a questão das práticas de linguagem e de letramentos que devem acontecer na escola, que segundo o Guia (BRASIL, 2018), necessitam estar associadas às habilidades intelectuais, promovendo a reflexão, a análise crítica e a argumentação. Ao se apropriar da língua, o estudante além de compreender a si mesmo, torna-se capaz de exercer sua plena participação social, visto que o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, nessa lógica, exige uma prática de ensino comprometida com as práticas sociais de usos da língua.

Atrelado ao PNLD e com o intuito de oportunizar a curiosidade natural das crianças, o PNLD Obras Complementares⁹ tem o objetivo de ampliar o universo cultural dos alunos nas inúmeras áreas do conhecimento e contribuir significativamente para a ampliação e aprofundamento das práticas de letramento escolar.

Nos cinco acervos disponíveis, podem-se encontrar livros que abordam a área de “Linguagens e códigos” e alguns podem contribuir para auxiliar o estudante na reflexão sobre a escrita e o processo de aquisição do sistema alfabético. Assim, “Com a sua decisiva atuação, e em uso articulado às coleções didáticas, esses livros poderão ajudar o aluno a inferir as correspondências entre fonemas e grafemas próprias do nosso sistema de escrita.” (BRASIL, 2009, p. 11).

Com base nas contribuições do PNLD - Acervos Complementares para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, apresentamos o relato de uma pesquisa realizada por Albuquerque e Cruz (2015) que investigou as concepções e o uso das obras do PNLD - Acervos Complementares com foco específico no aprendizado da leitura nas turmas do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, analisou-se o uso das obras pelas docentes das turmas e a promoção da compreensão leitora por meio da vivência de estratégias de leitura. A pesquisa foi realizada em uma rede municipal de ensino de Pernambuco. Embora trate de um estudo exploratório, sua análise se torna relevante, pois ajuda na compreensão sobre a importância desses livros e da concepção apresentada por eles.

Em relação às concepções das professoras quanto às possibilidades dos usos das obras dos Acervos, a pesquisa evidenciou que ambas utilizam as obras em suas salas de aula, que reconhecem as possibilidades ofertadas pelos livros no que se refere ao ensino da leitura, bem como a importância da diversidade dos recursos didáticos nas séries iniciais, além da “qualidade dos materiais e a diversidade das temáticas, assim como a importância dos livros nos anos iniciais do Ensino Fundamental.” (ALBUQUERQUE; CRUZ, 2015, p. 445).

⁹ Foram distribuídos cinco acervos distintos (com 30 títulos diferentes) e um manual, destinados às salas de aula dos 1º e 2º anos do ensino fundamental. Todas as escolas públicas cadastradas no censo escolar receberam esses acervos.

Outro ponto relevante da pesquisa deu-se por intermédio da análise do Manual do PNLD/Acervos Complementares, a investigação considerou que o documento possibilita ao professor, conhecer os vários livros dos acervos e que também contribui para a formação do leitor iniciante, ao sugerir “atividades e situações pedagógicas e uso das obras por meio das quais várias estratégias de leitura podem ser vivenciadas de forma qualitativa pelas crianças”. (ALBUQUERQUE; CRUZ, 2015, p. 453).

Esses resultados auxiliam no entendimento da importância dessas obras, de sua qualidade e de seu acesso nas escolas e principalmente nas mãos das crianças, o que vem a somar para que práticas de letramento possam oferecer suporte tanto para a formação leitora como para a aquisição da escrita alfabética.

b) Pró-Letramento

O programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, o Pró-Letramento (BRASIL, 2008), teve como finalidade proporcionar a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática. Pautado em uma concepção que propõe estimular ações de formação continuada em rede, o Pró-Letramento, apresentou dentre seus objetivos, o intuito de elevar a qualidade do ensino e proporcionar apoio à ação pedagógica docente.

O Programa apresentou seu material de ensino abordando a Alfabetização e Linguagem, especificamente, organizado em sete fascículos. O primeiro discorre acerca das Capacidades linguísticas: Alfabetização e Letramento, considerando a alfabetização e o letramento como processos distintos, mas inseparáveis e fundamentais. A escrita é compreendida como um ato cognitivo e planejado e sua aquisição é fundamental quando associada ao conhecimento de seus usos, favorecendo assim o processo de alfabetização e letramento.

A concepção de leitura adotada pelo Programa parte do entendimento de que se trata de uma prática social e embora a ação de ler aconteça por um processo individual, ela se insere em um “contexto social e envolve disposições atitudinais, capacidades relativas à decifração do código escrito e capacidades relativas à compreensão, à produção de sentido” (BRASIL, 2008, p. 39), o que contribui não apenas para o processo de alfabetização, mas auxilia o estudante para sua atuação ativa em práticas de letramento.

O fascículo 2, tem como tema: Alfabetização e letramento: questões sobre avaliação, e nessa abordagem a avaliação é proposta partindo da concepção de avaliação formativa e

continuada expondo a importância do diagnóstico e o monitoramento no processo de ensino e aprendizagem, bem como a necessidade de se “avaliar a realização de metas de planejamento, programas e projetos estabelecidos pela escola e pelo sistema”. (BRASIL, 2008, p. 23)

No fascículo 3, o assunto exposto é A organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino, priorizando a importância do planejamento das atividades proposto pelos docentes com o intuito de contribuir para uma melhor gestão do tempo escolar e oportunizar, em específico, práticas de leitura e escrita no cotidiano da escola contemplando a perspectiva do letramento.

O material trabalhado nas formações compreendia o professor como agente autônomo e participante ativo no processo que contribui para sua formação profissional, assim como buscava oferecer conhecimentos para que sua prática se desenvolvesse de maneira consciente, sistemática e crítica.

c) Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

Instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, o Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) trata-se da união do Governo Federal, estados, municípios e entidades para assumir o compromisso de alfabetizar as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental, compreendendo assim, o ciclo da alfabetização em três anos.

As ações do Programa se desenvolveram a partir de quatro eixos de atuação, são eles:

- 1) Formação continuada presencial para professores/as alfabetizadores/as e para orientadores/as de estudo, que objetiva ampliar as discussões sobre a alfabetização, na perspectiva do letramento, no que tange a questões pedagógicas das diversas áreas do conhecimento em uma perspectiva interdisciplinar, bem como sobre princípios de gestão e organização do ciclo de alfabetização;
- 2) Avaliações sistemáticas que contemplam as avaliações processuais, debatidas durante os cursos de formação oferecidos no âmbito do Pnaic, que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo/a professor/a junto aos educandos e a aplicação, junto aos alunos concluintes do 3º ano, de uma avaliação externa universal¹⁰, implementada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP);
- 3) A gestão, o controle social e a mobilização, formado por quatro instâncias: o Comitê Gestor Nacional, a coordenação institucional em cada estado, a Coordenação Estadual e a Coordenação Municipal, fortalecendo a articulação entre o Ministério da Educação, as redes estaduais, as municipais e as Instituições formadoras; e
- 4) Materiais didáticos entregues pelo Programa Nacional do Livro Didático

¹⁰ Trata-se da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

(PNLD) e respectivos manuais de professor, obras literárias entregues pelo Programa Nacional do Livro Didático Pnaic (PNLD Pnaic) e de apoio pedagógico complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa (também distribuídos pelo PNLD), jogos e tecnologias educacionais, que consistem num conjunto de materiais específicos para a alfabetização, obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues regularmente pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola-PNBE). (BRASIL, 2012, p. 5)

O PNAIC defendia que para que as crianças chegassem aos oito anos de idade alfabetizadas, necessitavam compreender o sistema de escrita alfabética e ter o domínio sobre as correspondências grafofônicas, por intermédio do acesso à livros literários e de obras complementares que promovessem a reflexão sobre a linguagem.

Em relação aos procedimentos avaliativos das redes de ensino, o Pacto, enfatizou a necessidade do planejamento intencional para a que as ações estabelecidas no plano de ação elaboradas pela equipe central e professores fossem verificadas. Segundo o Pacto, é indispensável que os dispositivos de avaliação “contemplem os conhecimentos, habilidades e capacidades que são direitos de aprendizagem das crianças de cada etapa de escolarização, previstos no documento curricular.” (BRASIL, 2012, p. 10)

O professor no PNAIC recebia apoio e orientação da gestão da escola para a elaboração de planos e ações didáticas com a intenção de promover e garantir a aprendizagem efetiva das crianças. O professor era compreendido como agente ativo e construtor de propostas e atividades de ensino significativas.

O PNAIC apresenta quatro princípios centrais que deveriam ser considerados no desenvolvimento do trabalho pedagógico:

1. O Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
2. O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
3. Conhecimentos oriundos das diferentes áreas de conhecimento podem e devem ser apropriadas pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
4. A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem. (BRASIL, 2012, p. 27)

Compreendemos a importância de formações que tenham uma perspectiva dialógica, que entendam o papel do professor e sua ativa participação na elaboração de planejamentos e

ações didáticas, o respeito ao processo de construção de saberes das crianças e a intencionalidade de promover avanços que articulem a alfabetização e o letramento numa perspectiva sistemática e significativa.

d) Avaliação de Alfabetização “Provinha Brasil” e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)

Como instrumento de avaliação diagnóstica e sem objetivos classificatórios, instituída pela Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007, a Avaliação de Alfabetização “Provinha Brasil”, tem como propósito investigar as habilidades desenvolvidas em Língua Portuguesa e Matemática pelos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental nas escolas públicas do país.

A “Provinha Brasil” é aplicada duas vezes ao ano aos alunos das turmas do 2º ano do Ensino Fundamental nas escolas públicas brasileiras, e tem em sua composição testes de Língua Portuguesa e de Matemática, nesse sentido é configurada como instrumento pedagógico. A avaliação tem como objetivo auxiliar professores e gestores no acompanhamento dos processos de desenvolvimento da alfabetização e do letramento, assim como, das habilidades iniciais de Matemática, bem como:

- avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental;
 - oferecer às redes e aos professores e gestores de ensino um resultado da qualidade da alfabetização, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem;
 - concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional.
- Esses objetivos possibilitam, entre outras ações:
- estabelecimento de metas pedagógicas para a rede de ensino;
 - planejamento de cursos de formação continuada para os professores;
 - investimento em medidas que garantam melhor aprendizado;
 - desenvolvimento de ações imediatas para a correção de possíveis distorções verificadas;
 - melhoria da qualidade e redução da desigualdade de ensino. (BRASIL, 2007)

Para Soares (2010, p. 11) “A Provinha Brasil é um bom instrumento de diagnóstico, e não de avaliação. Chega à escola com todas as explicações necessárias sobre o que está sendo avaliado, com análises sobre as dificuldades dos alunos em função de suas respostas.” A autora ressalta que as redes municipais precisam de melhor orientação para usar o

instrumento com o intuito de auxiliar no processo de acompanhamento da aprendizagem, outro ponto abordado pela autora é a de que muitas instituições estão preparando seus estudantes para responder questões referentes às avaliações externas, limitando assim o processo de aprendizagem.

Outra avaliação nacional que ressaltamos é a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que é um dos dispositivos avaliativos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Sendo um dos objetivos do PNAIC previsto na Portaria no 867, de 4 de julho de 2012, Art. 1º, inciso I, a ANA tinha como objetivo realizar diagnóstico avaliativo de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, bem como em alfabetização Matemática, com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental (fim do ciclo de alfabetização). Como objetivos principais propostos pela ANA, temos:

- i) Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental
- ii) Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino.
- iii) Concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. (ANA, 2013)

Vale considerar que a ANA também buscava informações que envolviam o contexto escolar - gestão, infraestrutura, formação docente e organização do trabalho pedagógico - necessárias para verificar as circunstâncias da oferta da educação referentes aos objetivos do instrumento, para isso, são aplicados questionários para professores e gestores.

Os testes elaborados para os alunos do 3º ano do ciclo da alfabetização, em específico, em Língua Portuguesa, era composto por 17 itens objetivos de múltipla escolha e 3 itens de produção escrita. Ao avaliar a produção escrita dos estudantes, a ANA (2013, p. 8) esperava observar “os contextos de uso da escrita, a organização textual, a coerências e coesão da produção, o uso da pontuação e aspectos ortográficos e gramaticais” habilidades fundamentais para alunos do fim do ciclo da alfabetização.

Destacamos a pesquisa de Cruz, Taveira e Souza (2016), realizada em quatro escolas da rede municipal do Recife-PE que teve como objetivo investigar a concepção dos professores e gestores sobre a Avaliação Nacional da Alfabetização e suas possíveis contribuições na avaliação da aprendizagem no ciclo de alfabetização. Foram entrevistadas 8 professoras e as gestoras das respectivas escolas. A análise dos resultados evidenciou que os documentos da ANA, apresentam uma perspectiva formativa de avaliação e que os professores e gestores entrevistados indicam compreender o teste como um instrumento

diagnóstico que contribui para identificar a situação escolar e para a democratização do ensino. Entretanto, observou-se que embora reconhecendo sua relevância e contribuição para suas práticas, as professoras não dominavam os objetivos do instrumento avaliativo.

Com a implementação da BNCC no ano de 2018 (versão final), o Saeb precisou se adequar ao novo documento, tornando-se como referência dados avaliativos do 2º ano do Ensino Fundamental, inicialmente de forma amostral, no que compete a Língua Portuguesa e Matemática. Outra mudança foi que a partir de 2019 a sigla ANA deixa de existir e passa a ser identificada apenas pelo nome Saeb¹¹. Nessa nova configuração, inicia-se assim a avaliação da educação infantil em caráter de estudo-piloto, utilizando-se questionários eletrônicos para professores, gestores, bem como secretários municipais e estaduais.

Por se tratar de uma avaliação em larga escala, a ANA, desconsiderava os contextos regionais das crianças, mesmo partindo da concepção discursiva, interativa e dialógica da língua, o documento reconhece os limites metodológicos e técnicos relacionados ao instrumento e nesse sentido apresenta: “Esperamos que as crianças brasileiras possam vivenciar aprendizagem muito mais ampla do que a matriz da ANA considera”. (ANA, 2013, p. 15).

Ressaltamos que os resultados apresentados pela ANA e outras avaliações devem ser analisadas, refletidas e contextualizadas partindo da compreensão que se trata de uma forma avaliativa, mas isso não significa que ela represente de fato o nível de aprendizagem das crianças, serve, sobretudo, como um dado, e como tal, necessita de outras investigações para chegar a uma conclusão crítica e coerente.

e) Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Configurado como documento de caráter normativo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”, orientado por concepções éticas, políticas e estéticas que “visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. (BRASIL, 2018, p. 7).

O documento integra a política nacional da Educação Básica e passa a ser o referencial nacional, estadual e municipal para a elaboração dos currículos e das propostas

¹¹ Informações disponibilizadas pelo site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

pedagógicas das instituições escolares. A BNCC apresenta como aprendizagens essenciais para os estudantes da Educação Básica o desenvolvimento de dez competências¹² gerais, que visam consolidar a construção de conhecimentos.

A Base aponta a necessidade de existir uma articulação com as vivências lúdicas que acontecem na Educação Infantil com intuito de promover a progressão sistemática dessas situações nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a fim de que os estudantes possam elaborar “**novas formas de relação** com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos.” (BRASIL, 2018, p. 58, grifo do autor).

Segundo o documento, a promoção de novas relações construídas podem possibilitar mudanças que ampliem a conexão com as múltiplas linguagens - usos sociais da escrita - o que contribui para a atuação dos sujeitos no mundo letrado e na construção de novos conhecimentos que não se limitam à escola, mas que permitem a participação ativa, individual e coletiva dentro e fora da escola.

O que compete ao componente Língua Portuguesa, destacamos que a Base informa assumir uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, tendo o texto como unidade central de trabalho, buscando assim a associação com os contextos de produção e o avanço das habilidades quanto ao “uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses”, propiciando aos estudantes vivências que favoreçam para a “ampliação dos letramentos”, com o intuito de promover a atuação expressiva e crítica nas inúmeras práticas sociais desenvolvidas “pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.” (BRASIL, 2018, p. 67-68)

A Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental propõe aprofundar as experiências dos estudantes com a língua oral e a escrita vivenciadas no âmbito familiar bem como na Educação Infantil, assim:

[...] no eixo **Oralidade**, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo **Análise Linguística/Semiótica**, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo **Leitura/Escuta** amplia-se o letramento

¹² A BNCC define competência como a associação entre os processos teóricos e práticos, as diversas habilidades humanas, atitudes e valores que juntos podem contribuir para resolver situações complexas do dia a dia, fazendo então uso do exercício da cidadania e do trabalho.

por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo **Produção de Textos**, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais. (BRASIL, 2018, p. 89, grifo do autor)

No que concerne à alfabetização, a Base concentra sua atenção para a concepção “mecânica” desse processo, compreendendo como alfabetizado aquele que consegue “codificar e decodificar” os fonemas em grafemas, e embora compreendendo que se trata de um “processo longo” e com “relações complexas”, defende a alfabetização nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, e nesse sentido apresenta que “alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante.” (BRASIL, 2018, p. 90)

A BNCC resume as habilidades envolvidas na alfabetização como capacidade de (de)codificação que envolvem:

- Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação)
- Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e *script*);
- Conhecer o alfabeto;
- Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;
- Dominar as relações entre grafemas e fonemas;
- Saber decodificar palavras e textos escritos;
- Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras;
- Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento). (BRASIL, 2018, p. 93).

Ressaltamos que discordamos da proposta da BNCC com relação à sistematização do processo de alfabetização reduzido aos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, bem como da concepção mecânica desse processo apresentada pelo documento.

Defendemos, então, o ciclo da alfabetização composto pelos 1º, 2º e 3º anos, e concordamos com Soares (2010) quando aborda a necessidade de que esse processo seja iniciado ainda na Educação Infantil visto que se trata de um processo de aquisição de um sistema notacional e como tal requer por parte da criança, desenvolvimento cognitivo e linguístico para que assim possa dominar a língua escrita e sua progressão. Na nossa compreensão, apoiando-nos em Soares (2020), uma concepção coerente de alfabetização não se limita a codificação e a decodificação, mas deve compreender a alfabetização como um processo de apropriação da “tecnologia da escrita” que se desenvolve por intermédio de

processos cognitivos e linguísticos que possibilitam a aprendizagem do sistema alfabético de escrita partindo da interação da criança com a língua escrita, seus contextos e seus usos.

f) Política Nacional da Alfabetização (PNA)

Com o intuito de melhorar a qualidade da alfabetização nacional, foi instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, a Política Nacional de Alfabetização (PNA). Tendo como diretriz prioritária de implementação a alfabetização no 1º ano do ensino fundamental, a PNA justifica essa opção para beneficiar as crianças mais pobres, alegando que diferente “das crianças de nível socioeconômico mais elevado, muitas vezes não encontram em casa o estímulo a práticas de literacia” e assim estão propícios para ter mais problemas na aprendizagem da leitura e da escrita, entretanto, para o documento, “um ensino sistemático e explícito das habilidades relacionadas à alfabetização” favorece para a superação dessas dificuldades resultantes da diferença socioeconômica. (BRASIL, 2019a, p. 42).

Com base em evidências científicas¹³ da ciência cognitiva da leitura, a Política busca por meio de programas e ações melhorar a alfabetização bem como combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional. Para tanto, em seu Art. 2º considera:

- I - alfabetização - ensino das habilidades de leitura e escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão;
- II - analfabetismo absoluto - condição daquele que não sabe ler nem escrever;
- III - analfabetismo funcional - condição daquele que possui habilidades limitadas de leitura e de compreensão de texto;
- IV - consciência fonêmica - conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente;
- V- instrução fônica sistemática - ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada;
- VI - fluência em leitura oral - capacidade de ler com precisão, velocidade e prosódia;
- VII - literacia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva;
- VIII - 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;
- IX - literacia emergente - conjunto de conhecimentos, habilidade e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização;
- X - numeracia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a matemática; e

¹³ As “evidências científicas” abordadas pela PNA desconsideram as evidências científicas das ciências linguísticas, bem como, as pesquisas que investigam a prática docente.

X - educação não formal - designação dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem fora dos sistemas regulares de ensino. (BRASIL, 2019a, p. 1).

Faz-se necessário ressaltar dois termos considerados pela PNA como: a) a “alfabetização” que não é abordada como um processo de apropriação, mas apenas como ensino de habilidades, desconsiderando os procedimentos necessários para a prática da leitura e da escrita (SOARES, 2020).

Podemos então perceber que a ênfase está apenas no ensino, desconsiderando como a criança aprende; b) o termo “literacia” se aplica ao contexto familiar e anterior a alfabetização, entretanto, não aborda o uso desse conjunto de práticas e conhecimentos em contextos sociais. Salientamos que a PNA apresenta que existem diferentes níveis de literacia com base no modelo de pirâmide de Timothy Shanahan e Cynthia Shanahan (2008): literacia básica (da pré-escola ao 1º ano do ensino fundamental; literacia intermediária (do 2º ao 5º ano) e literacia disciplinar (do 6º ano ao ensino médio) (BRASIL, 2019b, p. 21). A literacia defendida restringe-se ao Ensino Médio? Diferente do que é apresentado na BNCC, a Política não aborda a importância de práticas sociais de leitura e escrita, antes limita, o que apresenta como literacia, a situações do contexto familiar.

Outro ponto relevante é a apresentação dos componentes essenciais para a alfabetização exposto no inciso IV do Art. 3º, que são: (i) consciência fonêmica; (ii) instrução fônica sistemática; (iii) fluência em leitura oral; (iv) desenvolvimento de vocabulário; (v) compreensão de textos; e (vi) produção escrita. Nessa perspectiva, a PNA parte da compreensão que a língua é um código e sendo assim, defende a instrução fônica sistemática, contribuindo para uma perspectiva “mecânica” de ensino.

A concepção de leitura e escrita abordada pelo documento é formulada pela teoria de fases de desenvolvimento¹⁴ de Linnea Ehri. A progressão na aprendizagem da leitura e da escrita em sistemas alfabéticos, segundo Ehri, acontece de quatro maneiras, no que se refere à leitura de palavras: por predição; analogia; decodificação e por reconhecimento automático.

Nas fases do desenvolvimento da leitura e da escrita expostas no Caderno da PNA apresentam que segundo Ehri (2005, 2013, 2014), o conhecimento e o uso das relações entre letras e sons é o que proporciona à criança avançar de fases.

¹⁴ Magda Soares, no livro *Alfabetização: a questão dos métodos*, apresenta as fases de desenvolvimento segundo Ehri e destaca sua fundamentação no paradigma fonológico. Ao confrontar a teoria de Ferreiro (paradigma construtivista) e a teoria de Ehri, a autora pondera sobre a necessidade de se refletir sobre as contribuições de ambos os paradigmas para a compreensão da trajetória que a criança constrói para a aquisição do sistema alfabético-ortográfico.

Fase pré-alfabética: a pessoa emprega predominantemente a estratégia de predição, usando de início pistas visuais, sem recorrer às relações entre letras e sons; lê palavras familiares por reconhecimento de cores e formas salientes em um rótulo, mas é incapaz de identificar diferenças nas letras; pode ainda conseguir escrever algumas palavras de memória.

Fase alfabética parcial: a pessoa faz analogias, utilizando pistas fonológicas; depois de aprender os sons das letras, ela começa a utilizá-los para ler e escrever palavras.

Fase alfabética completa: depois de conhecer todas as relações entre grafemas e fonemas e adquirir as habilidades de decodificação e de codificação, a pessoa passa a ler e a escrever palavras com autonomia.

Fase alfabética consolidada: nesta fase de consolidação contínua ocorre o processamento de unidades cada vez maiores, como sílabas e morfemas, o que permite a pessoa ler com mais velocidade, precisão e fluência, e escrever com correção ortográfica. (BRASIL, 2019b, p. 28).

Com base em Ehri (2014), a PNA defende a concepção de que um bom leitor identifica as palavras de imediato, apresenta fluência e velocidade, dentro e fora de textos. A fluência em leitura oral é enfatizada no documento e deve ser monitorada para a progressão dos alunos e nesse sentido, permite ao docente o conhecimento detalhado dos problemas de leitura de cada estudante e assim a oferta da ajuda necessária.

A PNA orienta os professores e coordenadores para que considerem, no processo de alfabetização, pesquisas que apresentam o número médio de palavras que devem ser lidas com fluência ao fim de cada ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com base em (EHRI et al., 2001; OLIVEIRA, 2008; RASINKI; PADAK, 2005). A tabela 1 apresenta o número médio de palavras que as crianças devem ler de acordo com cada ano escolar, uma leitura cronometrada que deve ser a base para que professores identifiquem o “sucesso” da alfabetização das crianças.

Tabela 1 - Fluência em leitura oral nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Ano do ensino fundamental	Número médio de palavras lidas por minuto
1º	60
2º	80
3º	90
4º	100
5º	130

Fonte: Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019b, p. 34)

Nesse cenário, o professor alfabetizador tem sua ação compreendida como uma “missão” e é tido como figura central do ensino. A Política também expõe a necessidade de valorização e desenvolvimento profissional, entretanto, essa “valorização” se resume a um prêmio por desempenho aos que atingirem a qualidade de aprendizagem da leitura e da escrita.

No que se refere à avaliação, a PNA estabelece aprimoramentos no âmbito da alfabetização priorizando o Estudo Nacional de Fluência que tende a fornecer de maneira objetiva e de fácil verificação o desempenho dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, bem como a adequação das avaliações do Saeb que passam a considerar os componentes essenciais do documento para a alfabetização.

De acordo com a concepção de alfabetização e letramento, de ensino e avaliação da aprendizagem que defendemos, discordamos plenamente da abordagem apresentada e defendida pela PNA, visto que compreendemos que as crianças necessitam construir significados em torno da escrita e da leitura, refletir sobre seus usos na sociedade e vivenciar situações que contribuam para a ampliação de seus saberes e que essas vivências aconteçam de forma prazerosa, reflexiva, crítica e significativa.

3.1.2 Políticas públicas de alfabetização no âmbito Municipal

O contexto em que se implementa uma política educacional, no âmbito municipal, revela a preocupação com foco nas necessidades específicas da rede, assim como, nos objetivos propostos e na qualidade de ensino. Para Mainardes (2016, p. 6) “As políticas são colocadas em ação em condições materiais, com variedade de recursos, em relação a “problemas específicos”. Nesse sentido, discutiremos sobre políticas desenhadas para municípios, com foco na alfabetização na perspectiva do letramento, assim apresentamos o Projeto Alfalettrar e o Programa de Letramento do Recife (PROLER).

a) Projeto Alfalettrar

O Projeto Alfalettrar é baseado nas contribuições de estudos e pesquisas de Magda Soares - por ela liderado e coordenado pelo Núcleo de Alfabetização e Letramento da Secretaria Municipal de Educação - que se concretizaram em experiências teórico-práticas e formativas na rede municipal de Lagoa Santa, em Minas Gerais. O Projeto é referência no Brasil para o trabalho de vários municípios desde o ano de 2007, quando foi criado, sendo

modelo inclusivo do Proler, objeto de estudo de nossa pesquisa.

Tendo como lema “Toda criança pode aprender a ler e a escrever”, o Projeto é centrado na concepção de alfabetização no estado atual das ciências linguísticas, da Psicologia Cognitiva, Psicologia do Desenvolvimento, compreendendo a aprendizagem inicial da língua escrita como processo complexo e multifacetado (faceta linguística, faceta interativa da língua e faceta sociocultural), e assim, o Alfalettrar trabalha na perspectiva da prática sistemática significativa.

Fundamentado no princípio de que é necessário acompanhar o progresso linguístico e cognitivo das crianças, o Projeto é estruturado em ciclos, pois compreende-se a relevância de estruturar o ensino com foco na aprendizagem. Nesse sentido, a alfabetização não é vista como algo mecânico, codificado e memorizado, mas parte-se da concepção de que se trata de um sistema de representação, em que os grafemas representam os fonemas. O letramento, nesse contexto, é compreendido como “processo explícito e sistemático de habilidades e estratégias de leitura e escrita” que são primordiais para aprender o sistema alfabético, “conhecer e aprender seus usos sociais: ler, interpretar e produzir textos. Não apenas alfabetizar, mas alfabetizar e letrar, Alfalettrar.” (SOARES, 2020, p. 12)

Na perspectiva de alfabetizar letrando, o Projeto parte de uma concepção dialógica, de comprometimento e de cooperação entre os professores e o projeto. Em entrevista a Cruz e Oliveira (2018), Magda Soares afirma que o Alfalettrar não se fundamenta em um curso ou formação continuada, “[...] é apoio permanente aos professores em sua atuação nas salas de aula, refletindo sobre os desafios que a prática cotidiana traz, e assim desenvolvendo-se profissionalmente” (CRUZ, OLIVEIRA, 2018, p. 931).

Tendo como princípios a continuidade, a integração, a sistematização e o acompanhamento, o Projeto apresenta em seu Documento-Base, doze componentes curriculares que devem ser desenvolvidos da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino fundamental e segundo Silva (2018) alguns deles

[...] estão previstos para todos os anos (Linguagem Oral, Tecnologia da Escrita, Compreensão de textos, Vocabulário) e outros para apenas alguns anos (Consciência fonológica e alfabeto, Consciência fonêmica e ortografia, Escrita de palavras, Produção de textos, Leitura de palavras, Leitura oral e silenciosa de textos, Reflexão sobre a língua). (SILVA, 2018, p. 810)

A proposta curricular de Língua Portuguesa elaborada e estruturada pelo Projeto Alfalettrar se deu mediante diálogos com docentes e negociações por meio da formação de

rede praticada no município, que tem como base o desenvolvimento profissional diário de seus participantes, o que segundo Moraes (2018) difere da forma como a BNCC foi implantada. Assim, o Projeto, juntamente com a participação das professoras e professores, estruturou a ação docente da seguinte forma:

[...] definição de metas¹⁵ a alcançar em cada ano de escolarização, construídas coletivamente em 2007, bem antes das discussões sobre a BNCC; a análise criteriosa e enriquecimento das práticas de ensino; orientação dos processos de conceitualização da língua escrita pela criança e de sua progressiva apropriação do princípio alfabético; desenvolvimento de habilidades de leitura fluente e de interpretação de textos, de produção de textos, desde a educação infantil até os anos iniciais do ensino fundamental; tudo isso com o apoio de uma biblioteca infantil em cada escola, com riqueza de livros, que são o centro das atividades de aprendizagem. (SOARES, 2020, p. 13).

Com a definição de metas para cada ano, o Alfalettar se estruturou considerando como princípios básicos: a continuidade, a integração, a sistematização e o acompanhamento. O acompanhamento das metas é realizado pelo Núcleo de Alfabetização e Letramento, em três períodos do ano, utilizando diagnósticos avaliativos para acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem e dessa forma, os dados obtidos auxiliam na análise da contínua aprendizagem dos estudantes em toda a rede.

A experiência sistemática e significativa que acontece no Alfalettar nos faz acreditar nas possibilidades de políticas educacionais comprometidas com o desenvolvimento profissional dos docentes, bem como a participação ativa desses sujeitos na elaboração de propostas e materiais de ensino, visto que são eles que estão nas salas de aulas e acompanham de perto as crianças e veem suas dificuldades e limitações. Assim também, nos anima na medida em que a criança é vista como portadora e construtora de novos saberes e seu desenvolvimento cognitivo e linguístico é compreendido e estimulado.

b) Programa de Letramento do Recife (Proler)

O Programa de Letramento do Recife (Proler), criado em 2014, é instituído como Política Pública de alfabetização do município do Recife, por meio do Decreto nº 32.761 de

¹⁵ As metas estão presentes no Documento-Base que fundamenta o Projeto Alfalettar e foram elaboradas pela Professora Magda juntamente com as professoras do Núcleo de Alfabetização e Letramento, conforme apresentado no texto de Silva (2018).

14 de agosto de 2019. Inspirado no Projeto Alfalettrar, o Proler adota a concepção de alfabetizar letrando, assim como o ciclo da alfabetização nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, entretanto, suas ações se iniciam desde o Grupo IV da Educação Infantil, por intermédio do Projeto Alfalettrando, porém, para dialogar com nosso interesse de pesquisa, centraremos nossas atenções especificamente nas ações para o ciclo da alfabetização.

O Projeto Alfalettrando tem como objetivo oportunizar à criança a apropriação da escrita e da leitura na perspectiva da alfabetização e letramento de maneira sistemática e eficiente a partir de ações pedagógicas que contribuam também, para a promoção do desenvolvimento da autonomia, e para isso, se baseia nos direitos de aprendizagem instituídos pela Política de Ensino da rede.

A Política de Ensino da Rede Municipal do Recife é um documento que consolida as concepções que norteiam as ações educativas do município e sua construção se deu nos anos de 2014 e 2015. Com base em contribuições e ações desenvolvidas com a participação de professores, técnicos pedagógicos, bem como assessoria de professores da Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Universidade de Pernambuco e Universidade Católica de Pernambuco, o documento foi construído prezando a máxima participação dos professores e demais profissionais da educação de forma democrática, coletiva e colegiada a fim de promover uma educação emancipadora. Tendo sua primeira publicação em 2014, o documento apresenta eixos norteadores que foram estabelecidos a fim de “melhorar o ensino por meio da ação pedagógica e garantir os Direitos de aprendizagem dos (as) estudantes”. (RECIFE, 2019e, p. 13)

Em 2018/2019 a Política de Ensino da Rede passou por uma reedição para atender às normativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entretanto, vale salientar que embora a Base apresente um ciclo de dois anos para consolidar a alfabetização, a RMER manteve o ciclo de alfabetização constituído pelos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Essa política apresenta os direitos e objetivos de aprendizagem para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e Educação de Jovens e Adultos de toda a rede do município. Compreendendo a alfabetização e o letramento como processos distintos, porém, indissociáveis, destacamos os direitos e objetivos de aprendizagem que contempla o ciclo da alfabetização (1º ao 3º ano) nos eixos de Língua Portuguesa que engloba nosso objetivo de pesquisa. Para tanto, apresentamos: o eixo Análise Linguística, o eixo Leitura e o eixo Produção de Textos escritos.

Quadro 2 - Direitos e objetivos de aprendizagem do Eixo Análise Linguística no ciclo da alfabetização

Eixo	Direitos de aprendizagem	Objetivos de aprendizagem
<p>Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética 1º ano</p>	<p>Compreender a lógica Organizacional do sistema notacional alfabético da língua.</p>	<p>Diferenciar letras de números e outros símbolos. Distinguir letra, sílaba e palavra. Identificar semelhanças sonoras iniciais (aliteração) e finais (rimas). Comparar palavras quanto ao tamanho. Realizar contagem das sílabas nas palavras. Compreender a relação letra/som ou (grafema/fonema) na grafia das palavras. Escrever o próprio nome com apoio de modelos, e da orientação docente, relacionando-o à escrita de outras palavras. Compreender os princípios do Sistema de Escrita Alfabética, escrevendo pequenos textos, utilizando a hipótese de escrita silábico-alfabética.</p>
Eixo	Direitos de aprendizagem	Objetivos de aprendizagem
<p>Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética- 2º ano</p>	<p>Apropriar-se das convenções do sistema alfabético de escrita. Ler e escrever, com certa autonomia textos literários de gêneros variados desenvolvendo o gosto pela leitura. Ter acesso às práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais, tendo também acesso à comunicação por meio da tecnologia digital.</p>	<p>Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas de imprensa e cursiva. Formar o aumentativo e o diminutivo de palavras com os sufixos ão e inho/zinho. Escrever o próprio nome com autonomia, relacionando-o à escrita de outras palavras. Ler e escrever, percebendo que uma mesma letra pode representar sons diferentes, dependendo de sua posição na palavra. Compreender os princípios do sistema de escrita, escrevendo pequenos textos, utilizando a hipótese de escrita alfabética, e com apoio do(a) professor(a), as convenções ortográficas. Organizar pequenos textos em frases, utilizando, adequadamente, os recursos de pontuação. Reconhecer e utilizar em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações. Observar, em poemas visuais, o formato do texto na página, as ilustrações, e outros efeitos visuais. Identificar o sentido de recursos iconográficos no texto digital. Reconhecer e utilizar aspectos de organização escrita em páginas, de acordo com o que foi convencionalizado em Língua Portuguesa: direções da escrita, alinhamento da escrita, segmentação entre palavras no texto.</p>

Eixo	Direitos de aprendizagem	Objetivos de aprendizagem
Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética - 3º ano	Compreender os princípios que organizam o sistema alfabético. Apropriar-se das convenções da Língua Portuguesa	Compreender os princípios do sistema de escrita, escrevendo pequenos textos, utilizando a hipótese de escrita alfabética em domínio das convenções ortográficas. Empregar artigos, adjetivos, pronomes e numerais em concordância com os substantivos que acompanham. Utilizar na produção textual, os sinais de pontuação, como recursos da produção de sentido. Usar a ordem alfabética na organização de palavras em diferentes gêneros e suportes textuais. Observar a concordância verbal em frases e textos.

Fonte: Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (2019e)

Na perspectiva da alfabetização e do letramento, segundo Leal e Lima (2012, p. 19), o eixo análise linguística remete as seguintes dimensões: identificação e reflexão acerca dos gêneros e suportes textuais; “reflexões sobre e uso de recursos linguísticos para constituição de efeitos de sentido em textos orais e escritos, incluindo a aprendizagem das convenções gramaticais; domínio do sistema alfabético e norma ortográfica; e ensino de nomenclaturas gramaticais”.

Podemos observar no quadro 2 que o eixo Análise Linguística apresenta objetivos de aprendizagem coerentes para idade e para o nível linguístico e cognitivo das crianças, bem como objetivos que podem promover a apropriação do sistema de escrita de maneira processual, coerente e significativa.

No quadro seguinte, observamos os direitos e objetivos de aprendizagem para o eixo de leitura no ciclo da alfabetização.

Quadro 3 - Direitos e objetivos de aprendizagem do Eixo Leitura no ciclo da alfabetização

Eixo	Direitos de aprendizagem	Objetivos de aprendizagem
Leitura - 1º ano	Escolher textos de acordo com a necessidade, o interesse e a motivação. Escutar textos em momento de leitura compartilhada. Ter acesso e/ou sistematizar o acesso ao mundo digital. Ler e compreender textos que atendam a diferentes finalidades, e	Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas. Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas. Desenvolver a leitura de palavras com autonomia. Ler, com ajuda de leitor(a) mais experiente, textos que tratem da diversidade da cultura brasileira, herança de africanos e indígenas, bem como textos de diferentes culturas e etnias.

	<p>que sejam organizados por disposições gráficas, relacionadas aos propósitos em questão.</p> <p>Apreciar e usar os gêneros literários do patrimônio cultural da infância.</p>	<p>Ler, com ajuda do(a) professor(a), textos e jogos em sites e blogs na internet.</p> <p>Ler, compreender e interpretar imagens.</p> <p>Ler, com apoio do(a) professor(a), poemas, letras de músicas infantis, compreendendo o tema, e apreciando os elementos constitutivos do poema: ritmo, rima e musicalidade.</p>
Eixo	Direitos de aprendizagem	Objetivos de aprendizagem
Leitura -2º ano	<p>Escolher e ler textos de acordo com a necessidade, o interesse e a motivação.</p> <p>Escutar textos em momento de leitura compartilhada.</p> <p>Conquistar autonomia no seu processo de letramento.</p> <p>Ter acesso e/ou sistematizar o acesso ao mundo digital.</p> <p>Ler e compreender textos que atendam a diferentes finalidades, e que sejam organizados por disposições gráficas, relacionadas aos propósitos em questão.</p> <p>Ler e apreciar os gêneros literários do patrimônio cultural da infância.</p>	<p>Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas.</p> <p>Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas.</p> <p>Participar de leitura de textos coletivos, produzidos em sala de aula, desenvolvendo estratégias de leitura, e posicionando-se criticamente.</p> <p>Identificar título, suporte dos gêneros estudados, antecipando sentidos, e ativando conhecimentos prévios, relativos aos textos.</p> <p>Estabelecer relações de sentido entre as ilustrações e o assunto do texto.</p> <p>Ler, com auxílio de leitor(a) mais experiente e/ou com autonomia, textos publicitários, identificando os recursos visuais, utilizados no gênero em questão, compreendendo sua função.</p> <p>Ler com apoio de leitor(a) mais experiente e/ou com autonomia, textos que tratem da diversidade da cultura brasileira, herdada de africanos e indígenas, bem como textos de diferentes culturas e etnias.</p> <p>Reconhecer no texto, seres que atuam como personagens.</p> <p>Ler e compreender os elementos iconográficos presentes nos diferentes gêneros textuais.</p> <p>Compreender a sequência lógica em quadrinhos e tirinhas.</p> <p>Ler, com a ajuda do(a) professor(a), textos jornalísticos que circulam na mídia impressa e digital, e na esfera de circulação do jornalismo.</p>
Eixo	Direitos de aprendizagem	Objetivos de aprendizagem
Leitura -3º ano	<p>Compreender que os textos atendem a diferentes finalidades sociais, coletivas e individuais.</p> <p>Escutar textos em momento de leitura compartilhada.</p> <p>Ler e compreender textos que atendam a diferentes finalidades, e que sejam organizados por disposições</p>	<p>Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas.</p> <p>Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas.</p> <p>Antecipar ideias, formulando hipóteses, a partir dos contextualizadores.</p> <p>Ler, textos jornalísticos que circulam na mídia, impressa e digital, na esfera de circulação do jornalismo.</p>

	<p>gráficas, relacionadas aos propósitos em questão. Ler e apreciar os gêneros literários do patrimônio cultural. Ter acesso e/ou sistematizar o acesso ao mundo digital. Conquistar autonomia no seu processo de letramento.</p>	<p>Ler, textos que tratem da diversidade da cultura brasileira, herdada de africanos e indígenas, bem como textos de diferentes culturas e etnias. Compreender a sequência dos fatos no enredo. Compreender os elementos iconográficos, presentes em gráficos, tabelas e mapas. Compreender a função social, elementos iconográficos, e sequência lógica em quadrinhos e tirinhas. Relacionar a linguagem verbal à não verbal, presente nas tirinhas e nos gibis. Relacionar os significados das palavras dicionarizadas, ao contexto semântico e linguístico do texto. Ler textos e jogos em sites e blogs na internet.</p>
--	---	--

Fonte: Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (2019e)

No quadro 3, observamos que os direitos e objetivos de aprendizagem apresentados para o eixo de leitura no ciclo da alfabetização dialogam com uma concepção de ensino voltada para a perspectiva da alfabetização e letramento o que corrobora com as ponderações de Cruz, Manzoni e Silva (2012, p. 10) quando ressaltam que “O eixo da leitura tem, dentre outras, a finalidade de proporcionar às crianças a capacidade de ler para: aprender a fazer algo, aprender assuntos do seu interesse, informar-se sobre algum tema e ter prazer na leitura”. As autoras consideram também que ao planejar as atividades, o docente deve partir de uma concepção de leitura como relação dialética entre o texto e o leitor e não reproduzir a leitura como um ato mecânico, à vista disso, a compreensão de texto passa a ser uma ação que produz a construção do sentido.

Quadro 4 - Direitos e objetivos de aprendizagem do Eixo Produção de textos escritos no ciclo da alfabetização

Eixo	Direitos de aprendizagem	Objetivos de aprendizagem
Produção de textos escritos 1º ano	Escrever textos que atendam a diferentes finalidades, e que sejam organizados por disposições gráficas, relacionadas aos propósitos em questão.	Escrever textos, destinados a diferentes propósitos, situações comunicativas e suportes com apoio do(a) professor(a), observando o sentido e posicionamento da escrita na página. Escrever para expressar valores, sentimentos, ideias e posicionamentos, utilizando a variedade linguística adequada ao contexto de produção e recepção e aos interlocutores pretendidos.
Eixo	Direitos de aprendizagem	Objetivos de aprendizagem

Produção de textos escritos 2º ano	Escrever, para expressar sentimentos, impressões de mundo, posicionar-se e reivindicar direitos exercendo a cidadania.	Escrever textos, com apoio do(a) professor(a) e/ou com autonomia, destinados a diferentes propósitos, situações comunicativas e suportes. Planejar a escrita e revisar o texto, (manual ou digital) com auxílio do(a) professor(a). Utilizar a variedade linguística, adequada ao gênero, ao contexto, ao interlocutor e ao suporte. Escrever, para expressar: posicionamentos, valores, ideias, sentimentos, utilizando a variedade linguística, adequada ao contexto de produção e recepção, e aos interlocutores pretendidos. (Software).
Eixo	Direitos de aprendizagem	Objetivos de aprendizagem
Produção de textos escritos 3º ano	Escrever textos, relativos às experiências vividas, ou à divulgação do saber escolar/científico.	Valorizar a fonte escrita, como fonte de informação fruição estética e veiculação de conceitos e valores. Escrever e revisar textos com apoio do(a) professor (a), observando os aspectos discursivos e formais, a adequação do vocabulário, da pontuação e dos elementos coesivos. Elaborar pequenas notícias, considerando: leito(a), finalidade do texto, adequação vocabular ao gênero.

Fonte: Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (2019e)

Pautado em uma perspectiva ativa e favorável para o desenvolvimento do senso crítico, os direitos e objetivos de aprendizagem referentes ao eixo de produção de textos escritos apresentados no quadro 4, dialoga com as contribuições de Cruz, Manzoni e Silva (2012) quando afirmam que o planejamento das atividades para o eixo deve considerar “não apenas o que dizemos sobre o “mundo”, mas também a forma que escolhemos para “dizer”. É necessário na escrita de um texto que se tenha não somente “o que escrever”, mas também “para que” e “para quem” escrever”. (CRUZ; MANZONI; SILVA, 2012, p. 12). Desta forma, é importante que a criança compreenda que ao elaborar um texto ela produz e estabelece representações com os interlocutores.

Como afirmamos anteriormente, o Proler/Alfaletando foi inspirado na experiência do Projeto Alfaletar de Lagoa Santa, e nessa perspectiva, podemos identificar que ações semelhantes aconteceram em ambos os municípios, dentre elas o desenvolvimento de avaliações sistemáticas, o processo de acompanhamento e de formação docente.

Ressaltamos que o Decreto que instituiu o Proler como estratégia política, social e pedagógica do município do Recife se deu no contexto da instituição da Política Nacional de Alfabetização (PNA), compreendemos, assim, que essa atitude pode ser inferida, considerando o contexto e o que está posto, como realmente uma estratégia política para oferecer aos estudantes e professores concepções de ensino, aprendizagem e avaliação que possam promover a construção de cidadãos conscientes, ativos e críticos, bem como oportunizar práticas pedagógicas que valorizam e compreendem o sujeito em sua completude. Ainda de acordo com o Decreto, o Programa busca “fortalecer os princípios de continuidade, integração, sistematização e monitoramento, com ações norteadoras e construtivas para o coletivo” (RECIFE, 2019e), princípios esses que são baseados nos mesmos do Projeto Alfalettar.

Frente ao exposto questionamos: Quais os pressupostos teóricos, as orientações e projetos estimulados pelo Proler voltados ao desenvolvimento de práticas de alfabetização e de letramento quanto ao ensino e à avaliação da escrita e da leitura em escolas da Rede Municipal de ensino na perspectiva da sistematização significativa?

A fim de subsidiar na construção de um percurso que oportunize a descoberta dessa questão e problematize novos questionamentos, faz-se necessário ponderar sobre as contribuições de teóricos que discutem a alfabetização na perspectiva do letramento como veremos no próximo tópico.

3.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PRESSUPOSTOS E POSSIBILIDADES

Compreendendo as múltiplas facetas da alfabetização e sua complexidade, bem como, a importância do letramento como prática social, adotamos a concepção que considera as perspectivas psicológicas, psicolinguística, sociolinguística e linguística desses processos, apoiando-nos nas contribuições de Soares (2020).

Para que a criança se aproprie da escrita, da leitura e seu universo, Soares (2019) salienta que esse processo envolve ao menos três facetas que estão interligadas e se complementam:

[...] a faceta propriamente linguística da língua escrita - a representação visual da cadeia sonora da fala; a faceta interativa da língua escrita - a língua escrita como veículo de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens; a faceta sociocultural da língua escrita - os usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais. (SOARES, 2019, p. 28-29)

Considerar a alfabetização — a faceta linguística — na perspectiva do letramento — faceta interativa e faceta sociocultural — implica promover o ensino pautado em situações que mobilizem a aprendizagem de forma explícita, sistemática e significativa das relações entre os sons da língua e a representação gráfica desses sons.

Conforme ressalta Soares (2010), quando o docente alfabetizador utiliza materiais reais que despertam o interesse nas crianças, como livros de literatura infantil, pode assim, criar a possibilidade de alfabetizar letrando. E, essa prática acontece ao oportunizar o contato com a história, com a literatura, com o poema, e desse contexto retirar “uma palavra, uma frase, para trabalhar sistematicamente em sequência, explicitamente, as relações fonema-grafema”. (SOARES, 2010, p. 8).

Essa forma de conceber o ensino da alfabetização parece não dialogar com os interesses hegemônicos existentes no Brasil, que ao longo de décadas vem perpetuando a defesa de determinados métodos de alfabetização¹⁶ orientados por alguns documentos oficiais de acordo com concepções e paradigmas que tratam o sujeito como um ser passivo, limitado e mecânico, desconsiderando assim sua integralidade.

Soares (2020) argumenta que a maneira como a política entende e atribui significado à alfabetização, altera notoriamente, a visão e o entendimento sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Em outras palavras, quando políticas educacionais adotam uma concepção de alfabetização que prioriza, por exemplo, o ensino mecânico contribui para que o processo de alfabetização seja reduzido — exclusivamente — à codificação e decodificação. Assim, esse contexto pode limitar as possibilidades de ampliação dos saberes das crianças, visto não oportunizar uma aprendizagem sistemática e significativa.

Com base na visão mecânica do sujeito, Soares (2019) ressalta métodos e paradigmas que orientaram e ainda orientam as práticas de alfabetização em nosso país. Nesse caminho, a autora menciona que os métodos sintéticos (ênfase ao valor sonoro das letras e sílabas) e analíticos (ênfase na palavra) se inserem no mesmo paradigma pedagógico e psicológico, o associacionismo, ou seja, pautado na teoria do estímulo e resposta. Outro paradigma citado é o cognitivista, mais conhecido como construtivismo, que tem como objeto de conhecimento a escrita como um sistema de representação, considerando assim, os processos cognitivos da criança.

¹⁶ Adotamos a definição de “métodos de alfabetização” como sendo conjunto de processos que, baseados em teorias e princípios, direcionam a aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

A teoria da psicogênese da escrita, criada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, promoveu aportes significativos que contribuíram para a ruptura de métodos tidos como tradicionais. E, isso possibilitou o entendimento da necessidade de proporcionar à criança a interação com materiais reais de leitura e de escrita, distanciando-se assim da artificialidade dos textos sem sentido como “Eva viu a uva”. Como bem falou Paulo Freire: “Não basta saber ler mecanicamente que “Eva viu a uva”. É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho”. (GADOTTI, 2003, p. 255)

Morais (2012) salienta que ao adotar uma perspectiva construtivista na alfabetização, além de melhor explicar a escrita alfabética e sua apropriação, ela também possibilita a prática, na escola, de alguns princípios filosóficos que podem contribuir para a formação crítica, o exercício da cidadania e da ética, para a autonomia e para o exercício do respeito às singularidades e pluralidades.

Ainda segundo o autor, uma das contribuições dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, com base na perspectiva piagetiana, propõe explicar que a origem dos conhecimentos construídos e demonstrados pela criança em relação ao Sistema de Escrita Alfabética se dá por meio de desafio e conflito com os conhecimentos prévios e com as novas informações que se “chocam” com aqueles saberes. E, nesse processo de construção, a criança formula hipóteses — cognitivamente — que resultam nas fases ou níveis de desenvolvimento da escrita.

Ciente que o processo de alfabetização não se limita a compreender essa representação, mas, abarca também, a perspectiva que direciona a criança para o domínio das normas ortográficas, Soares (2019) enfatiza a importância do paradigma fonológico. Pois, sua abordagem acontece com foco nas correspondências fonema-grafema, o que “pode e deve oferecer a base para um ensino necessariamente explícito dessas correspondências de forma que a criança aprenda a escrever e a ler”. (SOARES, 2019, p. 120).

A autora, então, concluiu que os paradigmas construtivistas e fonológicos são fundamentais, pois

[..] explicam e orientam a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico pela criança, e somam-se, não se opõem, na compreensão desse processo: o paradigma construtivista, particularmente nas ortografias transparentes, esclarece o percurso conceitual da criança em direção à compreensão do princípio alfabético; o paradigma fonológico, independentemente do nível de profundidade da ortografia, esclarece e direciona o percurso da criança para o domínio das normas ortográficas de sua língua. (SOARES, 2019, p. 121).

É importante considerar que para que a criança aprenda a ler e a escrever, esse processo não ocorre de maneira simples e imediata, mas é processual e tem como base os saberes prévios, as vivências no contexto familiar, social e cultural.

Tfouni (2005) destaca que a alfabetização como processo de representação é compreendida como um sistema que parte da evolução histórica, sendo assim, a codificação e decodificação de sinais gráficos não deve ser favorecida e sim o respeito ao processo da construção representativa que a criança vai relacionando ao passo que a alfabetização é desenvolvida, partindo de suas experiências no mundo e da dimensão crítica e normativa da escrita.

Soares (2020) ressalta que o conceito de alfabetização relaciona-se não apenas a um processo individual, mas também pelo seu aspecto social, visto que existem várias sociedades com caráter cultural, econômico e tecnológico, e desta forma compreensões distintas das funções que são imputadas à língua escrita.

Portanto, como salienta Soares (2020, p.16), a alfabetização é conceituada, em seu sentido específico, como “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”. Assim, uma pessoa alfabetizada não seria aquela que apenas lê sílabas ou palavras isoladas, como também não seria aquela incapaz de usar de forma apropriada o sistema ortográfico de sua língua quando se expressa por escrito.

De forma sintética, a autora destaca que um conceito coerente da alfabetização deverá incluir a “abordagem "mecânica" do ler/escrever, o enfoque na língua escrita como meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral”, bem como, “os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita.” (SOARES, 2020, p.19)

Podemos compreender que a interação com o uso da linguagem escrita e suas funções sociais é imprescindível para o desempenho e a apropriação do processo de alfabetização e de letramento. Como processo distinto, mas, indissociável da alfabetização, Soares (2009, p. 44) salienta que o letramento “é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita”.

Partindo de uma abordagem que considera o letramento como prática social crítica, Street (2014) pondera que o professor tem a obrigação social de apresentar aos estudantes, de forma explícita, as ideologias e as relações de poder que envolvem os modelos de letramento. Como também, facilitar a compreensão de perspectivas críticas em linguagem apropriada, com o intuito de ampliar suas capacidades comunicativas. Sendo assim, é tarefa do professor compreender o letramento como prática social.

Embora, nosso interesse e pesquisa estejam diretamente relacionados ao contexto escolar, compreendemos que o letramento não se limita a esse espaço. E desta forma, consideramos que um adulto pode ser analfabeto, mas ser letrado de certa forma, ao fazer uso das práticas de leitura e escrita na sociedade (SOARES, 2009). Como por exemplo, ao pedir para um alfabetizado fazer a leitura de um jornal, carta, receita ou qualquer texto e ao utilizar a oralidade, quando solicita que um alfabetizado escreva algo para ele, como uma carta ou bilhete. (KALMAN, 2004; STREET, 2010).

Com base nessa perspectiva, a importância social da alfabetização e do letramento proporciona ao indivíduo não apenas o conhecimento científico que a sociedade exige, mas principalmente seu papel como sujeito nesta sociedade, possibilitando seu (re)conhecimento como cidadão, como participante ativo na construção histórica, social e política.

Tendo a escola como espaço democrático de direito que possibilita a participação social, é de extrema importância viabilizar práticas de alfabetização e letramento, partindo da compreensão que a educação é instrumento político e crítico (FREIRE, 1991) capaz de transformar pessoas.

Demo (2012) pondera que a leitura proporciona algo mais amplo do que é exposto e, é papel do professor possibilitar estímulos para que seus alunos entendam a leitura como um desafio social, que necessita de contraleitura, pois ela proporciona a capacidade de abranger a autoridade do argumento, cultivar o saber de pensar melhor e intervir, compreendendo e atribuindo significados alternativos ao mundo.

Diante das reflexões expostas, podemos considerar a importância de pressupostos teóricos pautados na perspectiva da alfabetização e letramento que valorizam e compreendem a criança como um ser ativo, pensante e reflexivo, distanciando-se então, de uma concepção mecânica de ensino.

Nessa conjuntura, o docente é um agente mediador nesse processo de alfabetizar letrando, seus saberes e suas práticas são primordiais para oportunizar experiências construtivas e a ampliação dos conhecimentos das crianças. E assim, na próxima seção, apresentaremos os diálogos e reflexões de autores que abordam os saberes e práticas do docente alfabetizador. Buscaremos então, trilhar um caminho teórico que nos ofereça subsídios para investigar práticas sistemáticas significativas de alfabetização e letramento com base no ensino e avaliação da escrita e da leitura.

3.3 O DOCENTE ALFABETIZADOR: SEUS SABERES E PRÁTICAS

Na ação pedagógica o professor alfabetizador munido de diferentes conhecimentos — saberes que se constroem na prática —, utiliza-os com o objetivo de conduzir o sujeito a se apropriar dos saberes necessários para fazer uso da escrita e da leitura nas práticas sociais, da mesma forma que, de outros conteúdos e conhecimentos que proporcione a aprendizagem de maneira ativa, reflexiva, crítica e significativa.

Para mediar os conhecimentos dos estudantes, o docente é personagem fundamental, pois na busca de subsídios teóricos para reforçar, concretizar e enriquecer sua prática ele pode oportunizar ambientes e situações significativas de aprendizagens. De acordo com Tardif

Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação e quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez exige uma formalização e uma sistematização adequada. (TARDIF, 2013, p. 35)

Ainda de acordo com o autor, a prática docente necessita de múltiplos saberes (profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais) e de interações humanas. Cabe ao professor construir suas experiências por meio de trocas, de “experimentos”, e assim, ao refletir, reformular e consolidar seus conhecimentos, desenvolver a ação do saber-ensinar.

Ao abordar os saberes da formação profissional Tardif (2013) pondera que as Ciências Humanas e as Ciências da Educação têm o professor e o ensino como objetos de saber e que seus interesses não se destinam unicamente a produção de conhecimentos, mas pretendem que esses saberes se transformem em conhecimentos destinados ao saber-fazer do docente e com efeito, tornem-se saberes voltados para a formação científica ou intelectual dos professores, e sendo então agregado à sua prática, pode se transformar em prática científica ou tecnologia da aprendizagem.

Na sequência, o autor argumenta que os saberes disciplinares partem da tradição cultural produzidos por grupos específicos que concentram e determinam os saberes que a sociedade deve ter acesso, apresentados por disciplinas (Geografia, Língua Portuguesa etc...) nas universidades e em diversos cursos.

Os saberes curriculares estão marcados pela ideologia da instituição escolar e são identificados por meio de programas que os docentes devem aprender e aplicar de acordo com os objetivos, conteúdos, métodos propostos e definidos como modelos de cultura e de formação erudita.

Por fim, os saberes experienciais são constituídos e construídos a partir das vivências experimentadas e legitimadas, tornando assim parte integrante da experiência individual e coletiva “[...] sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser”. (TARDIF, 2013, p. 39).

Diante dessas definições, Tardif (2013) acrescenta e conclui que o professor ideal é aquele que precisa “[...] conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às Ciências da Educação e à Pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. (TARDIF, 2013, p. 39).

Como resultado desses múltiplos saberes na prática, Soares (2019) afirma que o docente alfabetizador precisa compreender os processos cognitivos e linguísticos que constituem o processo de alfabetização, para assim, oportunizar atividades que estimulem e orientem a aprendizagem da criança, observando e analisando as possíveis dificuldades para então mediar o ensino de maneira significativa.

Com esse entendimento, podemos inferir que esses diversos saberes constituem e transformam a prática docente a partir das ações por ele planejadas com o intuito de atingir seu objetivo principal, que é o saber-fazer, o saber-ensinar.

Chartier (2007) denomina esse saber-ensinar, saber-fazer como a construção dos saberes na ação, que são conhecimentos necessários para orientar as escolhas didáticas e as práticas pedagógicas do trabalho docente.

A prática pedagógica é permeada por habitus que são construídos ao longo dos anos e que são produzidos e reproduzidos naturalmente e até mesmo, de maneira impensada. Nessa continuidade, Chartier (2002, p. 12) denomina essas situações de dispositivos e corrobora com o pensamento de Michel Foucault quando afirma que “todo dispositivo é dispositivo de controle”.

Chartier (2002) explicita que uma lição de leitura em uma classe com crianças pode ser considerada como um dispositivo e não como metodologia, ao se considerar “a lição mais que a leitura, a maneira pela qual ela liga múltiplos dados da realidade escolar mais que o objeto de aprendizagem, construído em sua especificidade, isolado e distinto dos outros objetos de saberes”. (CHARTIER, 2002, p. 13).

Em outras palavras, ao se priorizar a rotina de forma reprodutora e mecânica com o único objetivo de concluir determinada atividade sem considerar a aprendizagem significativa do estudante, o professor poderá “cristalizar” sua prática.

Nesse processo de formação, adequação de informações e ações, conforme Certeau (1994), o docente constrói sua prática nas experiências que são “fabricadas” no cotidiano.

Assim como, também lança mão de táticas — compreendidas como formas de “burlar” o que está posto, a “arte do fraco”, o “senso da ocasião” (CERTEAU, 1994, p. 101) — com o intuito de transformar o conhecimento científico elaborado, para um conhecimento mais próximo da realidade dos seus estudantes, bem como, fazer uso de certas “astúcias” para promover a construção de novos saberes numa perspectiva mais humanizada e inclusiva.

Na construção de saberes na prática docente, vale ressaltar a importância e a necessidade da formação continuada de professores pautada por uma política que contribua, significativamente, para o exercício da qualidade do ensino. (GAMA, 2014).

Soares (2010) ressalta a importância de uma formação que aconteça articulada na rede e que possa contribuir para a atualização profissional, como também, para uma real mudança no ensino. Dessa forma, a autora pondera que o trabalho para atualizar o docente “Não é um trabalho em rede [...]; mas sim um trabalho de rede, com o conjunto de escolas de um município, para que todas se atualizem e não haja desperdício sem mudança efetiva.” (SOARES, 2010, p. 10).

Considerando as ponderações expostas, reputamos a importância da reflexão sobre a prática docente a fim de oportunizar situações significativas de aprendizagens e de construção de novos saberes, sejam eles voltados para os estudantes como também para os próprios professores. Pois, é no fazer, no refletir, no refazer que ele se constitui professor. Também consideramos de extrema importância que a escola, como instrumento democrático, oportunize projetos e programas que proporcionem experiências construtivas de saberes oportunizando aos docentes orientações e condições que favoreçam aprendizagens significativas dos estudantes.

Nesse sentido, nossa pesquisa buscou investigar os pressupostos teóricos, orientações e projetos estimulados pela proposta do Proler voltados ao ensino e à avaliação da escrita e da leitura e suas contribuições ao desenvolvimento de práticas sistemáticas significativas de alfabetização e letramento. Para tanto, abordamos a seguir as contribuições teóricas na perspectiva do ensino e da avaliação considerando as possibilidades do desenvolvimento de práticas sistemáticas significativas nas turmas de alfabetização.

3.4 O ENSINO E A AVALIAÇÃO NAS TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO: HÁ POSSIBILIDADES DE DESENVOLVER PRÁTICAS SISTEMÁTICAS SIGNIFICATIVAS?

Ao recitar a frase de José Saramago: “Tudo no mundo está dando respostas, o que

demora é o tempo das perguntas”, Soares (2015) reflete sobre os caminhos do pesquisador no mundo da educação e a necessidade de compreender as respostas que o mundo dá, assim como, formular as perguntas que estão ocultas ante essas respostas. E nessa busca por compreensão questionamos: Há possibilidades de desenvolver práticas sistemáticas significativas nas turmas de alfabetização? Frente a isso, nossa pesquisa busca compreender a resposta que o contexto do Proler nos dá para responder a pergunta que formulamos.

Entretanto, antes da resposta, faz-se necessário refletir sobre as ações que tornam o ensino, a aprendizagem e a avaliação significativas para os estudantes como também para os professores. Apoiando-nos nas contribuições de Mainardes (2018) quando ressalta que as práticas sistemáticas significativas se referem ao “conjunto de ações planejadas pelo/a professor/a, com objetivo de organizar situações de ensino, atividades e mediações pedagógicas na sala de aula”. (MAINARDES, 2018, p. 1).

Segundo Mainardes (2018) o docente é autor e construtor de sua prática, entretanto, ele não é figura isolada, ao contrário, é sujeito coletivo pois nas trocas de experiências com outros profissionais, na construção de conhecimentos elaborados mediante reflexões oportunizadas pelas orientações e formações promovidas pela rede de ensino, bem como nas suas experimentações e reflexões sobre sua prática, ele adquire elementos para elaborar e reelaborar suas ações.

De acordo com Mainardes (2018, p. 1) “As práticas sistemáticas objetivam garantir a aprendizagem contínua de todos os alunos, por meio de situações de ensino ricas e significativas, independente da diversidade de níveis e ritmos de aprendizagem que caracterizam a sala de aula.”

Por meio dessas vivências, o professor pode refletir acerca do esforço de construir situações significativas para o ensino e a aprendizagem, pautadas em metas de progressão e continuidade a fim de promover ações intencionais, planejadas e mediadas para que os estudantes construam conhecimentos que possam auxiliá-los na aquisição do sistema de escrita alfabética, bem como no desenvolvimento da leitura.

Mainardes (2018) elenca algumas características que configuram as práticas sistemáticas significativas, pois são:

- a) relevantes para os alunos e capazes de estimular o interesse pela aprendizagem, a interação entre os alunos, a construção partilhada e o avanço da aprendizagem;
- b) metódicas, estruturadas, com orientações claras e propósitos bem definidos;
- c) atividades e situações de ensino com uma sequência clara e objetiva, com

gradação crescente;

d) atividades e situações de ensino que combinam atividades propostas e organizadas pelos/as professores/as e atividades desenvolvidas a partir das iniciativas dos aluno/os;

e) atividades e situações de ensino coerentes com a progressão das aprendizagens, devendo-se levar em consideração que há uma diversidade de níveis e necessidades de aprendizagem na sala de aula;

f) atividades e situações de ensino que visam promover a aprendizagem da turma como um todo, sem deixar de atender, por meio da pedagogia diferenciada, as necessidades de aprendizagem de alunos nos quais as atividades propostas estão **muito acima** (muito difíceis) daquilo que os alunos são capazes de fazer sozinhos, com autonomia;

g) atividades e situações de ensino que buscam também propor atividades mais complexas para alunos que estão acima do nível médio da turma (para os quais as atividades tornam-se muito fáceis);

h) atividades e situações de ensino que são avaliadas permanentemente, tendo como referencial essencial o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos;

i) atividades e situações de ensino que são retomadas e ampliadas, permanentemente. (MAINARDES, 2018, p. 2, grifo do autor).

Essas práticas partem dos saberes experienciais, citados por Tardif (2013), das trocas entre pares, da influência que o docente recebe das orientações proporcionadas pela rede de ensino e da equipe de coordenação e gestão da instituição, assim como de participações em oficinas e cursos, ou seja, conforme Mainardes (2018) são práticas que equivalem a um método de ensino oriundo da construção de saberes na ação docente.

Partindo de tais reflexões e considerando o papel da rede de ensino como elemento norteador e promotor de conhecimentos para os docentes, Libâneo (1994) ressalta que as orientações oriundas de programas oficiais contribuem como um suporte para o planejamento, mas o professor e a escola devem:

[..] ter em conta que os planos e programas oficiais são diretrizes gerais, são documentos de referência, a partir dos quais são elaborados os planos didáticos específicos. Cabe à escola e aos professores elaborar os seus próprios planos, selecionar os conteúdos, métodos e meios de organização do ensino, em face das peculiaridades e condições de aproveitamento escolar dos alunos. (LIBÂNEO, 1994, p. 253).

Dentre tantas atribuições docentes, o ensino e a avaliação nas turmas de alfabetização são primordiais para a prática docente. Nessa conjuntura, Libâneo (1994, p. 97) ressalta que “O ensino visa estimular, dirigir, incentivar, impulsionar o processo de aprendizagem dos alunos”.

Partindo do exposto, o papel do professor é organizar situações pautadas em objetivos

de ensino com vistas a proporcionar uma aprendizagem significativa aos estudantes e para tanto, Cruz, Manzoni e Silva (2012) ponderam que a rotina da sala de aula, no que tange aos eixos do ensino de Língua Portuguesa no ciclo da alfabetização, deve ser estruturada de maneira que priorize uma diversidade de atividades com o intuito de alcançar os objetivos propostos e essa organização sistemática também contribui para um ambiente previsível considerando as possíveis dificuldades que os estudantes possam encontrar durante as atividades propostas.

Cruz, Manzoni e Silva (2012, p. 17) ressaltam que “A organização do tempo pedagógico garante que cada eixo de ensino seja contemplado, sendo importante ao professor refletir sobre o que ensina, por que ensina e o tempo (etapa e duração) precisa para ensinar o que ensina”.

Ao instituir rotinas na sala de aula, o docente alfabetizador contribui de maneira sistemática para o ensino significativo, assim como a avaliação desse processo, podendo observar o desenvolvimento da aprendizagem, realizando as reflexões necessárias que possam proporcionar possíveis adequações às necessidades dos estudantes.

Para que o ensino e a aprendizagem aconteçam de maneira significativa, o docente precisa fazer uso de ações que possam auxiliá-lo na mediação e na avaliação da aprendizagem, tal como, avaliar sua própria prática. Entretanto, algumas concepções e paradigmas que envolvem o processo avaliativo podem tornar essas situações extremamente "traumáticas" para os estudantes.

Cruz (2010) apresenta alguns paradigmas avaliativos que perpassam pela ideia tradicional de avaliação até uma perspectiva que tenha como prioridade a regulação da aprendizagem. A autora esclarece que paradigmas “representam modelos prescritivos e descritivos em relação ao que os avaliadores fazem ou prescrevem quanto avaliam e, nesta modelagem exemplar, enfatizam diferentes categorias, metodologias, aspectos valorativos e funcionalidades.” (CRUZ, 2010, p. 136).

Destacamos o paradigma behaviorista por identificarmos que ele representa bem o processo avaliativo numa concepção seletiva e excludente. Nesse cenário, esse paradigma surge como pioneiro no processo avaliativo, com ênfase no rigor, na classificação, seleção, na memorização dos conteúdos e na passividade dos alunos. Assim sendo, o ensino é uma prática descritiva, quantitativa, monorreferencial, e nele não há oportunidade de mediação por parte do docente, sendo assim, o erro do estudante não é trabalhado para sua superação contribuindo então para a legitimação e justificativa da exclusão social a partir do contexto educacional.

Em contrapartida, a autora apresenta a avaliação formativa que exige do docente não apenas domínio técnico sobre o que ensina para que assim possa identificar, registrar e regular as dificuldades e os avanços dos estudantes, mas sobretudo “sugere que além das bases epistemológicas do sociointeracionismo, haja a postura política emancipatória que tem como esteio os princípios da democratização da escola, da sala de aula e dos processos de avaliação.” (CRUZ, 2010, p. 148).

Assim, podemos considerar o que Varjal (2007) salienta ao afirmar que a ação de avaliar a aprendizagem de maneira justa e relevante requer responsabilidade, saberes, comprometimento ético-político-pedagógico, senso crítico e interpretativo por parte do professor, pois ela age com “repercussões na vida, no desenvolvimento do conhecimento, da auto-estima e da identidade pessoal e social dos alunos”. (VARJAL, 2007, p. 1).

Considerando essa conjuntura, o papel do docente alfabetizador é de extrema importância para auxiliar o estudante no processo de construção e reflexão de saberes necessários para apropriação do sistema de escrita alfabética e conseqüentemente, para a prática da escrita e da leitura.

Para que essas ações aconteçam de modo significativo e justo é imprescindível que o paradigma que move a prática docente, assim como a gestão da rede em que esse professor faz parte, esteja pautado em orientar e regular as aprendizagens dos estudantes e não classificá-los pelo desempenho “necessário” para a fase de desenvolvimento avaliada.

Varjal (2007, p. 6) ressalta que o processo avaliativo necessita de tomadas de decisões que considere as diferentes funções da avaliação que são: “diagnóstica, prognóstica, formativa e somativa e suas respectivas sub-funções”.

A função diagnóstica tem como base identificar o perfil inicial do estudante ou do grupo a ser avaliado, para assim criar indicadores diagnósticos que são os que descrevem o patamar de qualidade das aprendizagens necessárias a partir dos conhecimentos, procedimentos e atitudes básicas específicas para a série ou ciclo, com o intuito de descrever parâmetros de qualidade capazes de situar os alunos nos padrões nacionais e internacionais.

A função prognóstica tem como objetivo atualizar os diagnósticos, ao passo que registra os avanços das aprendizagens considerando a expectativa de qualidade e indicando maneiras de superar obstáculos utilizando-se de novos prognósticos.

A função formativa permite avaliar de forma contínua os processos de aprendizagens com intuito de construir conhecimentos e melhorar a aprendizagem. Segundo Perrenoud (1999, p. 103) “[...] é formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento

no sentido de um projeto educativo”. Sendo assim, a função formativa engloba outras funções como a função reguladora, a comunicativa, a orientadora e a função negociadora.

A função reguladora da avaliação tem como propósito contribuir para que a aprendizagem ocorra de uma maneira que o estudante possa construir o conhecimento ao provocar conflitos cognitivos que favoreçam o desenvolvimento de novos saberes e para tanto, o docente precisa conhecer o estudante, observar de que forma ele constrói conhecimento para assim então realizar as adaptações necessárias e promover a construção do saber de forma significativa.

Com base em uma boa relação de confiança entre docente e estudante, a função comunicativa busca proporcionar *feedback* por intermédio de informações e dessa forma, segundo Varjal (2007, p. 7) contribui para estimular o aluno “a construir e assumir a autoria do desenvolvimento de seu processo de construção pessoal de conhecimentos, procedimentos e atitudes”. Tendo relação direta com a função comunicativa, a função orientadora está pautada em orientações realizadas no decorrer de atividades que os estudantes precisam desenvolver para prosseguir em seu desenvolvimento ou para superar seus obstáculos.

Trazendo à tona a ação pedagógica, a função negociadora tem como finalidade proporcionar acordos, negociações necessárias para o bom relacionamento e desempenho das atividades considerando os interesses, necessidades e motivações dos estudantes contribuindo assim para que os atores desse contexto — docentes, estudantes e escola — tornem-se protagonistas do processo avaliativo. Conforme Varjal (2007) as funções apresentadas não são desenvolvidas de forma isolada, elas se completam. A autora ainda pondera sobre a função somativa que é utilizada com função verificadora para avaliar resultados, e esta apresenta sub-funções que são: a qualificativa, cumulativa, certificativa, função seletiva e classificatória. As duas últimas, Varjal (2007, p. 8) ressalta que não são “adequadas para a avaliação das aprendizagens significativas no contexto de uma escola inclusiva” e sendo assim, não iremos abordá-las.

A função qualificativa necessita de normatização institucional, visa o processo de qualificação dos resultados a fim de estabelecer estágios de qualidades das aprendizagens dos estudantes. Como exigência legal disposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (BRASIL, 1996), a função cumulativa da avaliação somativa visa verificar os resultados das aprendizagens dos estudantes agregando valor.

A função certificativa se refere à comprovação que o estudante concluiu determinada série, curso, disciplina garantindo seu direito “[...] ao reconhecimento dos estudos realizados e concluídos com êxito [...] Uma certificação escolar de uma instituição educativa registra

sempre um direito adquirido que jamais poderá ser violado por outra instituição.” (VARJAL, 2007, p. 9).

Distanciando-se da concepção de seletividade e exclusão escolar, Cruz e Albuquerque (2015) consideram a importância do processo avaliativo na perspectiva formativo-reguladora, que busca regular e adaptar a prática pedagógica com a finalidade de auxiliar o estudante para a construção de novos conhecimentos.

Ainda segundo as autoras, essa perspectiva de avaliação oportuniza aos docentes e estudantes reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, a oportunidade de elaborar estratégias para ultrapassar dificuldades e construir novas situações e formas de adquirir os saberes necessários para determinado conteúdo.

Consoante Cruz e Albuquerque (2015, p. 101) é primordial que o professor ao compreender de que maneira os estudantes constroem conhecimentos possa então “[...] planejar melhor a sua intervenção pedagógica, pois mapear a reação da criança à intervenção docente é a razão de ser do processo avaliativo em sala de aula, considerando-se os percursos diferenciados.”

Considerando a ação avaliativa do docente numa perspectiva formativa, Morais (2012) ressalta a necessidade da coerência entre o que se ensina e como se avalia, e pondera para que a atenção inicial esteja centrada no diagnóstico e no monitoramento, com intuito de acompanhar a progressão da aprendizagem e identificar a necessidade de intervenção com foco na consolidação dos conhecimentos pelos estudantes.

Com foco na alfabetização, especificamente no ensino do SEA, Morais (2012) salienta a importância de o docente considerar três aspectos que visam as necessidades dos alunos: a primeira, é a urgência para se organizar momentos fora da sala de aula e em horários complementares para aqueles que apresentam maiores dificuldades em se alfabetizar; a segunda, é a proposta de atividades que considerem os diversos níveis de conhecimentos dos estudantes; em terceiro, a “[...] alternativa de fazer “enturmações” ou reorganizações dos alunos de diferentes grupos-classe, de modo a atender, em horários específicos e em salas separadas, os que têm melhor e pior rendimento.” (MORAIS, 2012, p. 179-180, grifo do autor).

Nessa lógica e considerando o professor como mediador, torna-se primordial para sua ação, quando voltada para uma prática de ensino e de avaliação que reconhece as possibilidades e limitações dos estudantes, identificar e refletir sobre as especificidades de cada um deles. E para isso, cabe ao docente, mediar as aprendizagens e ao mesmo tempo, auxiliar as dificuldades que possam surgir durante o processo de construção de

conhecimentos, proporcionando que essas vivências possam ser estabelecidas de maneira sistemática e significativa.

3.5 A NARRATIVA COMO INSTRUMENTO DE VOZ E REFLEXÃO PARA A PRÁTICA DOCENTE

Advinda da cultura oral e estudada inicialmente pela literatura, a narrativa tem como característica contar uma história ou fato a partir da ótica do narrador. Segundo Barthes (2011, p. 19) “[...] a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; [...] a narrativa está aí, como a vida.”

Sendo a vida repleta de acontecimentos, ao narrar uma história, um fato ou uma experiência, o narrador, além de descrever as ações de maneira minuciosa ou não, revela tanto o contexto, como sua própria leitura e a interpretação do episódio relatado. De acordo com Lima, Geraldi e Geraldi (2015, v. 31, p. 22) “Uma história contada, ao ser extraída pelo ouvinte do contexto narrado, pode ser recontextualizada em outras situações ou experiências, produzindo novas compreensões entre os contadores e os ouvintes. Dessa forma, a narrativa transmite as percepções e os sentidos que o próprio narrador atribui à história, mas para aquele que ouve, pode ter uma outra ótica. Para Galvão (2005) o sentido que damos as nossas vivências parte da forma como interpretamos as situações na qual se concentram nossas crenças, valores e costumes sociais.

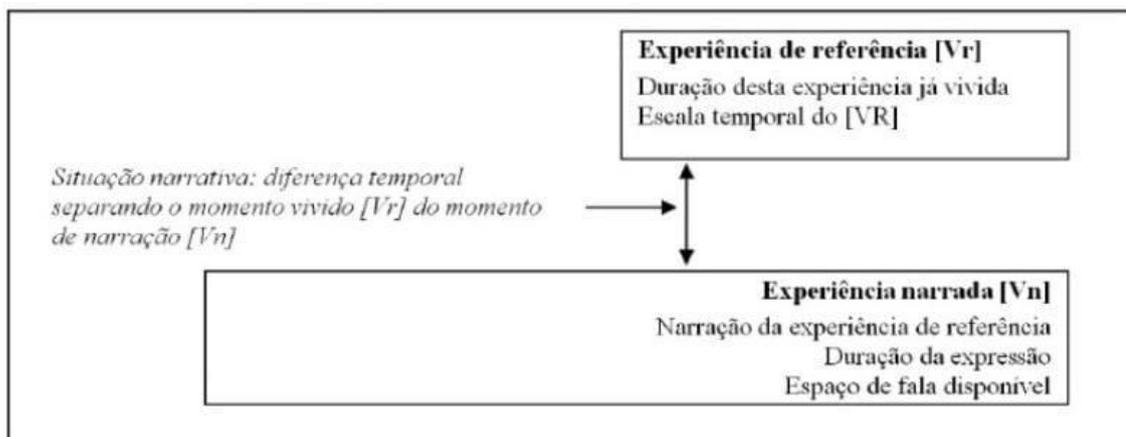
Ao abordar a narrativa no campo da investigação em educação, Clandinin (2006) ressalta que essa metodologia parece ser nova, mas é bem antiga. A prática humana de contar histórias é uma forma de atribuir significados às nossas vivências e a construção individual e coletiva dos seres humanos. Nesse sentido o autor conclui que “O que parece novo é o surgimento de metodologias narrativas na pesquisa em ciências sociais. Com esse surgimento, intensificaram-se as conversas sobre nossas histórias, sua função em nossas vidas e seu lugar na composição de nossos assuntos coletivos.” (CLANDININ, 2006, p. 44, tradução nossa).

No Brasil, a narrativa passou a ser utilizada como investigação a partir da década de 90, e segundo Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p. 18) partiu “[...] da insatisfação com as produções no campo da educação que se caracterizaram por falar sobre a escola em vez de falar com ela e a partir dela.” Ainda segundo os autores, há quatro tipos de narrativas: 1) narrativa como construção de sentidos de um evento; 2) narrativa (auto)biográfica; 3) narrativa de experiências planejadas para pesquisas; 4) narrativa de experiências do vivido. (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 17).

Nosso interesse de estudo parte da narrativa de experiências do vivido e, como precursores da investigação sobre narrativas na educação, destacamos os estudos de Clandinin e Connelly (2015), que abordam o conceito de experiência adotado por Jonh Dewey com foco no ensino e no conhecimento dos professores e professoras.

Para Breton (2020a) é importante considerar a duração da experiência vivida, porque por meio dela, é possível construir a expressão e a narração. Ao se referir a variação temporal das vivências, o autor salienta que essa relação “ [...] pode assim ser formalizada entre a duração da “experiência de referência” (a experiência vivida e que serve de referência para a expressão em palavras) e a “experiência narrada” que se concretiza nos discursos ou textos. (BRETON, 2020a, v. 1, p. 17). Na figura 1, Breton (2020a) apresenta um esquema no qual denomina Vr (experiência de referência) e Vn (experiência narrada).

Figura 1 - Dialéticas temporais entre experiência de referência e experiência narrada



Fonte: Breton (2020a, v. 1, p.17)

No primeiro quadro do esquema que se refere a experiência de referência, Breton (2020b, v. 50, p. 1144) ressalta que quando “[...] apreendida reflexivamente no curso da atividade narrativa, a experiência vivida torna-se a experiência de referência a partir da qual a atividade narrativa é desenvolvida.” Tendo sua variação em relação a duração, o autor salienta que ao se tratar das histórias de vida, o tempo pode ser equivalente a duração da vida de quem narra. Sobre a trajetória profissional, a narrativa tem relação temporal de acordo com a duração da vida profissional do narrador, e ao se tratar de um momento da vida, a experiência de referência pode durar horas ou minutos. O autor então, conclui que “Seja qual for o prisma escolhido, o princípio não varia: toda experiência utilizada como referência para a expressão em primeira pessoa tem uma duração que se revela determinante para os processos narrativos

e os efeitos que eles geram.” (BRETON, 2020b, v. 50, p. 1144).

No segundo quadro do esquema, Breton (2020b) afirma que a experiência narrada “[...] é o resultado de um trabalho que se concretiza na elaboração de uma narrativa escrita (um texto) e/ou oral (um discurso), que pode depois ser lida ou contada a outros ” (BRETON, 2020b, v. 50, p. 1145). Ainda segundo o autor, dois aspectos devem ser considerados: o conteúdo da experiência e como os acontecimentos são sequenciados cronologicamente e selecionados a partir das palavras expressas pelo narrador; “as inferências causais que mantêm os acontecimentos unidos, transformando a sequência cronológica dos acontecimentos selecionados pelo narrador em uma história configurada logicamente.” (BRETON, 2020b, v. 50, p. 1146).

Ao se referir à situação narrativa, Breton (2020b) salienta tratar-se do questionamento que distancia o tempo vivido e experienciado, do momento em que os fatos são expressados e narrados, referindo-se então, aos processos que são ativados na memória ao relatar o fato e que segundo o autor, “permite o acesso às dimensões vivas da experiência sedimentada na memória. Esses processos variam potencialmente de acordo com a distância temporal previamente definida.” (BRETON, 2020b, v. 50, p. 1146).

As relações dialéticas apresentadas por Breton (2020b) oportunizam a compreensão da experiência vivenciada e daquilo que é selecionado pelo narrador para ser expresso por palavras, como também, a importância de se considerar a relação da vivência e da experiência narrativa com o tempo em que o fato aconteceu, o que pode vir a demandar um esforço maior produzido pela memória.

Considerando a narrativa como instrumento para os estudos das experiências de professores e professoras, especificamente na alfabetização que é o nosso interesse, compreende-se como a possibilidade de dar voz a esses profissionais como sujeitos agentes de sua própria formação. Nessa perspectiva, sua fala não é “reduzida”, mas ampliada. Seus ouvidos estão atentos às suas próprias palavras. Seu olhar ampliado para suas vivências, seus saberes o que os leva a refletir e avaliar suas práticas.

Destacamos o depoimento de Galvão (2005) ao concluir seu texto ‘Narrativas em Educação’

Para mim, trabalhar com as professoras, utilizando este método, foi como se acompanhasse o seu desenvolvimento profissional da sua própria perspectiva interior, limitando-me a deixá-las evoluir, devolvendo-lhes as suas idéias e dando-lhes espaço para pensar, ao retirá-las da escola para as obrigar a olhá-la de um modo diferente, mais exterior e, por isso, proporcionando-lhes outros ângulos de análise. (GALVÃO, 2005, v. 11, p. 343).

Assim, ao dar voz aos professores e professoras, a investigação narrativa pode contribuir de maneira direta para compreender as experiências e os sentidos que o/a narrador/a atribui, e oportunizar situações de reflexão sobre a ação, resultando conseqüentemente, em uma análise mais crítica e construtiva da situação.

4 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Diante do enredamento complexo da temática da nossa pesquisa, esboçamos um percurso metodológico que favoreça nossas inquietações de forma que possamos alcançar nosso objetivo geral que é investigar os pressupostos teóricos e orientações contidos no Programa de Letramento do Recife (Proler), as narrativas sobre as práticas de alfabetização de professoras alfabetizadoras na vivência desse programa e sua relação com o desenvolvimento de práticas sistemáticas significativas para o ensino e a avaliação da escrita e da leitura na perspectiva da alfabetização e letramento, em escolas da Rede Municipal do Recife.

Para isso, tivemos como objetivos específicos: (i) analisar as orientações didáticas e pedagógicas voltadas ao ensino e à avaliação da escrita e da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental presentes no decreto do Proler e nos cadernos pedagógicos, na perspectiva da alfabetização e letramento; (ii) analisar as narrativas das professoras alfabetizadoras na vivência do Proler no que se refere ao ensino e à avaliação da escrita e da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na perspectiva da alfabetização e letramento; (iii) avaliar as contribuições e limitações do Proler para práticas sistemáticas significativas voltadas ao ensino e à avaliação da escrita e da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na perspectiva da alfabetização e letramento.

4.1 QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA

A realização da presente pesquisa obedeceu aos preceitos éticos da Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Sendo submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em 30 de março de 2022, e após alterações sugeridas pelo Comitê, e posteriormente, pela banca de defesa que sugeriu a troca do título da pesquisa, submetemos uma emenda e tivemos em definitivo, o Parecer Consubstanciado do CEP nº 5.682.846, sendo aprovado no dia 04 de outubro de 2022. (ANEXO B).

Visto se tratar de uma pesquisa no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, houve confidencialidade dos dados das pessoas envolvidas, a solicitação prévia de autorização para as participantes por meio de TLCE – Coleta de dados virtual (APÊNCIDE B), para que de forma voluntária fosse realizada a entrevista episódica de maneira individual, esclarecendo o

objetivo da pesquisa e a garantia do sigilo de identificação pessoal.

Por se tratar de uma entrevista em ambiente virtual, foi necessário informar os riscos, os benefícios às participantes e os esforços para minimizar a possibilidade de vazamento de dados. Todas essas informações constam no TCLE.

4.2 OPÇÃO PELA PESQUISA QUALITATIVA E ESTUDO DE CASO

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa na perspectiva narrativa, pois compreendemos a relevância de considerar as falas dos sujeitos, suas experiências, o tempo e o contexto em que os fatos ocorreram. A abordagem qualitativa nos oferece a possibilidade de se trabalhar “[...] com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. (DESLANDES; NETO; GOMES, 1994, p. 21-22). E assim, buscamos considerar a intuição, a exploração e o subjetivismo, sem nos distanciar do rigor científico e com ênfase em uma perspectiva ética e crítica.

Vale ressaltar que segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa engloba uma diversidade de materiais empíricos que proporcionam uma descrição de situações e significados habituais e controversos que fazem parte da vida dos sujeitos. E nesse contexto, conforme os autores, o pesquisador se utiliza de múltiplas práticas de interpretação que estão interligadas entre si, a fim de compreender de maneira mais aprofundada o tema que está proposto para sua investigação.

A pesquisa qualitativa contribuiu na compreensão e na ampla interpretação das particularidades e dos múltiplos significados que permeiam tanto os documentos como as narrativas dos atores envolvidos no contexto escolar no qual foram desenvolvidas ações estimuladas pelo Proler, referente ao ensino e a avaliação da escrita e da leitura na perspectiva da alfabetização e do letramento.

A perspectiva da narrativa contribui para que a complexidade do ambiente escolar e suas particularidades se tornem mais explícitas por meio das vozes dos atores envolvidos e dos relatos de suas experiências, o que favoreceu significativamente para nosso estudo.

Com base na visão deweyana da experiência, Clandinin e Connelly (2011) salienta que nessa perspectiva, John Dewey oferece subsídio para que o termo comum na linguagem de educadores torne-se um termo de pesquisa e, desta forma contribui para um melhor entendimento das vivências no campo educacional.

Pautados nas contribuições de Dewey, os autores consideram a experiência como pessoal e social, sendo assim, as pessoas precisam ser compreendidas como indivíduos de interação atuantes em um determinado contexto social. Clandinin e Connelly (2011, p. 85) afirmam que ao adotarem essa concepção sobre a pesquisa narrativa criam um espaço tridimensional e optam por considerar os termos: “pessoal e social (interação); passado, presente e futuro (continuidade); combinados à noção de lugar (situação).”

Considerando o contexto educacional, valendo-se de que toda experiência conduz a outras experiências e que esse exercício nos possibilita refletir sobre uma história que está sempre constituída por ações políticas e pedagógicas em um processo dinâmico, direcionando-a para outro local, numa nova ou antiga perspectiva, mas sempre com novas experiências porque os sujeitos também acompanham esse movimento.

Segundo Galvão (2015) as narrativas em educação apresentam três potencialidades refletem de maneira particular como cada participante atribui um significado pessoal a sua experiência, assim temos: a narrativa como método de investigação em educação; a narrativa como processo de reflexão pedagógica e a narrativa como processo de formação.

A narrativa como processo de investigação, permite-nos aderir ao pensamento experiencial do professor, ao significado que dá às suas experiências, à avaliação de processos e de modos de atuar, assim como permite aderir aos contextos vividos e em que se desenrolaram as ações, dando uma informação situada e avaliada do que se está a investigar. Concepções, modos de praticar a profissão, conhecimento didático, significado de aprendizagens de formação, elaboração do conteúdo científico [...]

A narrativa como processo de reflexão pedagógica permite ao professor, à medida que conta uma determinada situação, compreender causas e consequências de atuação, criar novas estratégias num processo de reflexão, investigação e nova reflexão. [...]

A narrativa como processo de formação evidencia a relação investigação/formação, pondo em confronto saberes diferenciados, provenientes de modos de vida que refletem aprendizagens personalizadas. (GALVÃO, 2015, v. 11, p. 343)

Nesse sentido, compreendemos a contribuição das narrativas em nossa pesquisa por considerarmos significativas as falas das docentes alfabetizadoras participantes e seus relatos de experiências no que se refere, especificamente, às práticas de ensino e avaliação da escrita e da leitura na perspectiva da alfabetização e letramento vivenciadas no Proler.

Com a intenção de aprofundar nosso conhecimento sobre a temática, optamos pelo estudo de caso, que de acordo com Yin (2001, p. 32) “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, especificamente

quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

O estudo de caso como estratégia de pesquisa tem uma perspectiva ampla, segundo Yin (2001) e Amado (2017), validando assim sua natureza holística. Entretanto, essa característica não implica que o caso seja observado na sua totalidade, mas que ao selecionar e determinar o objeto de estudo “[...] este será observado e analisado na sua complexidade, de forma contextualizada e dinâmica, recorrendo a múltiplas fontes e a múltiplas técnicas de forma a captar os diferentes olhares que traduzem essa mesma complexidade.” (AMADO, 2017, p. 125).

Lüdke e André (1986, p. 18-20) ressaltam que o estudo de caso é regido por algumas características fundamentais: visam à descoberta; enfatizam a “interpretação em contexto”; retratam a realidade em sua completude e profundidade; utiliza uma variedade de fontes informativas; revela “experiência vicária e permite generalizações”; representa os diversos e “às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação”; e seus relatos fazem uso de “uma linguagem mais acessível”.

Podemos acrescentar que o estudo de caso corrobora para que tanto questões empíricas sejam compreendidas no universo científico como também oferece a abertura para uma reflexão do caso estudado no contexto específico, proporcionando assim o alcance e a ampliação de discussões sobre o tema.

4.3 CAMPO DE PESQUISA E SUJEITOS PARTICIPANTES

Nossa opção pelo município do Recife se deu por meio da implementação do Programa de Letramento do Recife, visto se tratar de uma estratégia pedagógica, social e política que tem como objetivo oferecer orientações, desenvolvimento profissional, apoio técnico-pedagógico e avaliativo para a efetivação de práticas que priorizam o ensino e a avaliação na perspectiva da alfabetização e do letramento. Assim, a pesquisa foi desenvolvida na rede municipal da cidade do Recife, com docentes que se destacaram com o desenvolvimento do referido Programa.

Os sujeitos da pesquisa foram três alfabetizadoras: duas docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental das respectivas escolas envolvidas com o Programa nos anos de 2017 a 2019 e uma alfabetizadora que foi a gestora do Programa. Com intuito de preservar a identidade das entrevistadas, das pessoas envolvidas citadas nas narrativas e atender a confidencialidade da pesquisa, foram criados nomes fictícios. As professoras,

especificamente, foram denominadas da seguinte maneira: Rosana, para a professora que exerceu a função de gestora; Carla, para a professora do 1º ano, e Márcia, para a professora do 2º ano.

Os critérios para seleção das professoras participantes da pesquisa se deram mediante suas participações nas formações, seus envolvimento nas produções dos materiais e o desenvolvimento das orientações e ações oferecidas pelo Proler, assim como os resultados positivos em suas turmas, e em relação a professora/gestora, sua capacidade de articulação entre pares. Buscamos, assim, avaliar as contribuições e limitações do Programa para o desenvolvimento de práticas sistemáticas significativas de alfabetização e de letramento quanto ao ensino e à avaliação da escrita e da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a perspectiva narrativa de professoras no que se refere às suas práticas em sala de aula.

4.3.1 Perfil das alfabetizadoras entrevistadas

De posse da opção qualitativa de nosso estudo e na perspectiva da narrativa, optamos por apresentar o perfil das professoras participantes por meio de excertos de suas falas durante as entrevistas episódicas, com isso, deixamos registrado tanto o perfil acadêmico e profissional de cada entrevistada, como suas intenções e desejos que moveram e movem suas ações.

Perfil das professoras alfabetizadoras entrevistadas
ROSANA
<p>“Bem, eu tenho entre formação e experiência, é, acho que vinte anos de docência. É..., enfim, todo meu processo foi partindo do magistério, ah, depois pedagogia, depois mestrado em educação, doutorado em educação, éé, tenho experiência do doutorado também na França. E toda a experiência é mestrado, doutorado é leitura. Mestrado foi leitura. Doutorado foi apropriação, alfabetização, o ensino da língua portuguesa, né?!, as práticas e a relação com o ensino. E isso está totalmente atrelado à vivência do trabalho. Porque eu tenho 19 anos de docência, ôh, de, (onomatopeia expressando buscar na memória), é... magis, de atuação na prefeitura do Recife e tenho é... alguns anos também de atuação no Estado. Mas o estado eu trabalho não é com o início do processo. É e..., peda, e... na prefeitura do Recife, sim. É... todo meu trabalho desde o começo era tentar ver quais era, eu sempre tive curiosidade desde o começo de tudo, né?!, desde o magistério que eu fiz lá no Vera Cruz, até toda a minha formação é, eu queria entender como era se constituir uma boa professora.”</p>
CARLA
<p>“Bom, eu estudei aí na Federal, fiz pedagogia, né?! de, com Márcia. Ai tu fui, a gente terminou, aí nesse quase término, a gente, teve concurso pra Recife, passamos. E nesse, nesse, assim, foi terminando, fomos fazer a pós-graduação em alfabetização e letramento. Aí já fizemos a pós lá na Fafire que tinha esse curso de alfabetização e letramento. Aí eu entrei em 2003 na rede de Recife. Aí eu entrei no grupo 5 e nos outros anos eu fiquei no 1º ano e tô no 1º ano até hoje. [...] É. Tudo no 1º ano e na mesma escola. Então assim, quando eu passei é [] eu não tinha experiência nenhuma em</p>

sala de aula, que eu nunca ensinei. Eu tinha o **magistério**, fiz ainda, fui pra outras áreas. Fiz científico, depois, depois eu fiz Escola Técnica, eu fiz edificações, mas eu num me identifiquei porque eu sempre gostei assim dessa coisa de ser professor. Ai quando eu entrei na pedagogia, né?! Eu fiz o vestibular, pedagogia, aí eu me encontrei. E, e por sorte encontrei também Márcia, nesse mesmo curso e a gente fez a parceria até que saiu da universidade pra escola. E assim, eu **fui observando**, Márcia também me ajudando. Eu não tinha experiência de escola nenhuma, só sabia era a observação da, do magistério pra poder fazer pra, porque tem né?! aquela observação obrigatória. [...] o estágio, só e mais nada. Nunca ensinei em escola de bairro, nenhuma. Foi na Waldemar **que eu me fiz professora. E observando a prática das outras professoras**, com Márcia me ajudando, a gente participando de congresso [...]"

MARCIA

"Eu tenho, tem mais de vinte anos de trabalho já, agora dentro da Rede, né assim, que eu me reporto muito a rede de Recife, que é o meu maior tempo de atuação na área de alfabetização. Então, mais ou menos aí uns ... 15 anos nesse ciclo de alfabetização. Éé, na prefeitura do Recife hoje eu não estou éé, trabalhando com turma de alfabetização, mas a experiência foi nesse tempo assim, em torno de 15 anos. Eu tô, eu tenho formação em **pedagogia**... na Universidade Federal e, e também eee **alfabetização na Fafire**. Então essa foi uma área assim que **eu quis estudar o máximo** que eu pude, né?! dentro das possibilidades... pra, pra que **a prática fosse mais qualitativa possível**, né?! Pudesse **contribuir** com as crianças **nesse processo de aprender a ler e escrever** ... e aí pronto. De lá pra cá, Andréa, nesse período todo eu **participei de várias formações**, não sei se isso é talvez importante, né?! Mas por exemplo, eu participei de todo o trabalho do **Pnaic**, né?! oferecido essa formação do Pnaic e outras formações que a rede, eu também sou professora na rede de Jaboatão, então todas as formações que a rede oferece, eu sempre participo.[...] eu passei em torno de 10 anos com o 2º ano [...]"

Com 19 anos de docência, Rosana trilhou seu percurso acadêmico e profissional, iniciado pelo magistério e seguido pela graduação em pedagogia, mestrado e doutorado em educação. Com o interesse voltado para a alfabetização, a docente que também foi gestora do Proler, relatou sua atuação profissional no Estado e na rede municipal do Recife, este último ligado aos anos iniciais do Ensino Fundamental. A professora explicitou de maneira específica que sua intenção era de compreender "como era se constituir uma boa professora" e essa questão motivou suas opções de pesquisa.

A docente do 1º ano, também iniciou seus estudos com o magistério, em seguida graduação em pedagogia e pós-graduação em alfabetização e letramento. Com 19 anos de ensino, e em sua maioria, nas turmas de alfabetização, Carla relatou de que forma se constituiu professora alfabetizadora, enfatizando a observação das práticas, as trocas entre pares e as formações que participou como fatores relevantes para sua construção profissional.

Com aproximadamente 15 anos de atuação no ciclo de alfabetização, e 10 deles nas turmas do 2º ano, na rede municipal do Recife, Márcia, docente do 2º na época do Programa, relatou sua formação em graduação em pedagogia e pós-graduação em alfabetização e letramento. A professora alfabetizadora explicitou seu desejo de "contribuir com as crianças nesse processo de aprender a ler e escrever" e para isso, destacou suas participações nas formações oferecidas pelas redes em que atua.

4.4 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS

Esta pesquisa procurou investigar os pressupostos teóricos e orientações contidos no Programa de Letramento do Recife (Proler), as narrativas sobre as práticas de alfabetização de professoras alfabetizadoras na vivência desse programa e sua relação com o desenvolvimento de práticas sistemáticas significativas para o ensino e a avaliação da escrita e da leitura na perspectiva da alfabetização e letramento, em escolas da Rede Municipal do Recife.

Como instrumentos de construção de dados, utilizamos a entrevista episódica e a análise documental. De acordo com Oliveira (2003, p. 49), "Um instrumento de pesquisa é considerado válido quando consegue medir com precisão o que se deseja conhecer", desta forma, os instrumentos adequadamente selecionados foram necessários para validar, creditar e precisar a pesquisa.

Salientamos que a entrevista episódica aconteceu em ambiente virtual e foi gravada de acordo com autorização prévia das participantes. Por conta do período pandêmico do SARS COVID-19 que nos encontramos desde o ano de 2020, utilizamos o aplicativo de videoconferência Google Meet. Para isso, as professoras participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Coleta de dados virtual autorizando a realização da entrevista. Já a análise documental foi realizada no decreto e nos cadernos pedagógicos ofertados pelo Programa.

a) Análise documental

No processo investigativo, os documentos também estabelecem rica fonte de evidências, pois são elaborados com finalidades específicas. No que se refere a documentos oficiais ou privados, Flick (2013) pondera que eles contribuem na formulação de conclusões que consideram como tais textos foram elaborados e quais os objetivos dos autores que os produziram ou das instituições por eles representadas.

Flick (2013, p.126) salienta que ao analisá-los, o pesquisador "deve sempre considerar quem produziu um documento, para quem e com que propósito. A maneira como os documentos são concebidos é uma parte do seu significado e a maneira como algo é apresentado influencia os efeitos que serão produzidos por um documento."

Segundo Bardin (2011) a análise documental pode ser definida como "uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sobre uma

forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referenciação”. (BARDIN, 2011, p. 51)

Como fonte primordial para nossa pesquisa, essa técnica contribuiu para analisar os documentos relacionados com o Proler que tiveram sua publicação no ano de 2019 a fim de investigar os pressupostos teóricos, as orientações voltadas para o ensino e a avaliação da escrita e da leitura, como também suas contribuições para o desenvolvimento de práticas sistemáticas significativas de alfabetização e letramento.

Após levantamento de todos os documentos que envolviam o Proler, identificamos aqueles que tinham relação direta com nosso objeto de pesquisa, dentre estes, selecionamos o Decreto nº 32.761, de 14 de agosto de 2019, que instituiu o Programa e a Coleção Cadernos Pedagógicos Alfabetização e Letramento da Rede Municipal do Recife. Foram elaborados 6 volumes dessa Coleção. O lançamento¹⁷ dos cadernos aconteceu no dia 30 de agosto de 2019, na Escola de Formação de Educadores do Recife (EFER) Professor Paulo Freire e contou com a presença de docentes, gestores (diretores, coordenadores dentre outros). O evento foi noticiado no Portal da Educação do Recife no mesmo dia e contou com três seminários abordando temáticas que envolviam políticas educacionais, práticas sistemáticas significativas e elaboração dos cadernos pedagógicos. A coleção é organizada da seguinte forma:

Quadro 5 – Cadernos do Proler (no prelo)

Número	Título do Caderno	Público-alvo
Caderno – volume 1	Fundamentação e ação didático-metodológica da alfabetização e letramento	Docentes da Educação infantil e do ciclo da alfabetização
Caderno - volume 2	Alfabetização e letramento no Grupo V da Educação Infantil	Docentes do Grupo V da Educação Infantil
Caderno – volume 3	Alfabetização e letramento no 1º ano do Ensino Fundamental	Docentes do 1º ano
Caderno – volume 4	Alfabetização e letramento no 2º ano do Ensino Fundamental	Docentes do 2º ano
Caderno – volume 5	Alfabetização e letramento no 3º ano do Ensino Fundamental	Docentes do 3º ano
Caderno – volume 6	Glossário dos direitos de aprendizagem e recursos pedagógicos da rede municipal de ensino do Recife	Docentes da Educação infantil e do ciclo da alfabetização

Fonte: A autora (2022)

Para maior refinamento quanto aos procedimentos da Análise Documental, após a

¹⁷ O lançamento dos cadernos pedagógicos do Proler foi publicado no site Portal da Educação da prefeitura do Recife. <http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/groups/prefeitura-do-recife-lan-cadernos-pedag-gicos-do-proler>.

leitura dos documentos selecionados em um primeiro momento, identificamos os documentos que iriam compor o corpus da pesquisa: o Decreto do Proler bem como os Cadernos Pedagógicos (Fundamentos e ações didático-metodológica da alfabetização e letramento (Volume 1), Alfabetização e letramento no 1º ano do Ensino Fundamental (Volume 3) e Alfabetização e letramento no 2º ano do Ensino Fundamental (Volume 4). Os Cadernos Pedagógicos (Alfabetização e letramento no Grupo V da Educação Infantil (Volume 2); Alfabetização e letramento no 3º ano do Ensino Fundamental (Volume 5) e Glossário dos direitos de aprendizagem e recursos pedagógicos da rede municipal de ensino do Recife (Volume 6), foram descartados para a análise por não estarem relacionados ao objeto bem como ao objetivo da pesquisa. A seguir, apresentamos os Cadernos Pedagógicos que compuseram o *corpus*.

Figura 2 – Cadernos pedagógicos (volumes 1, 3 e 4)



A escolha desse instrumento nos subsidiou para estruturarmos de maneira mais objetiva e consciente indícios que nos serviram de base e suporte para a compreensão e consolidação da análise dos dados produzidos.

b) A entrevista episódica

A fim de obter informações por intermédio da fala que tende a propiciar condições que perpassam valores, normas, símbolos e representações individuais, ressaltamos em nossa pesquisa, a importância da entrevista episódica. Segundo Flick (2013, p. 117) essa entrevista “[...] parte da suposição de que as experiências dos indivíduos sobre certa área ou questão estão armazenadas nas formas de conhecimento narrativo-episódico e semântico”.

Flick (2013) ressalta que a entrevista episódica tem o objetivo de conectar sistematicamente dois tipos de dados — as narrativas e as respostas —, o que pode contribuir significativamente para a construção de dados de uma pesquisa, na medida em que o entrevistado pode narrar situações e experiências que são relevantes para o estudo em questão, considerando o contexto, bem como, favorecer para que o pesquisador possa fazer perguntas específicas que venham esclarecer algum ponto dessas vivências relatadas.

A entrevista episódica considera a hipótese de que as vivências dos sujeitos relativas as determinadas situações ficam “armazenadas nas formas de conhecimento narrativa-episódico e semântico.” A primeira, “focada de perto nas experiências e ligada a situações e circunstâncias concretas, a segunda forma de conhecimento contém suposições e conexões abstratas e generalizadas.” (FLICK, 2013, p. 117). Ainda segundo o autor, a unidade central do primeiro caso se refere a sequência de acontecimentos e seu contexto, e no segundo caso a unidade central envolve os conceitos e suas inter-relações.

Partindo desse conhecimento a entrevista episódica nos proporcionou a conexão com os contextos vivenciados pelas entrevistadas e a leitura que elas construíram em relação aos momentos experienciados nas formações, nas trocas entre pares e em suas salas de aula que foram oportunizadas pelas vivências com o Proler.

As entrevistas foram individuais, agendadas de acordo com a disponibilidade das professoras e não estipulamos um tempo limite, tendo assim, narrativas que chegaram a durar mais ou menos 2 horas. Como se tratou de narrativas, as professoras tiveram liberdade para relatar tudo que conseguiram recordar sem a preocupação com o tempo.

Destacamos que, inicialmente, explicamos a dinâmica da entrevista, informamos que iríamos fazer anotações durante as falas, que poderiam não responder a alguma pergunta caso se sentissem desconfortáveis, e que poderiam desistir do processo a qualquer momento. Em seguida, pedimos para que cada professora fizesse um relato sobre sua formação e seu percurso profissional. Posteriormente, solicitamos a narrativa das experiências significativas que as orientações e ações do Proler oportunizaram para sua prática e para o desenvolvimento

dos seus estudantes referente ao ensino e a avaliação da escrita e da leitura, na perspectiva de alfabetizar letrando.

Em alguns momentos, foi necessário utilizar perguntas mais diretivas por conta de certa dificuldade para lembrar, espontaneamente, determinadas situações que eram significativas para nossa pesquisa. Todas as entrevistadas demonstraram satisfação durante os relatos e informaram que estavam dispostas a esclarecer determinada situação, caso fosse necessário. Percebemos que uma entrevista ficou um pouco truncada, acreditamos que pelo hábito da entrevista semiestruturada, a experiência com a episódica tenha sido inicialmente comprometida, assim, foi fundamental um novo momento para que então, se caracterizasse como uma entrevista episódica. E assim aconteceu. Realizamos duas entrevistas com uma das professoras e o momento foi bem mais leve e significativo.

4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Como uma das principais etapas dentro de uma pesquisa, a análise de dados, de acordo com as contribuições de Gil (2008, p. 156) “[...] tem como objetivo organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para a investigação”.

Os dados construídos nesta pesquisa foram analisados de duas formas. Realizamos a análise de conteúdo (BARDIN, 2011) para tratar dos dados relacionados aos documentos e a análise da narrativa (LABOV, 1997) ao analisar as vivências relatadas pelas professoras alfabetizadoras por intermédio da entrevista episódica. A opção por esses dois percursos, justifica-se pelo fato de se tratarem de dados construídos por caminhos distintos e pela natureza dos mesmos, o que demanda um processo específico de análise.

a) Análise dos documentos

A análise de documentos tem o intuito de identificar possíveis respostas para o problema da nossa pesquisa: Os pressupostos teóricos e as orientações do Programa de Letramento do Recife (Proler) contribuem para o desenvolvimento de práticas sistemáticas significativas quanto ao ensino e à avaliação da escrita e da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva da alfabetização e letramento? As narrativas sobre as práticas de alfabetização de professoras alfabetizadoras na vivência do Proler indicam que elas consideram essa contribuição?

Buscamos, na análise de conteúdo, que se constitui como conjunto de técnicas metodológicas, auxílio para a análise dos dados construídos. Bardin (2011, p. 50) salienta que esse conjunto de técnicas “[...] trabalha a fala, quer dizer, a prática da língua realizada por emissores identificáveis” e em síntese, “é uma busca de outras realidades por meio de mensagens.”.

Como uma metodologia de pesquisa, Moraes (1999) argumenta que a análise de conteúdo se configura pela caracterização e a interpretação de toda “[...] classe de documentos e textos”, fazendo uso da “indução e a intuição como estratégias para atingir níveis de compreensão mais aprofundadas dos fenômenos que se propõe a investigar”. (MORAES, 1999, p. 2).

Considerando a operacionalização, a análise de conteúdo procura alcançar em profundidade aquilo que está posto, e assim, segundo Minayo (2000, p. 203) “Articula a superfície dos textos descrita e analisada com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural, contexto e processo de produção da mensagem.”

Na busca para interpretar os significantes e os significados, Bardin (2011) ressalta a importância de três fases de análise: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados e a interpretação dos dados.

Na pré-análise, que é a primeira fase segundo a autora, o foco está na organização e na sistematização das ideias iniciais. Esse estágio, geralmente, possui três etapas: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. Entretanto, alguns passos são necessários para que o desenvolvimento das etapas aconteça de maneira significativa, são eles: a leitura “flutuante” que estabelece contato com os documentos que se propõe analisar, com o intuito de conhecer o texto e perceber quais são as impressões e orientações; a escolha dos documentos está relacionada ao conjunto de documentos — *corpus* — que serão submetidos aos procedimentos de análise, que são elencados por meio de escolhas e regras para sua validação. Como principais regras, Bardin (2011) apresenta: a exaustividade (engloba todos os elementos do *corpus*, excluindo assim a seletividade); a representatividade (amostra do universo pretendido); a homogeneidade (os documentos devem considerar critérios precisos a fim de obter resultados globais); e a pertinência (os documentos examinados devem ter relação com os objetivos que suscita a análise).

Outra etapa que compete a pré-análise é a formulação das hipóteses e dos objetivos, que considera as hipóteses como algo necessário e os objetivos como sendo a finalidade que se pretende dentro do quadro teórico ou pragmático, no qual os resultados serão utilizados.

Ainda nessa fase, Bardin (2011) chama a atenção para a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores que correspondem à explicitação de um tema numa mensagem e sua organização sistemática em indicadores precisos e seguros. Por fim, na última etapa da pré-análise, a autora apresenta a preparação do material que corresponde ao processo de alinhamento dos textos e enunciados que se pretende analisar.

A segunda fase, é a de exploração do material, se concentra a operação de codificação, decomposição ou enumeração, oriundas de regras preestabelecidas que favorecem a transformação dos dados brutos do texto em unidades de registro (palavra, frase, tema, personagem, acontecimento), como estabelecido na pré-análise. Na terceira fase, que se refere ao tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, os resultados buscam produzir significados que sejam válidos e fiéis, e assim, o analista pode propor inferências, prever interpretações, tendo os objetivos previstos como base, além de constatar inesperados achados.

Nesta perspectiva, a análise de conteúdo contribuiu para a identificação e análise das mensagens levando em consideração o emissor e seu contexto, o prescrito, o dito e o vivido, a fim de interpretar de forma fundamentada, crítica e ética os dados obtidos em nossa pesquisa.

b) Análise das narrativas

Optamos por uma abordagem sociolinguística para análise das narrativas — compreendidas nesse estudo sob a ótica de um método investigativo — construídas por meio das entrevistas episódicas, apoiando-nos nas contribuições de William Labov.¹⁸

De acordo com Labov (1997) o estudo sobre narrativas parte de uma abordagem hermenêutica que se associa com o discurso exatamente como ele é, na visão do falante e do ouvinte. Ainda segundo o autor, essa perspectiva oferece “transparência da informação e da experiência de uma maneira que aprofunda nossa compreensão do que são aproximadamente a linguagem e a vida social”. (LABOV, 1997, p. 1). Assim, o autor adota as narrativas como relatos de situações que envolvem vivências pessoais e sociais que são transformadas pela experiência.

Como definição Labov (1997, p. 3) pondera que uma narrativa de experiência pessoal “é o relato de uma sequência de eventos que teve lugar na biografia do falante por uma

¹⁸ Linguista estadunidense considerado o fundador da sociolinguística varacionista.

sequência de sentenças que corresponde à ordem dos eventos originais”.

Para Galvão (2005) o processo da narrativa possibilita ao narrador escolher aquilo que ele identifica como mais pertinente do relato e acrescentar novos elementos para a interpretação. A autora salienta que para o investigador é primordial considerar o que a narrativa expõe de representação e estruturá-la para uma melhor análise e interpretação, organizando uma forma que o relato seja coerente e agradável para ser lido. Todavia, como se trata de uma investigação e não podemos fugir daquilo que foi posto pelo sujeito, acreditamos que as narrativas devem ser compreendidas, em suas análises, considerando o indivíduo e o contexto em que se deu a ação.

Para o modelo de análise, como apresentamos anteriormente, adotamos a estrutura de análise utilizando o modelo sociolinguístico elaborado por Labov (1997) a qual se organiza da seguinte forma: Resumo: sentença inicial da narrativa; Orientação: informações sobre o tempo, o lugar, os participantes e comportamentos; Ação Complicadora: sentença que relata a sequência dos acontecimentos; Avaliação: sentido dado pelo narrador/a ao evento; Resolução: desfecho da ação complicadora; Coda: sentença final que retoma a narrativa ao tempo presente.

Segundo Bastos e Biar (2015, p. 105) a avaliação na perspectiva apresentada por Labov pode acontecer de duas formas: “a) na avaliação externa, o narrador suspende o fluxo narrativo como um parêntese para observar o seu ponto.”; b) na avaliação encaixada, o narrador, cria certa dramatização por meio de expressões orientando “o sentido como os acontecimentos devem ser entendidos.”

Dentre os elementos estruturantes da narrativa elencados por Labov (1997) a avaliação pode ser dividida a partir de duas funções sociais: a referencial e a avaliativa. A função referencial dá “ao ouvinte a informação por meio da recapitulação da experiência do narrador, na mesma ordem em que ocorreram os acontecimentos.” A função avaliativa é “dar à audiência o significado da narrativa que o próprio autor lhe dá.” (GALVÃO, 2015, v. 11, p. 333).

Esse modelo de análise oportuniza possibilidades de interpretação estruturadas e sequenciadas do discurso, entretanto essa dinâmica pode se ausentar de determinados relatos, e por isso outro modelo pode ser utilizado como complemento o que segundo Galvão (2015) “pode ser a recorrência a sinais léxicos que examinam as relações semânticas entre frases, de modo a estudar as estruturas de informação dos textos em termos de inferências do escritor e do leitor. Estas relações são geralmente assinaladas por palavras-chave num texto.” (GALVÃO, 2015, v. 11, p. 333).

A análise das narrativas trouxe uma contribuição significativa para nossa compreensão, por meio das falas das professoras alfabetizadoras, do que a vivência do Proler agregou, ou não, de significativo para suas práticas referente ao ensino e à avaliação da escrita e da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pautado na perspectiva da alfabetização e letramento.

a) Triangulação dos dados

Nossa pesquisa adotou a triangulação compreendida como estratégia fundamentada no uso de vários métodos ou dados, para a combinação dos dados construídos na análise dos documentos e nas entrevistas episódicas. Para Flick (2013, p. 183) a triangulação “deve produzir conhecimento em diferentes níveis, ou seja, ela vai além do conhecimento possibilitado por uma abordagem única e, desse modo, contribui para a promoção da qualidade na pesquisa.”.

4.6 ETAPAS DA PESQUISA

Como etapas previstas para nossa pesquisa, realizamos:

- 1) Contato por telefone e e-mail com a Secretária de Educação do município do Recife para envio de ofício para carta de anuência, solicitação de autorização para a realização da pesquisa com as escolas selecionadas, autorização para acesso ao material do Proler e contato para entrevistas com as professoras das instituições escolhidas;
- 2) Submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFPE;
- 3) Preenchimento do Termo de Consentimento Livre Esclarecido — Coleta de Dados Virtual pelas professoras alfabetizadoras, sujeitos da pesquisa;
- 4) Análise do Decreto e dos cadernos pedagógicos;
- 5) Entrevistas virtuais com as professoras alfabetizadoras;
- 6) Análise dos dados construídos por intermédio das entrevistas episódicas;
- 7) Revisão do referencial teórico para identificar se necessitam ser ampliadas para auxiliar as análises;
- 8) Triangulação dos dados;
- 9) Escrita e revisão da dissertação;
- 10) Defesa da dissertação.

Com a conclusão da pesquisa, almeja-se ampliar as discussões e ações por meio das

redes municipais de ensino, especificamente, no município do Recife, sobre estímulos às práticas que possam contribuir de maneira significativa para o ensino e a avaliação da apropriação da escrita e o desenvolvimento da leitura, na perspectiva da alfabetização e do letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

5 RESULTADOS

Nosso estudo teve como objetivo geral: Investigar os pressupostos teóricos e orientações contidos no Programa de Letramento do Recife (Proler), as narrativas sobre as práticas de alfabetização de professoras alfabetizadoras na vivência desse programa e sua relação com o desenvolvimento de práticas sistemáticas significativas para o ensino e a avaliação da escrita e da leitura em escolas da Rede Municipal do Recife, na perspectiva da alfabetização e letramento.

Nossos objetivos específicos foram: (i) analisar as orientações didáticas e pedagógicas voltadas ao ensino e à avaliação da escrita e da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental presentes no decreto do Proler e nos cadernos pedagógicos, na perspectiva da alfabetização e letramento; (ii) analisar as narrativas das professoras alfabetizadoras na vivência do Proler no que se refere ao ensino e à avaliação da escrita e da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na perspectiva da alfabetização e letramento; (iii) avaliar as contribuições e limitações do Proler para práticas sistemáticas significativas voltadas ao ensino e à avaliação da escrita e da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na perspectiva da alfabetização e letramento. Este último objetivo específico perpassa todo o bloco de resultados, não podendo ser delimitado em um único bloco. Contudo, para fins de melhor discriminação do seu atendimento, agrupamos nas considerações finais as principais contribuições e limitações do Proler para práticas sistemáticas significativas voltadas ao ensino e à avaliação da escrita e da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na perspectiva da alfabetização e letramento.

Para tanto, inicialmente, analisamos as orientações didáticas e pedagógicas contidas nos cadernos pedagógicos e no Decreto que instituiu o Programa bem como as narrativas de três alfabetizadoras que participaram das formações oportunizadas pela rede e da elaboração dos cadernos pedagógicos, duas delas eram docentes e uma era a gestora do Proler.

Nos blocos a seguir, apresentaremos, os resultados produzidos pela análise do Decreto e dos cadernos pedagógicos e, posteriormente, as contribuições das análises das narrativas das professoras alfabetizadoras.

5.1 OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO PROLER PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS SISTEMÁTICAS SIGNIFICATIVAS

As análises do Decreto e dos cadernos pedagógicos que estão direcionados para a alfabetização e o letramento, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, serão apresentadas em dois momentos: inicialmente, uma análise do Decreto e em seguida, discorreremos sobre os três cadernos pedagógicos do Proler, referentes aos Volumes 1, 3 e 4. Com isso, os resultados buscam atender ao seguinte objetivo específico: analisar as orientações didáticas e pedagógicas voltadas ao ensino e à avaliação da escrita e da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental presentes no decreto do Proler e nos cadernos pedagógicos, na perspectiva da alfabetização e letramento.

5.1.1 Decreto do Proler: Estratégia política, social e pedagógica para alfabetizar letrando

A análise do Decreto evidenciou a ênfase atribuída à sistematização e à metodologia de alfabetizar letrando com base nos direitos de aprendizagens da Política de Ensino, como observamos no Art. 1º “[...] utilizará a metodologia ALFALETRANDO, a fim de levar o estudante a se apropriar da leitura e da escrita, de forma competente e sistematizada, a partir de direitos de aprendizagens estabelecidos na Política de Ensino [...]”. (RECIFE, 2019c, p. 1). Tendo como inspiração o Projeto Alfalettar, o decreto faz uma homenagem a Magda Soares em seu texto e adota a concepção defendida por Soares (2020, p. 12) quando afirma que o Projeto não pretende “[...] apenas alfabetizar, mas alfabetizar e letrar, Alfalettar.”

O foco do Art. 2º está na proposta de orientação, monitoramento, desenvolvimento profissional, avaliações e ações que efetivem práticas de alfabetização e letramento, além de destacar que “O PROLER incide em uma estratégia política, social e pedagógica, em consonância com a Política de Ensino da Secretaria de Educação do Recife [...]”. (RECIFE, 2019c, p. 1).

Ressaltamos as contribuições do ciclo de políticas de Stephen J. Ball, Mainardes (2006) ao salientar que o quarto contexto citado por Ball se refere aos efeitos gerais das políticas educacionais que são explícitos “[...] quando aspectos específicos da mudança e conjuntos de respostas (observadas na prática) são agrupados e analisados.” (MAINARDES, 2006, p. 6). No contexto do Proler, podemos identificar que nossa análise se concentra nos efeitos gerais de primeira ordem pois abordam mudanças práticas que foram percebidas por

meio das ações desenvolvidas que ficaram explícitas, ao analisarmos as narrativas das profissionais entrevistadas, como será observado mais adiante.

Destacamos alguns pontos que foram abordados no Art. 5, ao retratar a competência do Comitê Gestor de Alfabetização e Letramento: o inciso I aborda a necessidade de articulação entre gestão, equipe pedagógica e comunidade escolar para implantar, implementar e avaliar as atividades do Programa; o inciso II, se concentra no papel do Comitê em auxiliar na “[...] elaboração do planejamento da unidade de ensino para o PROLER, juntamente com a coordenação pedagógica, técnicos da Secretaria e professores da escola, conforme a Política de Ensino da Rede;” (RECIFE, 2019c, p. 1); o inciso III, ressalta a importância do apoio aos professores e o incentivo à ação pedagógica; o inciso IV, aborda a orientação, o monitoramento, a sistematização, “[...] o planejamento e a efetivação do trabalho pedagógico do PROLER realizado pelo corpo docente, redefinindo estratégias para os estudantes com dificuldades de aprendizagem, respeitando a heterogeneidade de conhecimentos e diversidade de aprendizagens;” os incisos VIII e IX ressaltam o acompanhamento da ação pedagógica e a garantia dos processos de avaliação referentes ao Proler (RECIFE, 2019c, p. 2).

Os pontos relevantes do referido Decreto enfatizam a ideia da articulação em rede, do trabalho sistematizado, da importância do planejamento, das avaliações e do monitoramento para redefinir ações com foco nos estudantes que, porventura, apresentassem dificuldades de aprendizagem, considerando o respeito a heterogeneidade. Destacamos que autores como Libâneo (1997), Cruz, Manzoni e Silva (2012) ponderam sobre a importância do planejamento e da organização sistemática como componentes primordiais para a aprendizagem dos estudantes.

Os incisos XI ao XIV do Art. 5, salientam os direitos de aprendizagem, os princípios adotados pelo Projeto Alfalettar de Lagoa Santa conforme Silva (2018), a garantia da reflexão docente e os componentes articuladores do alfabetizar letrando:

XI - efetivar a estrutura do PROLER com a articulação dos seguintes elementos: direito de aprendizagem com os objetivos estabelecidos; itinerário pedagógico (planejamento) - diagnóstico, prognóstico, perfil da turma, direitos de aprendizagem específicos a serem perseguidos, desenvolvimento de atividades, aprendizagem identificada e aprendizagem consolidada para reconstrução do itinerário;

XII - fortalecer os princípios de continuidade, integração, sistematização e monitoramento, com ações norteadoras e construtivas para o coletivo, com resgate das dificuldades e possibilidades de solução refletida no Comitê Gestor, com os representantes da escola e técnicos, bem como documentar essa ação construída no Comitê e a socializar na Rede em forma de

metodologia;

XIII - garantir a reflexão e a prática docente com organização dos direitos específicos em progressão como detalhamento metodológico para o PROLER;

XIV - orientar sobre os componentes de continuidade e integração do alfabetizar letrando: consciência fonológica e alfabeto; consciência fonêmica - ortografia; linguagem oral; tecnologia da escrita; escrita de palavras; produção de textos; leitura de palavras; leitura oral de textos; leitura silenciosa de textos; compreensão de textos; vocabulário; e reflexão sobre a língua. (RECIFE, 2019c, p. 2).

Consideramos que a análise do decreto explicita a responsabilidade de implantação e articulação do Proler, contando com a participação ativa dos/das docentes e da rede no que se refere à gestão do Programa, aos técnicos e à comunidade escolar. Estes elementos nos remetem a Mainardes (2018) quando salienta que o docente é um sujeito coletivo na construção de sua prática, pois as trocas entres pares, as orientações e os processos formativos, ofertados pela rede de ensino, podem contribuir para a reflexão pedagógica e, assim, oportunizar situações necessárias para a utilização de práticas sistemáticas significativas, partindo de metas, continuidade e intencionalidade. Salientamos, portanto, que o Decreto nos apresenta concepções e orientações que visam o alfabetizar letrando com foco na sistematização, na progressão, na avaliação e no monitoramento, que estão diretamente ligados e articulados aos direitos de aprendizagem determinados na Política de Ensino do município com foco na escrita e na leitura no ciclo de alfabetização.

A seguir, discorreremos sobre as análises dos cadernos pedagógicos: Fundamentos e ações didático-metodológica da alfabetização e letramento (Volume 1), Alfabetização e letramento no 1º ano do Ensino Fundamental (Volume 3) e Alfabetização e letramento no 2º ano do Ensino Fundamental (Volume 4).

5.1.2 Fundamentos teóricos presentes nos Cadernos do Proler voltados às práticas sistemáticas significativas no Recife

Nos três cadernos analisados ficou registrado que as propostas apresentadas e o processo de intervenção resultaram “[...] de uma decisão político pedagógica da Secretaria Municipal de Educação do Recife de investir na construção de um Projeto de Alfabetização e Letramento.” (RECIFE, [2019b?], v. 4, p. 4, no prelo). Há, da mesma maneira, a menção de como essa construção partiu de vivências dos/as professores/as articuladas à teoria e das pessoas que contribuíram para a elaboração dos cadernos: gestores, assessores e técnicos, professores/as e coordenadores/as da Rede, assessores da Universidade Federal de

Pernambuco, da Universidade Estadual de Ponta Grossa e do Núcleo de Alfabetização e Letramento da Prefeitura de Lagoa Santa – MG. O que explicita que se tratou de uma construção coletiva e colaborativa.

Identificamos, também, menção às práticas sistemáticas significativas segundo as contribuições de Mainardes (2018), como

[...] o conjunto de ações planejadas pelo/a professor/a, com o objetivo de organizar as situações de ensino, atividades e mediações pedagógicas na sala de aula [...] (que) objetivam garantir a aprendizagem contínua de todos os estudantes, por meio de situações de ensino ricas e significativas [...]. (RECIFE, [2019?b], v. 4, p. 19, no prelo).

Deixando, assim, registrada a ênfase do Programa nessa perspectiva que busca promover a aprendizagem dos estudantes com ações resultantes de situações de formação, acompanhamento pedagógico, avaliações e planejamentos que visam atender as necessidades das crianças referente ao ensino e avaliação da leitura e da escrita.

Analisamos os dados dessa seção com base na análise de conteúdos, conforme explicitado na metodologia, a fim de interpretar os significantes e os significados (Bardin (2011). Para isso, vivenciamos as três fases de análise: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados e a interpretação dos dados. Essas fases foram vivenciadas de forma integradas e, muitas vezes, simultâneas.

Na pré-análise fizemos a identificação dos documentos a serem analisados, levantamos hipóteses sobre o que esperávamos neles e elencamos elementos que poderiam ser mencionados como primeiras categorias, ou seja, os indicadores que teríamos como primeiro caminho a seguir. Ainda, realizamos a leitura flutuante de todos os documentos, destacando elementos que dialogavam com nossos objetivos específicos bem como pontos importantes nos Cadernos. Importante destacar que nossa análise foi exaustiva, pois buscamos identificar os elementos representativos, reiteramos nossos objetivos específicos e sua relação com os documentos e, por fim, confirmamos a pertinência na análise dos documentos selecionados para o objeto e objetivo de pesquisa. Foi importante uma revisão dos aportes teóricos elencados anteriormente e a verificação de sua pertinência bem como de atendimento ao *corpus*. Neste momento, o material foi preparado para a análise mais aprofundada, com marcações de textos importantes e relações diversas com a temática por meio da indicação de categorias e subcategorias iniciais à análise.

Na etapa de exploração, pudemos nos debruçar com maior aprofundamento nos conceitos, sugestões e orientações presentes nos documentos. Realizamos um trabalho de

análise com base na codificação, decomposição e enumeração, com destaques para palavras, frases, temas, textos que dialogavam com nosso objetivo geral e específico, atrelados aos construtos teóricos adotados na pesquisa. Foi nesse momento que as categorias e subcategorias se entrelaçaram e foram dando luz a novas categorias, recortes de textos, palavras e frases que possuíam significado dentro do contexto de análise das práticas sistemáticas de ensino e de avaliação na alfabetização.

Na terceira fase, a inferência e a interpretação foram esteios na produção dos resultados em uma perspectiva de gerar significados válidos para a pesquisa. Os objetivos foram norte ao longo de todo processo de análise. Neste momento, foram analisados os dados e produzidos os resultados considerando duas dimensões: alfabetização e letramento; dois aspectos: ensino e avaliação; dois focos: (i) leitura de palavras, frases e texto e (ii) escrita de palavras, frases e texto no desenvolvimento de práticas sistemáticas significativas.

Os resultados produzidos estão organizados nesta seção em 3 blocos: fundamentos e orientações (caderno 1); alfabetização e letramento para o 1º ano (caderno 3); e alfabetização e letramento para o 2º ano (caderno 4).

Apresentamos as análises dos pressupostos teóricos identificados nos cadernos de volume 1, 3 e 4 referentes ao ensino e a avaliação da escrita e da leitura de palavras, frases e texto. Adotamos as seguintes siglas nos quadros a seguir: P – palavra; F – frase; T – texto.

a) Pressupostos teóricos presentes no Caderno 1: Fundamentos e ações didático-metodológica da alfabetização e letramento

O Quadro 6 apresenta os resultados encontrados no Caderno 1 que é destinado aos fundamentos e ações didático-metodológicas da alfabetização e letramento no que se refere ao Ensino da escrita de palavras e frases.

Quadro 6 – Pressuposto teórico para o ensino e a avaliação da escrita de palavras e frases – caderno 1

Pressuposto teórico escrita (palavras e frases)	Foco						Dimensão	
	Leitura			Escrita			Alfabetização	Letramento
	P	F	T	P	F	T		
A escrita na concepção construtivista (a escrita interagindo com a leitura como processo ativo, na relação entre linguagem oral e escrita) (FERREIRO, 2001)	x	X	X	x	x	x	X	X
A escrita na concepção construtivista (o				x	x		X	X

sujeito como centro do processo) GROSSI, 2010; BORDIN; GROSSI, 1999; COLL (1999)								
A escrita na concepção construtivista (interação e reflexão) (RECIFE, 2019)	x	x	X	x	x	x	X	X
A escrita como sistema notacional (RECIFE, 2019)				x	x		X	
A escrita como prática sociointeracionista (COSTA VAL, 2005)				x	x	x	X	
Total	2	2	2	5	5	3	5	3

Fonte: A autora (2022)

No quadro 6 percebemos que em relação a leitura de palavra há duas citações que abordam esse foco, como, da mesma forma, duas que abordam a leitura de frase e texto, respectivamente. Para a escrita identificamos cinco autores que retratam a escrita de palavras e frase e três que podem ser reportados à escrita de texto. Quanto às dimensões, três citações focam na alfabetização e letramento e apenas duas se direcionam a apenas à alfabetização.

Das três citações que abordam à escrita na concepção construtivista, todas apresentam impacto para o desenvolvimento de práticas sistemáticas significativas no que se refere ao ensino da escrita e se enquadram nas dimensões da alfabetização e letramento. A citação que trata a escrita como ‘relação entre linguagem oral e escrita’ e a que se refere à relação entre ‘interação e reflexão’ englobam todos os focos que propomos analisar (leitura de palavras, frases e texto e escrita de palavras, frases e texto), como também se respaldam nas dimensões da alfabetização e do letramento. Na compreensão da escrita como ‘relação entre a linguagem oral e escrita’, o caderno 1 se reporta a Ferreiro (2001) ao salientar que o estudante deve reconstruir essa relação para se alfabetizar, concebendo a alfabetização como processo ativo. No Volume 1, o sujeito é visto ‘como centro do processo’, sendo identificado este aspecto tanto no foco da escrita de palavras como de frases. Ao referir-se ao sujeito como centro do processo, os autores pautam-se nas contribuições de Grossi (2010), Bordin e Grossi (1999) e Coll (1999) que ressaltam a ideia de interação do sujeito com o objeto de estudo. A escrita como ‘interação e reflexão’ aparece como contribuição da psicogenética ressaltando que o uso social da escrita proporciona a interação e a reflexão sobre a escrita e o docente alfabetizador, ao ter ciência disso, poderá se preparar melhor para intervir e contribuir para que esse processo de apropriação aconteça de maneira autônoma. (RECIFE, [2019?d],v.1, no prelo).

A citação que aborda a escrita compreendida como ‘sistema notacional’ tem como foco a escrita de palavras e frases, sua dimensão se refere à alfabetização e seu impacto

favorece ao desenvolvimento de práticas sistemáticas significativas tanto no ensino como na avaliação da escrita. Nesse sentido, o Volume 1 salienta que a compreensão da complexidade do SEA é necessária para

[...] poder estabelecer situações didáticas e intervenções pedagógicas eficazes em natureza, que possibilitem as condições necessárias para que o(a) estudante possa mobilizar as diferentes categorias de conhecimento que compõem sua bagagem cultural, utilizando-as na construção qualitativa da sua alfabetização. (RECIFE, [2019?d], v. 1, p. 17-18, no prelo).

Ao destacar a escrita como ‘prática sociointeracionista’, o Volume 1 contempla o foco da escrita de palavras, frases e texto e enquadra este tema na dimensão da alfabetização impactando no desenvolvimento de práticas sistemáticas significativas no que se refere ao ensino da escrita. Observamos esses pontos na citação de Costa Val (2005) ao salientar que a produção textual inicial das crianças são marcadas “[...] por características mais adequadas à linguagem oral do que à linguagem escrita, cabendo, portanto, à escola desenvolver estratégias pedagógicas de ensino específicas a fim de possibilitar à criança a construção de conhecimento sobre esta produção.” (RECIFE, [2019?d], v. 1, p. 57, no prelo).

Aprofundando melhor as contribuições teóricas presentes no Volume 1, destacamos os pressupostos teóricos que fazem referências explícitas à produção textual. O Quadro 7 apresenta esses resultados.

Quadro 7– Pressuposto teórico para o ensino e a avaliação da escrita de texto – caderno 1

Pressuposto teórico escrita (produção de texto)	Foco						Dimensão	
	Leitura			Escrita			Alfabetização	Letramento
	P	F	T	P	F	T		
A produção de texto como prática sociointeracionista (RECIFE, 2019)	x	x	X	x	x	x	X	x
A produção de texto como resultado da interação entre alfabetização e letramento (TFOUNI, 1995)	x	x	X	x	x	x	X	x
A produção de texto como resultado da imersão no mundo da escrita (MORAIS, 2012)	x	x	X	x	x	x	X	x
A produção de texto como resultado da apropriação dos gêneros textuais escritos (MORAIS, 2012) (cf. TEBEROSKY, 1989; TEBEROSKY e COLOMER, 2003)	x	x	X	x	x	x	X	x

A produção de texto como prática para reduzir desigualdades sociais MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2005)	x	x	X	x	x	x	X	x
A produção de texto como produção da atividade humana (BAKHTIN, 1997	x	x	x	x	x	x	X	x
A produção de texto como prática sociointeracionista planejada e revisada (MARCUSCHI, 2008).”	x	x	x	x	x	x	X	x
A produção de texto como atividade cognitiva e social (SILVA; MELO, 2007)	x	x	x	x	x	x	X	x
A produção de texto como função sociocomunicativa (ANTUNES, 2003)	x	x	x	x	x	x	X	x
A produção de texto como resultado do planejamento pedagógico (BRANDÃO; LEAL, 2005)	x	x	x	x	x	x	X	x
A produção de texto contextualizada como objetivo social da escrita (LEAL; MELO, 2007)	x	x	x	x	x	x	X	x
A produção de texto como exercício de reflexão e autoavaliação (RECIFE, 2019)	x	x	x	x	x	x	X	x
A produção de texto como oportunidade de intervenção e avaliação (BRANDÃO, 2007)	x	x	x	x	x	x	X	x
A produção de texto como atividade de interação entre alfabetização e letramento (SOARES, 2000)	x	x	x	x	x	x	X	x
A produção de texto como prática democrática (MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2005)	x	x	x	x	x	x	X	x
A produção de texto como atividade para práticas letradas (MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2005)	x	x	x	x	x	x	X	x
A produção de texto tendo o texto como elemento principal de ensino (RECIFE, 2015)	x	x	x	x	x	x	X	x
A produção de texto tendo o gênero como instrumento principal (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004)	x	x	x	x	x	x	X	x
A produção de texto tendo os gêneros como prática de linguagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004)	x	x	x	x	x	x	X	x
A produção de texto como atividade para dominar o gênero (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004)	x	x	x	x	x	x	X	x

A produção de texto tendo os gêneros textuais como auxiliares da reflexão sobre a língua (BRANDÃO; LEAL, 2007)	x	x	x	x	x	x	X	x
A produção de texto como práticas reais e significativas (BRANDÃO; LEAL, 2007)	x	x	x	x	x	x	X	x
A produção de texto como atividade de alfabetizar letrando (Projeto Alfalettar - Lagoa Santa).	x	x	x	x	x	x	X	x
Total	23							

Fonte: A autora (2022)

A análise do Quadro 7 indica que todas as citações, que se referem ao pressuposto teórico relacionado à produção de textos, apresentam, também, foco na leitura e escrita de palavras, frase e texto bem como todos, simultaneamente, envolvem a dimensão da alfabetização e do letramento. Apesar de em todos eles, percebermos uma articulação entre leitura e escrita envolvendo palavras, frases e textos, não foram encontrados pressupostos teóricos que tratassem exclusivamente de produção textual. Estes elementos (leitura e escrita de palavras, frases e textos) aparecem sempre articulados.

Quanto ao impacto para o desenvolvimento de práticas sistemáticas significativas, das 23 citações, 14 delas se referem apenas ao ensino da escrita e 9 se relacionam, simultaneamente, ao ensino e à avaliação da escrita. Destacamos alguns excertos que se relacionam ao ensino e a avaliação da escrita com impacto para práticas sistemáticas significativas. Moraes, Albuquerque e Leal (2005, p. 69) ressalta que a “[...] para reduzir as diferenças sociais, a escola precisa assegurar a todos os alunos – diariamente – vivências de práticas reais de leitura e produção de textos diversos.” (RECIFE, [2019?d], v. 1, p. 51, no prelo) e em seguida, complementa com informações que tratam da organização, planejamento e do acompanhamento dessas práticas bem como das aprendizagens das crianças sobre esses elementos. O Volume 1 aborda, assim, a produção de texto como direito e como um possível instrumento para possibilitar novas oportunidades sociais, devendo-se observar os aspectos do Ensino e da avaliação.

Ao tratar a produção de texto como prática sociointeracionista planejada e revisada, o caderno se baseia em Marcuschi (2008) ao afirmar que a produção de texto na escola deve ser oportunizada utilizando situações significativas considerando o contexto, possibilitando escrita e a reescrita. Quando apresenta a produção de texto como resultado do planejamento pedagógico, apoiam-se em Brandão e Leal (2005) quando enfatizam que “[...] para se formar

produtores de textos é necessário a organização do tempo pedagógico, onde os estudantes tenham tempo suficiente para se apropriarem de diferentes informações que lhe são pertinentes.” (RECIFE, [2019?d],v. 1, p. 57, no prelo). Outro ponto relevante que ressaltamos é a citação de Brandão (2007) ao salientar a escrita de textos como oportunidade de intervenção e avaliação, ao atentar para a necessidade desse cuidado e atenção do/a docente “[...] Assim, o professor precisa avaliar os avanços e as condições favoráveis ou não para que se continue revisando o texto dos estudantes, em fase de alfabetização.” (RECIFE, [2019?d], v. 1, p. 57, no prelo). Fica, portanto, evidente a ênfase na necessidade do ensino com intencionalidade, do planejamento direcionado e da avaliação como intervenção para a prática de produção textual dos/as estudantes. Em linhas gerais, o Volume 1 aponta a produção de texto como prática sociointeracionista em um processo de alfabetização ativo tendo como foco a leitura e a escrita, sendo o texto considerado como elemento principal do ensino na alfabetização em uma perspectiva de letramento.

A seguir apresentamos os pressupostos para o ensino e avaliação da leitura de palavras, frases e texto que agrupamos em um único quadro por contemplarem os mesmos autores.

Quadro 8 – Pressuposto teórico para o ensino e a avaliação da leitura de palavras, frases e texto – caderno 1

Pressuposto teórico leitura (palavras, frases e texto)	Foco						Dimensão	
	Leitura			Escrita			Alfabetização	Letramento
	P	F	T	P	F	T		
Leitura como um principal eixo de ensino (LEAL; MELO, 2006)	X	X	X				x	
Leitura como prática social (SOARES, 1998)	X	X	X				x	X
Leitura como prática sociointeracionista com base em estratégias cognitivas (SOARES, 1999; LEAL; MELO, 2006)	X	X	X				x	X
Leitura como prática sociointeracionista com base na literatura na dimensão ética e estética (SOARES, 1999; NUNES, 1990)	X	X	x				x	X
Leitura como prática sociointeracionista com base literatura para a compreensão do texto (COSSON, 2010)	X	X	x				x	X
Leitura como atividade planejada e avaliada (LEAL, 2012)	X	X	x				x	X
Total	6	6	6				6	5

Fonte: A autora (2022)

Das citações apresentadas no quadro 8, todas têm foco na leitura de palavras, frases e texto. As dimensões de alfabetização e letramento se enquadram na maioria das citações (cinco delas), exceto a citação de Leal e Melo (2006) que contempla exclusivamente a alfabetização. Por outro lado, em relação ao impacto para o desenvolvimento de práticas sistemáticas significativas, todas orientam para o ensino da leitura, apenas Leal (2012) engloba o ensino e a avaliação da leitura.

Ao apresentar a leitura como principal eixo de ensino, Leal e Melo (2006, p. 42) ressaltam que as dificuldades nesse eixo “[...] provocam consequências negativas na aprendizagem de todas as outras áreas de conhecimento [...]”, enfatizando, assim, o quanto a leitura é fundamental para a construção de novos conhecimentos. (RECIFE, [2019?d], v. 1, p. 53, no prelo). O excerto de Soares (1998) afirma que a leitura está associada aos contextos sócio-históricos e ideológicos e, portanto, sua concepção e seu papel social foram alterados com o passar dos anos, o que favoreceu para sua função nas práticas sociais. Ressaltando a leitura como prática sociointeracionista com base em estratégias cognitivas, Soares (1999) e Leal e Melo (2006, p. 41) salientam que ao ler, também, se constrói e reconstrói sentidos, assim “[...] o ato de ler é uma atividade social, e que, portanto, as estratégias cognitivas são adequadas aos propósitos de leitura, às finalidades que orientam a nossa ação de ler.” (RECIFE, [2019?d], v. 1, p.54, no prelo).

Compreendendo a leitura como prática sociointeracionista tendo como base a dimensão ética e estética da literatura, Soares (1999) reforça a importância dos livros de literatura para “[...] educar em uma dimensão libertadora a qual exige do professor um olhar atento ao tipo de obra a ser usada, sua adequação às crianças e as possibilidades de inter-relações com o processo de alfabetização e letramento dessas crianças.” E Nunes (1990) ressalta a importância da literatura para a formação do sujeito por oportunizar experiências na cultura escrita e na linguagem como arte. (RECIFE, [2019?d], v. 1, p. 54-55, no prelo). Enfatizando a leitura como prática sociointeracionista tendo a literatura como base para a compreensão do texto, Cosson (2010) é citado por tratar a importância do texto literário como uma oportunidade para que o/a docente elabore atividades de discussão, de compreensão e de interpretação textual.

A leitura como atividade planejada e avaliada é defendida por Leal (2012) ao destacar que a avaliação da leitura na alfabetização requer respeito a progressão da aprendizagem e que para isso, o/a professor/a precisa planejar práticas de leitura coerentes e equivalentes aos objetivos definidos com a finalidade de oportunizar “[...] aos estudantes a descoberta dos usos e funções da língua [...]”. (RECIFE, [2019?d], v. 1, p. 55, no prelo). Nesse sentido, em relação

à avaliação da leitura no Ciclo de Alfabetização, o Volume 1 destaca, baseado em Leal (2012), que as atividades respeitem a progressão entre os anos do ciclo e subsidiem as práticas docentes quanto ao trato com a heterogeneidade de conhecimentos. Portanto, é imprescindível que o professor tenha um planejamento sobre quais práticas de leitura serão desenvolvidas nas salas de aula a fim de que estas contemplem situações que possibilitem aos estudantes a descoberta dos usos e funções da língua, definindo os objetivos didáticos para elas.

A análise dos pressupostos da leitura deixa explícita a concepção adotada pelo Programa e reforça o papel do/a professor/a como mediador nesse processo de construção de sentidos.

b) Pressupostos teóricos presentes nos Cadernos 3 e 4: Alfabetização e letramento nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental

Diferente do caderno 1, os volumes 3 e 4 não enfatizam os pressupostos teóricos e utilizam os mesmos autores e citações em ambos os cadernos, visto que estes foram contemplados com mais ênfase no volume 1. Nesse caso, a parte teórica foi reduzida e ampliada as orientações didáticas e pedagógicas, com isso organizamos os pressupostos de ensino e avaliação da escrita e da leitura em um único Quadro a fim de contemplar os Volumes 3 e 4.

Quadro 9 – Pressuposto teórico para o ensino e a avaliação da escrita e da leitura de palavras, frases e texto – cadernos 3 e 4

Pressuposto teórico escrita e leitura (palavras, frases e texto)	Foco						Dimensão	
	Leitura			Escrita			Alfabetização	Letramento
	P	F	T	P	F	T		
A escrita alfabética e a contribuição da consciência fonológica (MORAIS; CAVALCANTE, 2007)	X			x			x	
A escrita como atividade de reflexão sobre as palavras. (RECIFE, 2019, no prelo)	X			x			x	
A escrita como atividade mediada pelo/a professor/a (SOARES, 2016)				x	x	X	x	x
A avaliação como instrumento para o desenvolvimento integral do estudante (LUCKESI, 2006)	x	X	X	x	x	X	x	x
O ensino/aprendizagem na perspectiva das práticas sistemáticas significativas	x	X	X	x	x	x	x	x

(RECIFE, 2015)								
Total	4	2	2	5	3	3	5	3

Fonte: A autora (2022)

No quadro 19, agrupamos cinco citações teóricas acerca do ensino e da avaliação da escrita e da leitura que são abordadas nos cadernos 3 e 4, pois estes se concentram em orientações didáticas e pedagógicas voltadas exclusivamente para o 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, como já mencionamos.

Das citações apresentadas, observamos que todas 5 tem como foco na escrita de palavras; 3 focam a escrita de frases e 3 a escrita de texto; 4 focam na leitura de palavras (2 delas se referem a avaliação e ao ensino/aprendizagem, respectivamente, que também são percebidas para a leitura de frases e texto)

Quanto a dimensão, 3 se concentram na alfabetização e no letramento e 2, apenas, na alfabetização. Abordando o impacto para o desenvolvimento de práticas sistemáticas significativas no ensino e avaliação da escrita e da leitura, temos as citações de Soares (2016, Luckesi (2006) e Recife (2015).

A ‘escrita alfabética e a contribuição da consciência fonológica’ é apresentada com base nas contribuições de Morais e Cavalcante (2007) enfatizando a importância de atividades que contribuam para oportunizar aos estudantes “manipular/montar/desmontar palavras, observando suas propriedades: quantidade e ordem de letras, letras que se repetem, letras que nunca aparecem em determinada posição, pedaços de palavras que se repetem e que, coincidentemente, têm som idêntico”. (RECIFE, [2019?b], v. 4, p. 15, no prelo). Ainda, com ênfase na consciência fonológica, tendo a escrita como atividade de reflexão sobre as palavras, o texto ressalta que essa ação deve ser oportunizada pelo/a professor/a, diariamente, para consolidar “[...] o princípio de que escrevemos a partir da referência aos sons e regras ortográficas e não ao significado/imagem do objeto. É essencial que esta reflexão sobre o sistema de escrita alfabética aconteça de forma lúdica, contextualizada e significativa para cada estudante.” (RECIFE, [2019?b], v. 4, p. 16, no prelo).

Na avaliação como instrumento para o desenvolvimento integral do estudante, o texto se baseia em Luckesi (2006) ao destacar essa atividade como um ato investigativo que deve priorizar a reflexão sobre a qualidade e o resultado da ação docente, com intuito de buscar sempre melhorar a aprendizagem e, conseqüentemente, o avanço do/a estudante.

O ensino/aprendizagem na perspectiva das práticas sistemáticas significativas é apresentado com base na Política da Rede Municipal do Recife (2015) ao afirmar que há a

necessidade de buscar

[...] o caminho para se chegar a uma prática transformadora, à criação de um novo plano de ação para o/a estudante que o considere enquanto sujeito que compreende e elabora conhecimentos e, para isso, cabe ao/a professor(a) propor intervenções e atividades adequadas a cada um deles(as). (RECIFE, [2019?b], v. 4, p. 15, no prelo).

A escrita como atividade mediada pelo/a professor/a vem como contribuição de Soares (2016) ao destacar a importância da reflexão na atividade de escrita espontânea das crianças questionando o motivo do uso de determinadas letras e, para isso, a mediação docente se faz necessária ao promover o “[...] confronto com modelos, da oferta modelos para reescrita, da formação de palavras com letras móveis e da reflexão no nível da sílaba e da letra, comparando escritas em níveis diferentes dentro da própria sala”. (RECIFE, [2019?b], v. 4, p. 22, no prelo). Em linhas gerais, percebe-se que as citações apresentadas em ambos os cadernos, porque são idênticas, possuem como foco a avaliação e o/a docente como mediador no processo de aprendizagem do/a estudante.

5.2 ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS E PEDAGÓGICAS DO PROLER PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS SISTEMÁTICAS SIGNIFICATIVAS

As análises das orientações para o ensino e avaliação serão apresentadas com foco na escrita e leitura de palavras, frases e texto. Em relação aos tipos de orientação, tivemos três focos e adotaremos as siglas nos próximos quadros: como fazer (CF); exemplos de atividades (EA) e formas de intervenção (FI); para análise dos focos da escrita e da leitura: palavra – P; frase – F; texto – T; para as dimensões: alfabetização – ALF; letramento – LET. À medida que os dados foram analisados, observamos os aspectos do ensino e da avaliação no que se refere ao atendimento das práticas sistemáticas significativas.

5.2.1 Orientações gerais do Proler para o ensino e a avaliação de palavras, frases e textos nas turmas de alfabetização

O Quadro a seguir apresenta as orientações para o ensino e avaliação da escrita de palavras e frases presentes no Volume 1 dos cadernos do Proler.

Quadro 10 - Orientações para o ensino e avaliação da escrita de palavras e frases – caderno 1

Orientações didáticas e pedagógicas escritas (palavras e frases)	Tipos de orientação			Foco						ALF	LET
	CF	EA	F I	Leitura			Escrita				
				P	F	T	P	F	T		
Esquema gráfico apresentando os princípios da alfabetização e letramento		X		x	x	X	x	x	X	X	X
Esquema gráfico tendo o texto como base e apresentando a estrutura da língua, leitura e escrita.	X			x	x	X	x	x	X	X	X
Esquema gráfico com sequência didática para a produção do texto informativo (Projeto Alfalettrar - Lagoa Santa)	X		x				x	x	x	x	X
Mediações de orientação para progressão das fases de desenvolvimento da escrita quanto a escrita e leitura de palavras.	X	x	x	x	x		x	x		x	X
Quadro apresentando categorias de erros ortográficos e fundamentos para intervenção. (Projeto Alfalettrar - Lagoa Santa)	X	x	x	x	x		x	x		x	X
Imagem ilustrativa orientando o agrupamento produtivo considerando as fases de desenvolvimento da escrita. (Projeto Alfalettrar - Lagoa Santa)	X						x	x		x	
No quadro orientando o ambiente alfabetizador para o 1º ano (quadro de rotina, escrita diária da rotina)	X			x	x		x	x		x	x
No quadro orientando o ambiente alfabetizador para o 1º ano (listas dos nomes dos estudantes)	X			x	x		x	x		x	x
No quadro orientando o ambiente alfabetizador para o 1º ano (indicação do trabalho com alfabeto móvel)	X						x			x	
No quadro orientando o ambiente alfabetizador para o 1º ano (indicação do trabalho com lista de palavras)	X			x	x		x	x		x	x
No quadro orientando o ambiente alfabetizador para o 2º ano (quadro de rotina)	X			x	x		x	x		x	x
No quadro orientando o ambiente alfabetizador para o 2º ano (indicação da lista dos nomes dos estudantes)	X			x	x		x	x		x	x
No quadro orientando o ambiente alfabetizador para o 2º ano (trabalho com o alfabeto móvel)	X						x			x	

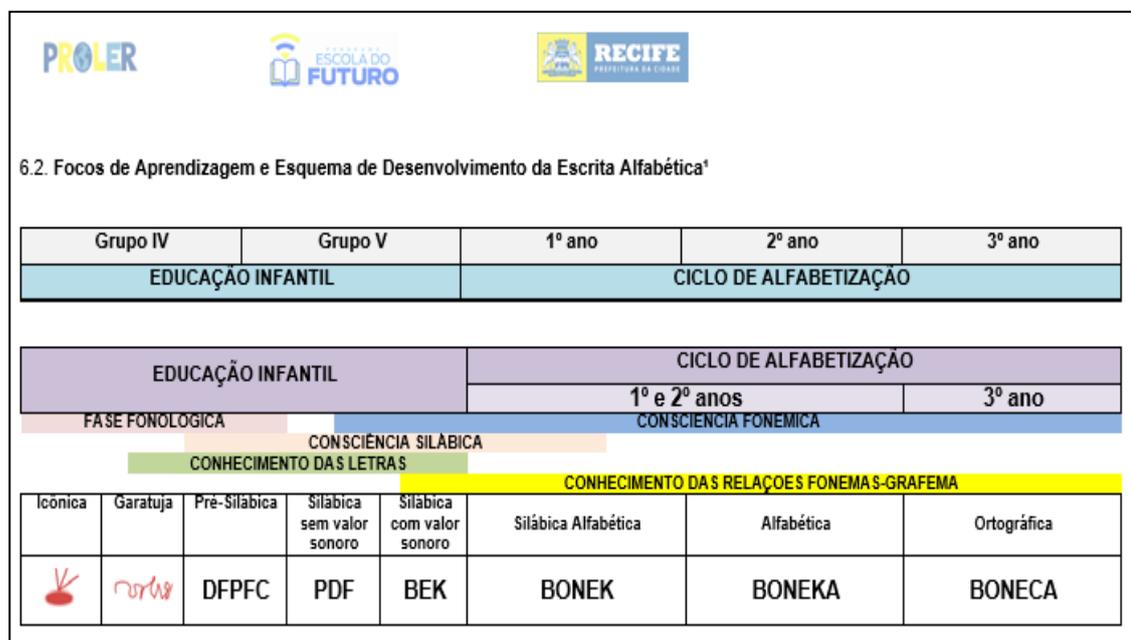
No quadro orientando o ambiente alfabetizador para o 2º ano (indicação do trabalho com lista de palavras)	X			x	x		x	x		x	x
No quadro orientando o ambiente alfabetizador para o 3º ano (quadro de rotina)	X			x	x		x	x		x	x
No quadro orientando o ambiente alfabetizador para o 3º ano (indicação da lista dos nomes dos estudantes)	X			x	x		x	x		x	x
No quadro orientando o ambiente alfabetizador para o 3º ano (trabalho com o alfabeto móvel)	X						x			x	
No quadro orientando o ambiente alfabetizador para o 3º ano (indicação do trabalho com lista de palavras)	X			x	x		x	x		x	X
Nos quadros de aprendizagens para o ciclo de alfabetização os objetivos orientam o/a professor/a de que forma as crianças podem avançar na aprendizagem do SEA.	X						x	x		x	
Total	18	3	3	1 3	1 3	2	1 9	1 6	3	19	14

Fonte: A autora (2022)

Das orientações didáticas e pedagógicas que correspondem ao ensino da escrita de palavras e frases, identificamos: Tipo de orientação - 17 indicações de como fazer; 3 oferecem exemplos de atividades; 3 formas de intervir. Foco: Leitura – 13 se relacionam à leitura de palavras e 13 à leitura de frases; e 2 se relacionam a leitura de texto. Escrita – 19 se referem a escrita de palavras, 16 a escrita de frases e 3, a produção de texto. Ao se tratar das dimensões, há 19 menções/indicações da alfabetização e 14 do letramento, sendo 14 abordando alfabetização e letramento e 5 focando apenas na alfabetização. No que se refere ao impacto para o desenvolvimento de práticas sistemáticas significativas, identificamos que todas as orientações propostas com foco na escrita de palavras e frases se enquadram nos aspectos de ensino da escrita. Não foram encontradas orientações específicas para o aspecto da avaliação de palavras e frases. Em linhas gerais, há grande ênfase em orientações destinadas a orientar ao professor ‘como fazer’ o ensino da escrita alfabética.

O caderno sinaliza, como orientação, os focos de aprendizagem e esquema de desenvolvimento da escrita, quadro apresentado na figura 1 que foi adaptado à realidade do Recife, tendo como base a proposta do município de Lagoa Santa – MG.

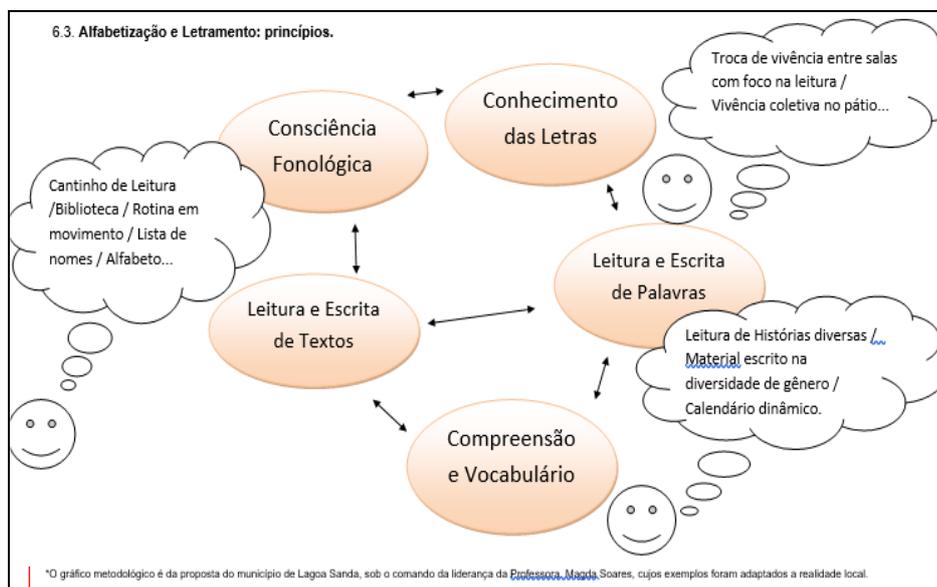
Figura 3 – Focos de aprendizagem e esquema de desenvolvimento da Escrita Alfabética



Fonte: Recife ([2019?d], v. 1, p. 26, no prelo)

A figura 3 é autoexplicativa e expressa de maneira clara quais os conhecimentos necessários para a apropriação do sistema de escrita alfabética, percurso que é iniciado na educação infantil. Outras orientações estimulam ao docente ‘como fazer’ e trazem elementos importantes para a prática, tais como os apresentados a seguir.

Figura 4 – Esquema gráfico apresentando os princípios da alfabetização e letramento (Projeto Alfalettrar - Lagoa Santa)



Fonte: Recife ([2009?d], v. 1, p. 27, no prelo)

Embora nosso foco de análise tenha se concentrado nas orientações que possam promover o ensino e avaliação da escrita de palavras e frase, percebe-se que os outros focos também são identificados ampliando assim o alcance dessas possibilidades, uma vez que a escrita e a leitura devem ser ofertadas de uma forma que correspondam a concepção adotada pelo Programa que é de alfabetizar letrando, conforme percebido na Figura 4. Na Figura 5 vemos o foco específico na mediação para o ensino da escrita alfabética.

Figura 5 – Orientação para mediação na progressão das fases de desenvolvimento da escrita quanto a escrita e leitura de palavras (Projeto Alfalettrar - Lagoa Santa)

6.15 Alfabetização e Letramento: mediações de orientação para progressão das fases de desenvolvimento da escrita.

CRIANÇA PRÉ-SILÁBICA
Exemplo: BONECA > DFPFC

↳ **Por quê?**
A criança conhece letras, mas ainda não sabe que as letras representam os sons da palavra falada.

↳ **Objetivos?**

- Levar a criança a perceber que as letras representam os sons da palavra;
- Orientar a criança para que avance para a fase silábica sem valor sonoro.

↳ **Como orientar?**

1. Levar a criança a dividir oralmente a palavra em sílabas: quantos pedacinhos (sílabas)? (Desenvolvimento da consciência silábica);
2. Pedir a criança que leia o que escreveu, apontando com o dedo os pedacinhos (sílabas) que identificou oralmente;
3. Refletir, com a criança, sobre a desnecessidade das letras que sobraram (*Para que estas letras? Não precisamos delas...*); esclarecer: basta uma letra para cada pedacinho da palavra falada;
4. Pedir à criança que escreva outras palavras:
 - Em primeiro lugar, a criança divide oralmente a palavra em sílabas;
 - Em seguida, escreve, sendo orientada para colocar uma letra para cada sílaba;
 - Finalmente, lê a palavra que escreveu apontando com o dedo: uma letra para cada sílaba.

Fonte: Recife ([2009d?], v. 1, p. 44, no prelo)

Os esquemas apresentados são importantes para que a prática de alfabetização considere todos os elementos envolvidos. Além disso, dão suporte para que o texto seja o elemento central nos procedimentos necessários para que o ensino da escrita alfabética se efetive. Outras orientações são encontradas no Volume 1 que destacam formas de mediação, exemplos de atividades e orientação sobre como proceder, conforme o exemplo a seguir que trata dos erros ortográficos e destaca os aspectos relacionados ao ensino e à avaliação ao lidar com os/as estudantes.

Figura 6 - Quadro apresentando categorias de erros ortográficos e fundamentos para intervenção.
(Projeto Alfalettar - Lagoa Santa)

6.16 Categoria de erros ortográficos e fundamentos para intervenção.

CATEGORIAS	DEFINIÇÃO	EXEMPLOS	INTERVENÇÃO
Transcrição da fala	- grafia com apoio na fala; - troca de e/i, o/u no final da palavra.	minino, poti, durmi, coelio, quemar, tisora, peinte.	- explicitação de regra contextual: e, o em final de palavras; - confronto de palavras com lh e li; - estudo dos ditongos -ei-, -ou-; - análise da pronúncia da vogal nasal [em], em que se percebe um [i], confronto com a grafia.
Ausência de nasalização	falta de m, n, ~em vogais nasais.	enada, pete, maça	- confronto de vogais orais e nasais; - explicitação dos marcadores de nasalização.
Confusão entre letras e dígrafos parecidos	confusão entre m/n, ch/cl, nh/nl, lh/ph.	jornal, maclucado, camino.	- atividades de discriminação visual em palavras.
Trocas surdas/sonoras	dificuldade de distinguir, oralmente, e representar na escrita p/b, t/d, c/g, f/v.	pateu, sembre, desoura, caterno, gozinha, acora, foltar, sorfete.	- atividades de discriminação auditiva comparativa e grafia adequada de palavras com surdas e sonoras.
Desconsideração de regras contextualizadas	- uso de c e g antes de a, o, u e de e, i (c/qu, g/qu); - uso de r/tr.	qasador, cuardo, tigoio, gornal, seoir.	- identificação de regularidades contextuais e atividades com as regras: um fonema representado por diferentes grafemas, segundo o contexto.
CATEGORIAS	DEFINIÇÃO	EXEMPLOS	INTERVENÇÃO
Erros nas sílabas de estruturas complexas: ccv, cvc, vc	- troca, supressão, inversão, omissão de letras nas sílabas.	pober (pobre), cobir (cobrir), farco (fraco), secola (escola).	- atividades de discriminação auditiva e grafia adequada de palavras com sílabas complexas.
Omissão da letra H no início de palavras	- falta do H em início de palavras, sem correspondência com fonema.	umanidade, oie, abitate, ábito.	- memorização da grafia (são poucas, as de uso comum).
Erros decorrentes de correspondências irregulares fonema-grafema.	- troca de grafemas nos casos em que um grafema corresponde a mais de um fonema, ou um fonema corresponde a mais de um grafema.	Aza, belesa, esxemplo, ves, cresser, perseber, xuva, chadrez, supeira, larangeira, mãico, chapel, papéu, deoral.	- identificação de regularidades ligadas a sufixos (-esa/-eza, -ês/-ez, -ice/-isse, -agem); - identificação em palavras derivadas, da palavra primitiva; - memorização de grafias arbitrárias.
Confusão entre as terminações -ão/-am	- desconsideração da posição da sílaba tônica; desconsideração do tempo verbal.	Dormirão (por dormiram), comeram (por comerão).	- atividades com a posição da sílaba tônica; - atividades com tempos verbais do passado e do futuro.
Generalização de regras	- aplicação de regras a situações não apropriadas (hipercorreção).	funio, teslra, jogol, cimento, aparecel.	- identificação de regularidades morfosintáticas (flexão de verbos); - memorização.

Fonte: Projeto Alfalettar - Ler e escrever, um direito de toda criança. Núcleo de Alfabetização e Letramento. Secretaria de Educação. Prefeitura de Lagoa Santa.

Fonte: Recife ([2009?d], v. 1, p. 49, no prelo)

Esse tipo de informação ajuda o/a docente nos encaminhamentos a serem dados na sala de aula, principalmente porque traz de forma específica os tipos de erros ortográficos, a definição, os exemplos e, principalmente, as formas de intervenção. Portanto, com todas essas informações, espera-se que as professoras consigam elaborar atividades interessantes, contextualizadas e significativas e, principalmente, possam intervir de forma adequada ao

lidar com os erros cometidos transformando-os em elementos do ensino.

No que se refere ao ensino e avaliação da escrita de textos, encontramos diversas orientações, principalmente, direcionadas a indicações de como fazer. Poucas ofereciam exemplos de atividades e/ou formas de intervir, conforme apresentamos no Quadro a seguir.

Quadro 11 - Orientações para o ensino e avaliação da escrita de texto – caderno 1

Orientações didáticas e pedagógicas escritas (produção de texto)	Tipos de orientação			Foco						ALF	LET
				Leitura			Escrita				
	CF	EA	FI	P	F	T	P	F	T		
Quadro com gêneros, tipo e contexto (exemplo do Projeto Alfalettrar de Lagoa Santa)		X							x	X	X
Esquema gráfico com a estrutura da narrativa (Projeto Alfalettrar de Lagoa Santa)	X								x	X	X
Quadro com nível de complexidade de texto (exemplo do Projeto Alfalettrar de Lagoa Santa)	x								x	X	X
Esquemas gráficos com a estrutura do texto informativo de maneira detalhada. (Projeto Alfalettrar - Lagoa Santa)	x								x	X	X
Quadro avaliativo da produção de texto informativo, considerando cada estudante e nível de escrita (Fraco, Mediano, Ótimo)	x								x	X	X
Esquema gráfico com sequência didática para a produção de texto (reconto) turma de 3º ano apresentando sua estrutura, etapas de leitura, produção escrita, correção da produção e avaliação qualitativa (Fraco, Mediano, Ótimo)	x	X	X				x	x	x	X	X
No quadro orientando o ambiente alfabetizador para o 1º ano (indicação de exposição de textos produzidos pela turma)	x					x	x	x	x	X	X
No quadro orientando o ambiente alfabetizador para o 2º ano (trabalho com o quadro de notícias)	x					x	x	x	x	x	X
No quadro orientando o ambiente alfabetizador para o 2º ano (indicação da exposição de textos produzidos pela turma)	x					x	x	x	x	X	X
No quadro orientando o ambiente alfabetizador para o 3º ano (indicação	x					x	x	x	x	X	X

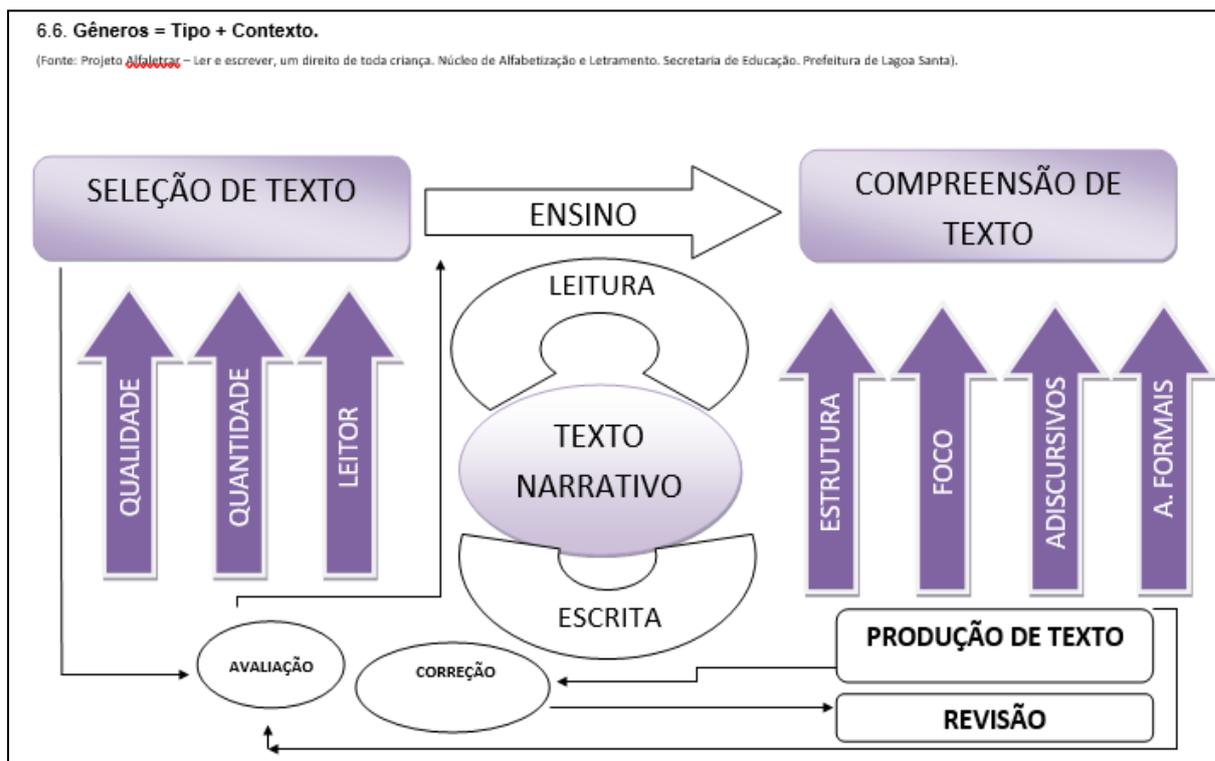
da exposição de cartazes com os diversos gêneros textuais sistematizados em sala)											
No quadro orientando o ambiente alfabetizador para o 3º ano (trabalho com o quadro de notícias)	x					x	x	x	x	X	X
Total	10	2	1			5	6	6	11	11	11

Fonte: A autora (2022)

Das orientações didáticas e pedagógicas que correspondem ao ensino da escrita de texto, identificamos: Tipo de orientação - 10 indicações de como fazer; 2 oferecem exemplos de atividades; 1 forma de intervir. Foco: Leitura – 5 se relacionam a leitura de texto. Escrita – 6 se referem a escrita de palavras, 6 a escrita de frases e 11, a produção de texto. Referindo-se às dimensões, todas as 11 orientações englobam a alfabetização e o letramento. Em relação ao impacto para o desenvolvimento de práticas sistemáticas significativas, identificamos que das 11 orientações propostas, 9 se enquadram no ensino da escrita, 1 no ensino e na avaliação e 1 teve foco exclusivo para a avaliação da produção de texto. Apesar de buscarmos evidenciar situações priorizando a produção de texto, foram identificadas, principalmente ao tratar do ambiente alfabetizador, focos direcionados à escrita de palavras e frases. Entretanto, no quesito leitura, identificamos apenas a leitura de texto em 5 orientações.

Em linhas gerais, o Volume 1 orienta por meio de quadros e esquemas que apresentam: tipos de gêneros, esquemas com contextos e estrutura da narrativa, esclarecimento sobre nível de complexidade de texto, exemplos de sequência didática para a produção de texto e orientações sobre o ambiente alfabetizador. As figuras 6, 7 e 8 orientam as práticas de produção textual no que compete à escolha dos gêneros bem como os tipos de textos e seu contexto. Além disso, trazem informações importantes sobre o nível de complexidade e orienta a escolha dos textos para cada situação nas turmas de alfabetização.

Figura 7 – Esquema gráfico exibindo a organização do trabalho para o ensino da leitura, compreensão textual, produção de texto e sua avaliação com o texto narrativo. (Projeto Alfalettrar - Lagoa Santa)



Fonte: Recife ([2009?d], v. 1, p. 31, no prelo)

Figura 8 – Quadro com gêneros, tipo e contexto (Projeto Alfalettrar de Lagoa Santa)

6.5. Gêneros = Tipo + Contexto.

Tipo	Contexto			
	Doméstico	Social (predominante no ambiente escolar)	Escolar	Lazer
Documentativo	Certidões, carteira de identidade	Contas		
Enumerativo	Lista de compras, agenda	Catálogo telefônico	Quadro de horários	
Epistolar	Bilhete, carta	Convite	Bilhete, circulares	Carta de revistas
Expositivo	Rótulos	Anúncios, placas	Textos informativos, argumentativos, verbetes	
Injuntivo	Revistas	Manuais de instrução	Textos didáticos	Regras de jogo
Narrativo	Diário	Notícias, reportagens, biografia		Contos, crônicas, quadrinhos, fábulas, romance
Persuasivo		Propaganda		
Poético				Poemas, letras de música, quadrinhas

Fonte: Recife ([2009?d], v. 1, p. 30, no prelo)

Figura 9 – Quadro com nível de complexidade de texto (Projeto Alfalettrar - Lagoa Santa)

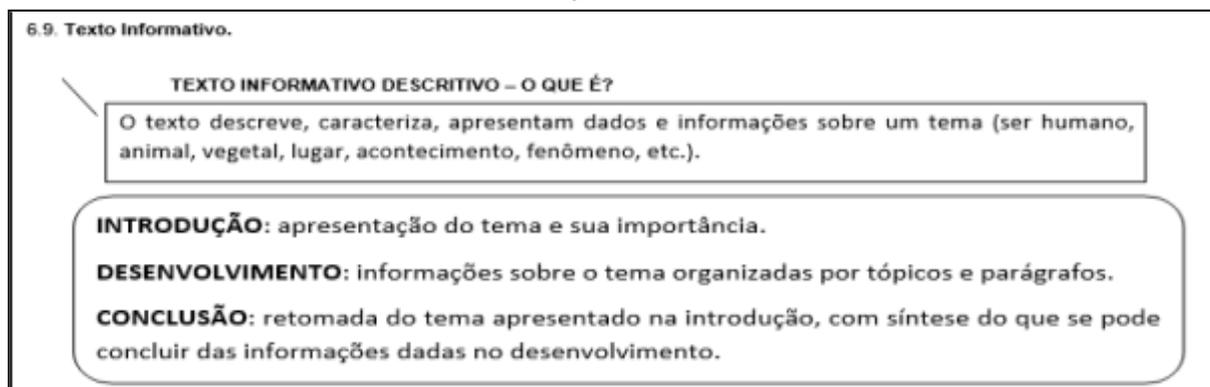
6.8. Nível de Complexidade de Textos.

NÍVEL DE COMPLEXIDADE DE TEXTOS			
Referência	DIFÍCIL	MÉDIO	FÁCIL
Estrutura	Estrutura complexa, fatos paralelos, abundância de detalhes.	Alteração da estrutura básica, informações implícitas.	Estrutura básica, convencional, poucos detalhes.
Organização	Mudanças de foco: multiplicidade de tempos, lugares, número grande de personagens.	Predominantemente sequencial, mas alguma mudança de foco (tempo, lugar, ponto de vista...).	Sequencial, ordem cronológica, poucos personagens, manutenção do foco.
Conhecimentos prévios	Desconhecimento do gênero; grande número de conceitos, fatos desconhecidos.	Pouca familiaridade com o gênero; poucos conceitos ou fatos desconhecidos, dedução pelo contexto.	Gênero conhecido, conceitos e fatos familiares, conhecidos.
Vocabulário	Grande número de palavras desconhecidas.	Poucas palavras desconhecidas, facilidade de dedução pelo contexto.	Ausência de palavras desconhecidas.

Fonte: Recife ([2009?d], v. 1, p. 33, no prelo)

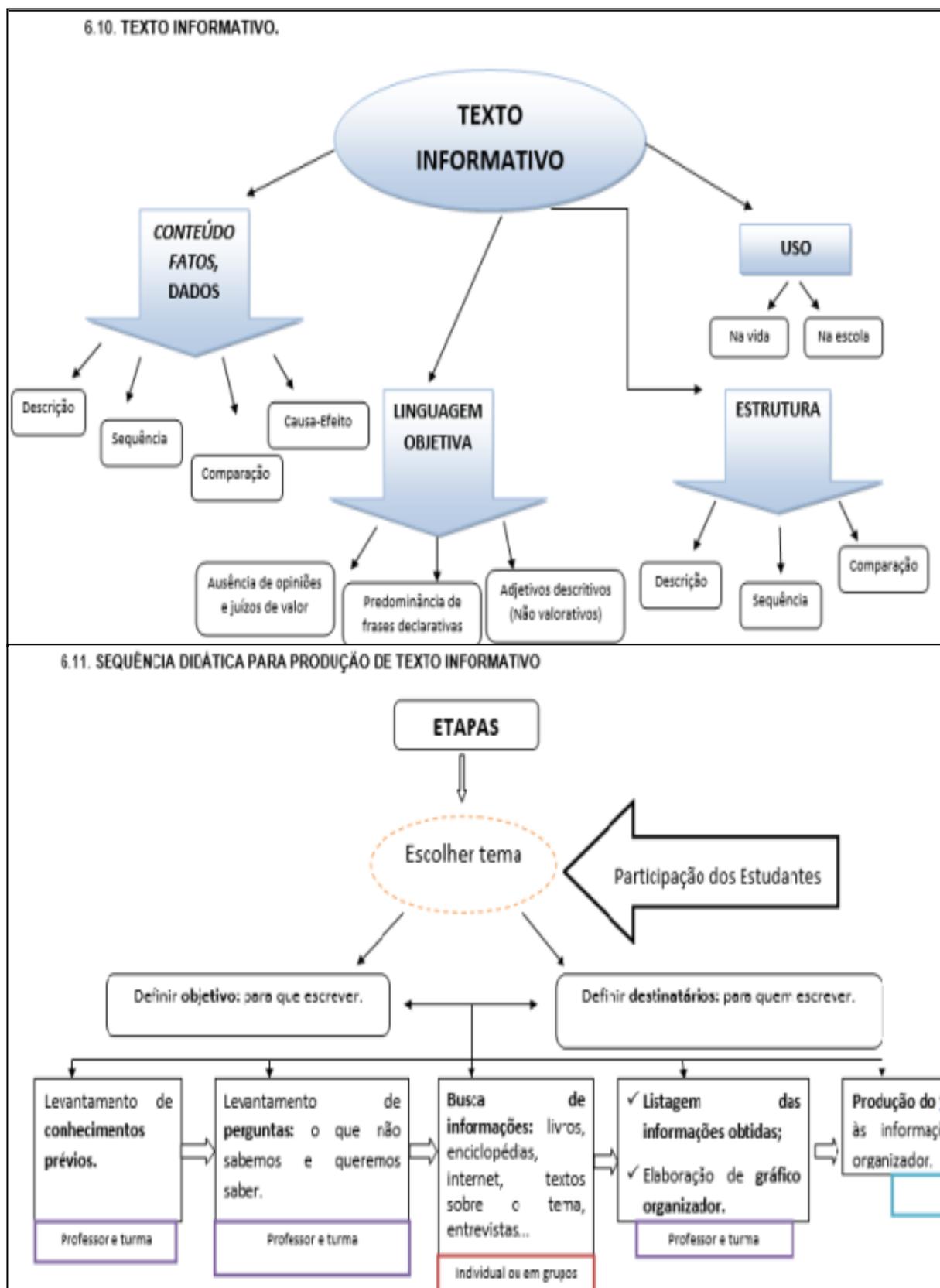
Com base nesses esquemas e tabelas, o Volume 1 orienta que a prática de produção textual ocorra em todas as turmas de alfabetização, inclusive na educação infantil por intermédio de estratégias diversificadas (de forma individual, em grupos, em duplas e coletiva). A seguir, apresentamos orientações relacionadas à produção textual de textos informativos.

Figura 10 – Esquemas gráficos com a estrutura do texto informativo – parte 1(Projeto Alfalettrar - Lagoa Santa)



Fonte: Recife ([2009?d], v. 1, p. 35, no prelo)

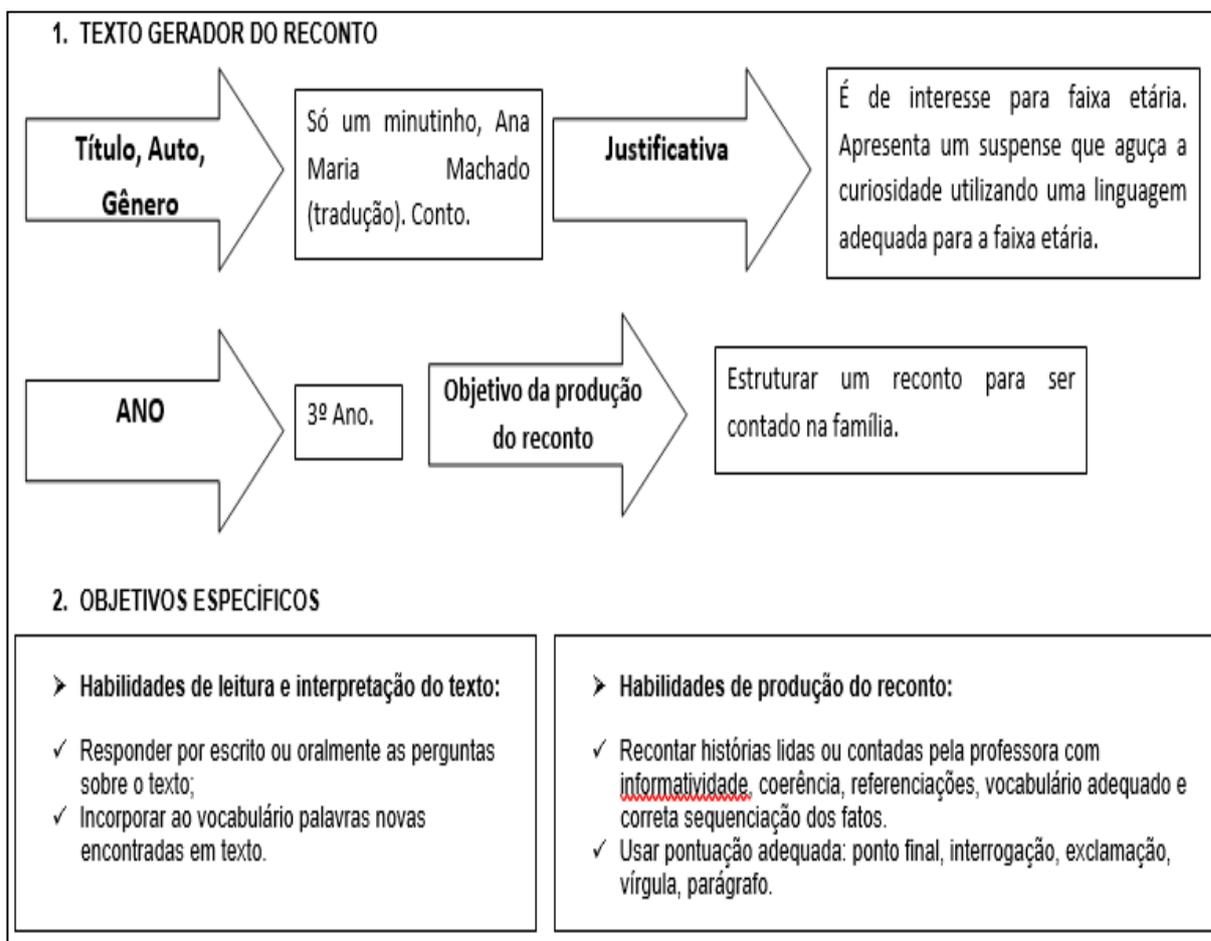
Figura 11 - Esquemas gráficos com a estrutura do texto informativo – parte 2 (Projeto Alfalettrar - Lagoa Santa)



Fonte: Recife ([2009?d], v. 1, p. 35-37, no prelo)

A seguir, apresentamos a proposta de correção/intervenção e de avaliação da sequência didática do reconto para turmas do 3º ano (Figura 12). A sequência traz quatro momentos e, a cada um deles, apresenta o que deve ser feito, os objetivos, as possibilidades de intervenção e as formas de avaliação, bem como os indicadores de aprendizagem.

Figura 12 – Sequência didática para produção de texto no 3º ano: reconto – parte 1 (Projeto Alfalettrar - Lagoa Santa)



Fonte: Recife ([2019?d], v. 1, p. 38-39, no prelo)

Figura 13 – Sequência didática para produção de texto no 3º ano: reconto – parte 2 (Projeto Alfalettrar - Lagoa Santa)

ESTRUTURA		ASPECTOS DISCURSIVOS				ASPECTOS FORMAIS			
APRESENTAÇÃO: cena, personagens. AÇÕES: sequência de fatos que geram problema. DESFECHO: solução de problema.		- Informatividade - Coerência - Marcadores de coesão - Diálogos - Referência				- Ortografia - Pontuação - Organização Gráfica: ✓ Paragrafação ✓ Título			

AVALIAÇÃO QUALITATIVA	
F	FRACO
M	MEDIANO
O	ÓTIMO

ESTUDANTES	ESTRUTURA			ASPECTOS DISCURSIVOS				ASPECTOS FORMAIS				CONCEITO FINAL	
	Apresentação	Ações	Desfecho	Informação	Coerência	Coesão	Diálogo	Referência	Ortografia	Pontuação	Paragrafação		Título
1													
2													
3													
4													
5													
6													
7													

3. DESENVOLVIMENTO:

	1ª ETAPA	2ª ETAPA	3ª ETAPA	4ª ETAPA
LEITURA	- Apresentação de cada capítulo do livro: Qual é o título? Quem é o autor? Por que está escrito tradução antes do nome da autora? Você já leu algum livro da autora? Que imagem chama mais atenção na capa?	- Fazer uma leitura protocolada: O que quer dizer o título "Só um minutinho"? O que será que o esqueleto foi fazer na casa da vovó? E no decorrer da história vai fazendo suspense e indagações.	- Fazer uma lista das desculpas que a vovó estava dando para não ir embora com o Senhor Esqueleto. - Qual é a resposta do Senhor Esqueleto a cada desculpa da vovó? - A partir da pág. 12, o que Esqueleto passa a fazer para demonstrar sua impaciência?	- Quantos convidados estavam sentados na mesa? - Segundo a vovó eram dez, faltavam um. Quem era o décimo convidado? - Por que ela disse convidados? - O que iria acontecer nesse dia?
PRODUÇÃO DO RECONTO	- Relatar com os estudantes: onde se passa a história, quando, personagens, complicações, clímax, desfecho, enredo. (Oral)	- Enumerar os fatos na ordem dos acontecimentos. (No quadro/ou no craft)	- Confeccionar os fantoches da vovó Carocha e o Senhor Esqueleto.	- Reconto da história individual.

Essa proposta se destaca como a única apresentada que engloba tanto ensino como a avaliação da escrita de texto para o desenvolvimento de práticas sistemáticas significativas.

A seguir, apresentamos as orientações para o Ensino e avaliação da leitura de palavras, frases e texto no Volume 1.

Quadro 12 - Orientações para o ensino e avaliação da leitura de palavras, frases e texto – caderno 1

Orientações didáticas e pedagógicas leitura (palavras, frases e texto)	Tipos de orientação			Foco						ALF	LE T
	CF	EA	F I	Leitura			Escrita				
				P	F	T	P	F	T		
Esquema gráfico dando orientações quanto a fluência na leitura.	x	X	X	X	x	X				X	X
Quadro de leitura e compreensão/fluência exibindo objetivos para antes, durante e depois da leitura.	x	X	X			X				X	X
Esquema gráfico exibindo a organização do trabalho para o ensino da leitura, compreensão textual, produção de texto e sua avaliação com o texto narrativo. (Projeto Alfalettrar - Lagoa Santa)	x		X	X	x	X	x	x	x	X	x
No quadro orientando o ambiente alfabetizador para o 1º ano (listas dos nomes dos estudantes)	x			X	x					X	X
No quadro orientando o ambiente alfabetizador para o 1º ano (cantinho da leitura)	x			x	x	X				X	X
No quadro orientando o ambiente alfabetizador para o 1º ano (indicação do aniversariante do mês)	x			X	x					X	X
No quadro orientando o ambiente alfabetizador para o 1º ano (indicação do calendário)	x			X	x					X	X
No quadro orientando o ambiente alfabetizador para o 2º ano (cantinho da leitura)	x			X	x					X	X
No quadro orientando o ambiente alfabetizador para o 2º ano (indicação do calendário)	x			X	x					X	X
No quadro orientando o ambiente alfabetizador para o 3º ano (cantinho	x			X	x	X				X	X

da leitura)												
No quadro orientando o ambiente alfabetizador para o 3º ano (indicação do calendário)	x			X	x						X	X
No quadro orientando o ambiente alfabetizador para o 3º ano (indicação de uma lista de títulos de livros lidos pela turma)	x			X	x	X					X	x
Total	12	2	3	1 1	1 1	6	1	1	1		12	12

Fonte: A autora (2022)

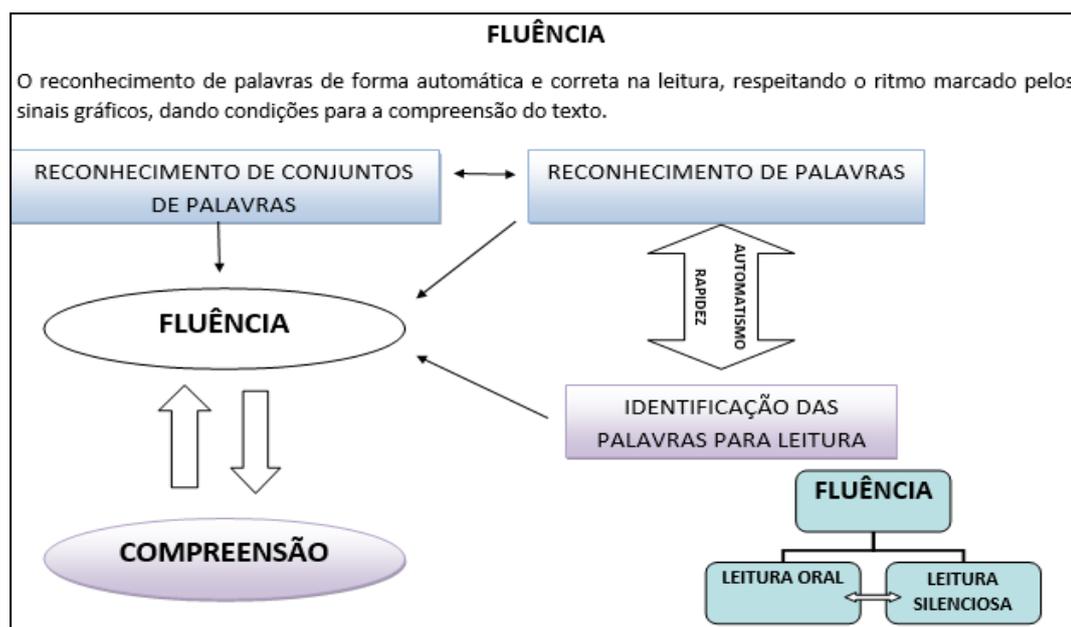
Para o ensino e avaliação da leitura de palavras, frases e texto, o caderno 1 apresenta as seguintes orientações didáticas e pedagógicas: Tipo de orientação - 12 indicações de como fazer; 2 exemplos de atividades; 3 formas de intervir. Foco: Leitura de palavras – 11; leitura de frase – 11; leitura de texto – 1. Escrita – 1 se refere a escrita de palavras, 1 a escrita de frases e 1, a produção de texto. Referindo-se às dimensões, todas as 12 orientações englobam a alfabetização e o letramento. Quanto ao impacto para o desenvolvimento de práticas sistemáticas significativas apenas duas orientações englobam o ensino e a avaliação da leitura de palavras, frases e texto, são elas: Quadro de leitura e compreensão/fluência exibindo objetivos para antes, durante e depois da leitura; Esquema gráfico exibindo a organização do trabalho para o ensino da leitura, compreensão textual, produção de texto e sua avaliação com o texto narrativo, conforme apresentado a seguir.

Figura 14 – Quadro de leitura e compreensão/fluência (Projeto Alfalettrar - Lagoa Santa)

6.14. LEITURA E COMPREENSÃO / FLUÊNCIA		
ANTES DA LEITURA	DURANTE A LEITURA	APÓS A LEITURA
1. Caracterizar o portador do texto (livro, revista, publicidade, gibi, etc.)	5. Identificar o significado de palavras ou expressões desconhecidas pelo contexto linguístico ou recorrendo ao dicionário.	16. Confirmar ou rejeitar previsões sobre o tema/assunto do texto, feitas antes de leitura (estratégias 2 e 3).
2. Identificar o gênero do texto com base no portador, na configuração gráfica.	6. Reconhecer informações explícitas no texto (quem, o quê, quando, onde, quando, como).	17. Identificar a estrutura do texto, de acordo com o gênero.
3. Prever o tema/assunto do texto a partir do título, das ilustrações, dos paratextos.	7. Inferir informações implícitas no texto com base no próprio texto ou em conhecimentos prévios ou em outros textos (intertextualidade).	18. Recontar o texto (no caso de narrativa), resumir o texto (no caso de texto informativo).
4. Estabelecer conexões entre o tema/assunto do texto e experiências pessoais, conhecimentos prévios, outros textos.	8. Prever a continuidade de fatos ou ideias.	19. Avaliar personagens, ações, soluções de conflitos, ideias, com base em conhecimentos prévios, experiências, valores pessoais.
	9. Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições e elementos que contribuem para a continuidade dos fatos ou ideias.	
	10. Identificar relações entre texto e ilustrações.	
	11. Diferenciar fato de opinião.	
	12. Estabelecer relações entre fatos/ideias apresentados no texto (temporalidade, causalidade, contraposição, comparação), identificando articuladores de coesão.	
	13. Interpretar comparações e metáforas.	
	14. Identificar o efeito de sentido decorrente da pontuação, de outras notações, do uso de diferentes tipos de letra.	
	15. Identificar, no texto escrito, registro formal e informal, características da fala, variedades linguísticas.	

Fonte: Recife ([2019?d], v. 1, p. 42, no prelo)

Figura 15 – Orientação sobre a relação entre compreensão leitora e fluência (Projeto Alfalettrar - Lagoa Santa)



Fonte: Recife ([2009?d], v. 1, p. 42, no prelo)

Novamente, é notória a ênfase em alfabetizar letrando, embora que no quadro 12, a escrita tenha se evidenciado em apenas uma das situações. As orientações propostas buscam estimular os/as estudantes na construção dos processos de alfabetização e letramento, visto que muitos direcionamentos se concentram no ambiente alfabetizador. A seguir apresentamos um dos quadros que tratam do ambiente alfabetizador.

Figura 16 – Ambiente alfabetizador – Ciclo de alfabetização – 2º ano



Quadro 3 - AMBIENTE ALFABETIZADOR - Ciclo de alfabetização/ 2º ANO

CADA SALA DE AULA DEVE CONTER	OBSERVAÇÕES ESPECÍFICAS	MATERIAL UTILIZADO PARA CONFECÇÃO
Quadro de Rotina	Utilização diária da escrita da sequência de atividades do dia. É importante compartilhar com as crianças a rotina do dia, pois conhecendo previamente o que irá acontecer, os mesmos podem antecipar os acontecimentos, organizar materiais, separar, ao término de uma tarefa, o que precisarão para a próxima atividade. Permite também que as crianças gerenciem o seu tempo escolar, favorecendo a autonomia na organização do seu dia a dia. Informa sobre o uso social da escrita, sobre o gênero utilizado e acabam utilizando algumas palavras como referência na escrita e leitura a partir de pistas de uma ou outra letra.	Quadro branco pequeno ou mesmo o quadro branco da sala.
Lista dos nomes dos estudantes	Essa lista deve conter os nomes dos estudantes completo. O trabalho com o nome além de ter um valor social muito grande, favorece a reflexão sobre o sistema.	Quadro para fixar os nomes dos estudantes MDF ou EVA
Cantinho de Leitura	Nesse cantinho é necessário que se encontrem diversas obras literárias de	Plásticos, ilhoses, linhas, viés, tecido.

Fonte: Recife ([2019?d], v. 1, p. 74, no prelo)

A figura 16 retrata como o ambiente alfabetizador é orientado no caderno 1, ressaltamos que a imagem trata apenas do início das orientações referente a sala do 2º ano do ciclo da alfabetização. O entendimento que o documento atribuiu ao ambiente alfabetizador remete a um espaço que “[...] informa, convida, permite, favorece, ajuda, resolve e propõe problemas. [...] a criança assiste e participa de diferentes atos de leitura e escrita, o que permite a ela começar a pesquisar e a levantar hipóteses sobre o sistema de representação da

língua escrita.” (RECIFE, [2019?d], v. 1, p. 62, no prelo). Embora, Cruz, Manzoni e Silva (2012) não mencionem o ambiente alfabetizador, entendemos que ao possibilitar uma rotina na sala de aula, o/a docente se utiliza desse espaço para criar formas de contribuir para a aprendizagem significativa visto possibilitar a organização sistemática, o que auxilia na elaboração de atividades e na intervenção das dificuldades dos/as estudantes.

Em suma, o Caderno 1 apresenta objetos e objetivos de ensino, de aprendizagem e de avaliação o que torna o ensino e a avaliação sistemáticos e significativos para docentes e estudantes em um contexto de alfabetização na perspectiva de letramento.

Na sequência trataremos das análises dos cadernos de volume 3 e 4 que se concentram na alfabetização e letramento para o 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.

5.2.2 Orientações do Proler para o ensino e a avaliação de palavras, frases e textos no 1º ano do Ensino fundamental

As orientações didáticas e pedagógicas para o ensino e avaliação serão abordadas nos próximos quadros, com os seguintes focos: a escrita e leitura de palavras, frases e textos. Em relação aos tipos de orientação, adotamos as seguintes siglas: como fazer (CF), exemplos de atividades (EA) e formas de intervenção (FI); para a escrita e a leitura: palavra – P; frase – F; texto – T; para as dimensões: alfabetização – ALF; letramento – LET. Por fim, analisamos os aspectos relacionados ao ensino e avaliação.

Quadro 13 - Orientações para o ensino e avaliação da escrita de palavras e frases – cadernos 3

Orientações didáticas e pedagógicas escrita (palavras e frases)	Tipos de orientação			Foco						ALF	LET
				Leitura			Escrita				
	CF	EA	FI	P	F	T	P	F	T		
Matriz da Avaliação Diagnóstica do 1º ano – meta de progressão anual apresentando os Direitos de Aprendizagem e a progressão em cada bimestre referente Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.	x						x	x		x	
O caderno apresenta detalhadamente cada direito do Eixo Apropriação do Sistema de Escrita	x	x	X	X	x		x	x		x	
Mediações de orientação para progressão das fases de desenvolvimento da escrita (pré-silábica; silábica sem valor sonoro;	x	x	x	x			x			x	

silábica com valor sonoro). Tendo como fonte o Projeto Alfabético.											
Direito do Eixo Apropriação do Sistema de Escrita. D2: Escrever o nome completo.	x	x		X			x			x	
Direito do Eixo Apropriação do Sistema de Escrita. D3: Diferenciar letras de outros sinais gráficos.	x	x		X			x			x	
Direito do Eixo Apropriação do Sistema de Escrita. D5: Escrever letras, palavras e/ou frases lidas por leitor experiente.	x	x		X	x		x	x		x	
Direito do Eixo Apropriação do Sistema de Escrita. D12: Identificar número de sílabas em palavras.	x	x		X			x			x	
Direito do Eixo Apropriação do Sistema de Escrita. D14: Identificar palavras e/ou figuras em que os nomes começam com o mesmo som.	x	x		X			x			x	
Direito do Eixo Apropriação do Sistema de Escrita. D15: Identificar palavras e/ou figuras em que os nomes terminem com o mesmo som.	x	x		X			x			x	
Direito do Eixo Leitura e Compreensão. D44: Localizar informações explícitas em texto.	x	x		X			x			x	
Total	10	9	2	9	2		10	3		10	

Fonte: A autora (2022)

Quanto ao ensino e avaliação da escrita de palavras e frases, o quadro 14 destaca as seguintes orientações didáticas e pedagógicas: Tipo de orientação - 10 indicações de como fazer; 9 exemplos de atividades; 2 formas de intervir. Foco: Leitura de palavras – 9; leitura de frase – 2; Escrita – 10 se refere a escrita de palavras, 3 a escrita de frases. Em relação às dimensões, todas as 10 orientações englobam a alfabetização. Sobre o impacto para o desenvolvimento de práticas sistemáticas significativas, 5 orientações enfatizam o ensino e avaliação da escrita e palavras e frase, e 5 englobam apenas o ensino da escrita.

Percebe-se, no detalhamento de cada orientação, a preocupação em estruturar

atividades e possibilitar o/a docente a criar situações significativas para o processo de alfabetização e letramento. Dentre as orientações, o Volume 3 apresenta os direitos de aprendizagem que são referências nas avaliações diagnósticas do 1º ano do Ciclo de Alfabetização na Rede.

Figura 17 – Direitos de Aprendizagem – 1º ano (Projeto Alfalettrar - Lagoa Santa)

1º ano - 12 Direitos de Aprendizagem/ 2019	
APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA	
D1	Escrever palavras com sílabas CV (consoante + vogal), CCV (consoante + consoante + vogal), CVC (consoante + vogal + consoante), palavras em que há presença de dígrafos (ss, rr, lh, nh, ch, gu, qu), palavras iniciadas por h.
D2	Escrever o nome completo.
D3	Diferenciar letras de outros sinais gráficos.
D4	Identificar letras lidas por leitor experiente.
D5	Escrever letras, palavras e/ou frases lidas por leitor experiente.
D12	Identificar número de sílabas em palavras.
D14	Identificar palavras e/ou figuras em que os nomes começam com o mesmo som.
D15	Identificar palavras e/ou figuras em que os nomes terminam com o mesmo som.
LEITURA E COMPREENSÃO	
D44	Localizar informações explícitas no texto.
D45	Identificar a finalidade de diferentes gêneros textuais.
D47	Ler e interpretar textos não verbais, em diferentes suportes.
PRODUÇÃO DE TEXTOS	
D67	Produzir textos com vocabulário adequado ao gênero, segmentação de frases e palavras, utilização de parágrafos, pontuação, letra maiúscula, e recursos coesivos para articular ideias e fatos.

Fonte: Recife ([2009?],v. 3, p. 42, no prelo)

A análise dos dados indicou que os direitos descritos estão diretamente ligados a todos os focos analisados na escrita e na leitura (palavras, frase e texto). Os direitos referentes à apropriação do SEA, se enquadram na dimensão da alfabetização, já os direitos para a produção de textos, equivalem à alfabetização e o letramento. Ambos os eixos apresentam impacto para o desenvolvimento de práticas sistemáticas no que diz respeito ao ensino e a avaliação.

Logo em seguida, apresenta várias orientações específicas para o ensino e a avaliação acerca dos direitos de aprendizagem de forma minuciosa, como o exemplo na figura 17.

Figura 18 – Direito de aprendizagem – D15 – Identificar palavras e/ou figuras em que os nomes terminam com o mesmo som

D15 - Identificar palavras e/ou figuras em que os nomes terminam com o mesmo som.				
1º AO 4º BIMESTRE				
D15 Identificar palavras e/ou figuras em que os nomes terminam com o mesmo som.	O estudante ainda não identifica figuras em que os nomes terminam com o mesmo som.	O estudante identifica figuras em que os nomes terminam com o mesmo som (rima) - até duas figuras em uma relação de 4.	O estudante identificar figuras em que os nomes terminam com o mesmo som (rima) - três figuras em uma relação de 4.	O estudante identifica figuras em que os nomes terminam com o mesmo som (rima) - quatro figuras.
SUGESTÃO DE ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES PEDAGÓGICAS PARA AUXILIAR A CRIANÇA A AVANÇAR NESTE DIREITO				
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificação de palavras que rimam ou que terminam com o mesmo som - como recurso Bingo de Letras e Palavras; ▪ Inserção na rotina, como atividade permanente, de atividades envolvendo a reflexão sobre as letras e sílabas da palavra, com auxílio de jogos e brincadeiras, e, posteriormente, formar listagem nas turmas com as palavras trabalhadas tendo em destaque as rimas. Possibilidades de exploração: identificar rima com correspondência escrita, identificar rima sem correspondência escrita, produzir oralmente rima, produzir de forma escrita rima; ▪ Exploração de músicas, parlendas, cantigas de roda, poemas, trava-línguas, dentre outros textos que tragam rimas e musicalidade para identificação das palavras que rimam, com destaque para a reflexão coletiva sobre as partes que rimam em cada uma delas; ▪ Exploração do Jogo Caça Rima, Trinca Mágica e Dado Sonoro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL); ▪ Exploração do Jogo do Trilhas: Rimar; ▪ Outras estratégias a serem criadas/adotadas a partir da experiência docente. 				

Fonte: Recife ([2019?], v. 3 p. 25, no prelo)

Neste exemplo, compreendemos como cada direito é apresentado no caderno 3, as cores se relacionam ao Perfil das Cores que auxiliam o/a docente no acompanhamento da aprendizagem, na avaliação e na intervenção. A planilha do Perfil das Cores é citada como “[...] instrumento para contribuir na reflexão do professor/a quanto ao desenvolvimento individual de cada estudante.” (RECIFE, [2019?], v. 3, p. 13, no prelo). Cada cor tem um significado:

Perfil VERMELHO o/a estudante que não demonstrou um mínimo de apropriação em relação a um direito específico;

Perfil AZUL o/a estudante que demonstrou um mínimo de apropriação em relação a um direito específico.

Perfil AMARELO o/a estudante que apresentou evolução na apropriação do direito, e

Perfil VERDE o/a estudante que demonstrou pleno desenvolvimento do direito. (RECIFE, [2019?], v. 3, p. 14, no prelo)

O Perfil das cores se enquadra na escrita e na leitura de palavras, frases e texto, nas dimensões da alfabetização e do letramento e seu impacto reverbera diretamente para o desenvolvimento de práticas sistemáticas significativas na avaliação.

Relacionadas aos Direitos de Aprendizagem e ao Perfil das Cores, são encontradas orientações que são abordadas nos cadernos 3 e 4 acerca das Avaliações Diagnósticas e sobre o Mapa de Consolidação da Aprendizagem. Em relação às avaliações diagnósticas, o texto salienta que a realização desses procedimentos visa avaliar e acompanhar

[...] a evolução das aprendizagens dos estudantes e, acima de tudo, subsidiar o/a professor(a) no planejamento mais apropriado das intervenções pedagógicas, de acordo com as necessidades de aprendizagem dos estudantes, com base dos direitos de aprendizagem definidos para cada nível e ano. (RECIFE, [2019?a], v. 3, p. 7, no prelo).

Essa orientação pode ser aplicada, considerando todos os focos de escrita e de leitura (palavras, frases e texto), nas dimensões da alfabetização e do letramento e ter seus impactos para o desenvolvimento de práticas sistemáticas no quesito ensino e avaliação da escrita e da leitura. Os Direitos de aprendizagem para o 1º ano, já apresentados, são pautados nas Avaliações Diagnósticas. Na figura 19, observamos como são apresentados os direitos de aprendizagem na Matriz da Avaliação Diagnóstica e de que forma a progressão da aprendizagem pode acontecer durante os bimestres.

Figura 19 – Matriz da Avaliação Diagnóstica do 1º ano – meta de progressão anual

1. APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA						
Nº	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	PROGRESSÃO BIMESTRAL				
		I BIMESTRE	II BIMESTRE	III BIMESTRE	IV BIMESTRE	
D1	Escrever palavras formadas por sílabas CV (consoante + vogal), CVC (consoante + vogal + consoante), CCV (consoante + consoante + vogal), palavras em que há presença de dígrafos (ss, rr, lh, nh, qu, gu), palavras iniciadas por h.	Escrever palavras formadas por sílabas CV (consoante + vogal), CVC (consoante + vogal + consoante), CCV (consoante + consoante + vogal), palavras em que há presença de dígrafos (ss, rr, lh, nh, qu, gu), palavras iniciadas por h.	Escrever palavras formadas por sílabas CV (consoante + vogal), CVC (consoante + vogal + consoante), CCV (consoante + consoante + vogal), palavras em que há presença de dígrafos (ss, rr, lh, nh, qu, gu), palavras iniciadas por h.	Escrever palavras formadas por sílabas CV (consoante + vogal), CVC (consoante + vogal + consoante), CCV (consoante + consoante + vogal), palavras em que há presença de dígrafos (ss, rr, lh, nh, qu, gu), palavras iniciadas por h.	Escrever palavras formadas por sílabas CV (consoante + vogal), CVC (consoante + vogal + consoante), CCV (consoante + consoante + vogal), palavras em que há presença de dígrafos (ss, rr, lh, nh, qu, gu), palavras iniciadas por h.	Escrever palavras formadas por sílabas CV (consoante + vogal), CVC (consoante + vogal + consoante), CCV (consoante + consoante + vogal), palavras em que há presença de dígrafos (ss, rr, lh, nh, qu, gu), palavras iniciadas por h.
		O direito será o mesmo ao longo do ano e a atividade terá a mesma complexidade em todos os bimestres.				
D2	Escrever o nome completo.					
		O direito será o mesmo ao longo do ano e a atividade terá a mesma complexidade em todos os bimestres.				
D3	Diferenciar letras de outros sinais gráficos.					
		O direito será o mesmo até o final do ano; a progressão será feita no momento de elaboração das questões.				
D4	Identificar letras lidas por leitor experiente.					
		O direito será o mesmo até o final do ano; a progressão será feita no momento de elaboração das questões.				

Fonte: Recife ([2019?a],v. 3, p.13, no prelo)

Além das avaliações, encontramos o Mapa de Consolidação da Aprendizagem que enfatiza que sua contribuição é oportunizar o

[...] olhar avaliativo em relação às aprendizagens dos estudantes sobre os 4 eixos da Língua Portuguesa, quais sejam: Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética; Análise Linguística: Discursividade, Textualidade e Normatividade; Leitura e Compreensão e Produção de Texto.” (RECIFE, [2019?a], v. 3, p. 8, no prelo).

Por se tratar de um instrumento avaliativo, o mapa reúne todos os focos da avaliação para a escrita e a leitura (palavras, frase e texto), sua dimensão envolve a alfabetização e o letramento e o impacto no desenvolvimento de práticas sistemáticas significativas se concentra na avaliação, conforme observado a seguir.

Figura 20 – Mapa de Consolidação das Aprendizagens

TOTAL DE ESTUDANTES ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA O - Ortográfico: 0 A - Alfabético: 2 SA - Silábico-Alfabético: 0 SCVS - Silábico Com Valor Sonoro: 3 SSVS - Silábico Sem Valor Sonoro: 5 PS - Pré-Silábico: 0 GAR - Garatuja: 0 ICO - Iconico: 0		EIXOS																			
		APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA										ANÁLISE LINGÜÍSTICA: DISCURSIVIDADE E TEXTUALIDADE		LEITURA E COMPREENSÃO		PRODUÇÃO DE TEXTO					
		Q19	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q20
18675441	ALLANA RANIELLY PEREIRA DA SILVA	SSVS																			
18653661	ANA CLARICE VIANA CAVALCANTE	PS																			
17628105	ANA FLAVIA GOMES DA SILVA	SSVS																			
17822336	ANA VITORIA CARDOSO DOS SANTOS	SCVS																			
18772382	ANNA SOFIA NASCIMENTO LIMA	SSVS																			
18697941	ASHELIE MIRIAM BEZERRA DA SILVA	PS																			
17795494	CAMILLY VICTORIA DA SILVA	PS																			
17871190	CARLOS ANTONIO LIMA DA SILVA	SCVS																			
18116551	CLAUDIA LETICIA FERREIRA DA SILVA	A																			
18778809	DAVI RICARDO FERRELLI GOMES PEREIRA	PS																			
15828031	JEFFERSON KAWNEY DE OLIVEIRA SAMPAIO	SSVS																			
18608825	JULIA VITORIA DE VASCONCELOS SILVA	PS																			
17783763	KAJANE FERREIRA DA SILVA	PS																			
17827834	LAURA GABRIELE DA SILVA	A																			
18769578	LUIS HENRIQUE GUEDES DOS SANTOS	SSVS																			
17827796	RAABE REBECA GONCALVES DE SANTANA	SCVS																			
ACERTOS		2	8	15	14	12	14	13	14	11	15	13	8	15	10	2	9	14	10	16	2
PORCENTAGEM: 67,81 %			50,00 %	93,75 %	87,50 %	75,00 %	87,50 %	81,25 %	87,50 %	68,75 %	93,75 %	81,25 %	50,00 %	93,75 %	62,50 %	12,50 %	56,25 %	87,50 %	62,50 %	100,00 %	12,50 %

Fonte: Recife ([2019?a], v. 3, p. 10, no prelo)

O Volume 3 e 4 destacam que, a partir de 2019, foram avaliados 12 direitos de

aprendizagem e que a escrita de palavras foi o foco na análise. Além disso, a análise do estágio de desenvolvimento da escrita passou a integrar o mapa, como também a produção textual que passou a ser trabalhada e contemplada a partir do 1º ano. No exemplo de mapa apresentado destacamos que se destaca nos focos da escrita e da leitura (palavras, frases e texto), nas dimensões da alfabetização e do letramento e tem ênfase na avaliação para o desenvolvimento de práticas significativas.

O mapa está diretamente ligado a Avaliação Diagnóstica oferecida pelo Programa, que por sua vez oferece informações para o preenchimento do quadro, mas, para isso, o/a docente precisava analisar, refletir e enquadrar os estudantes na cor equivalente a aprendizagem do determinado direito de aprendizagem estudantes.

Outro ponto relevante que é apresentado em todos os cadernos analisados são os Alertas de Aprendizagem. Tendo como objetivo alertar os/as docentes sobre os direitos necessários para que o/a estudante se aproprie no semestre, visam contribuir “[...] para a condução do trabalho docente, que ao identificar no final do semestre que seus estudantes não conseguiram alcançar tais direitos de aprendizagem, eles possam redimensionar sua prática, com a colaboração da coordenação e equipe gestora da unidade educacional. (RECIFE, [2019?b], v. 4, p. 126)

Figura 21 – Alertas de Aprendizagem para o 2º ano – 1º semestre

Alertas de Aprendizagens – 2º ano
1º Semestre
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar o número de sílabas em palavras; ▪ Comparar palavras quanto ao número de sílabas; ▪ Identificar palavras em que os nomes começam com o mesmo som; ▪ Identificar palavras em que os nomes terminam com o mesmo som (rima); ▪ Identificar os espaços entre as palavras no texto; ▪ Identificar palavras no texto ditadas pelo/a professor(a); ▪ Ler palavras formadas por consoante-vogal e consoante-vogal-consoante; ▪ Escrever o nome completo com autonomia; ▪ Ler com autonomia; ▪ Escrever palavras e frases utilizando a hipótese de escrita alfabética mesmo com troca de letras; ▪ Produzir textos simples, de gêneros familiares.

Fonte: Recife ([2019?b], v. 4, p. 43, no prelo)

Os Alertas de Aprendizagem são direitos mínimos que os estudantes têm de alcançar durante o primeiro semestre de cada ano. No caso da figura 21, trata-se dos direitos para crianças no 2º ano. Se o/a estudante não tivesse alcançado esses direitos, caberia ao docente redirecionar sua prática contando com o apoio da coordenação pedagógica e da gestão da

unidade educacional. Os Alertas se encaixam no foco da escrita de palavras e na leitura de palavras, sua dimensão é a alfabetização e seu impacto para práticas sistemáticas se enquadram no ensino e na avaliação da escrita e da leitura.

Os cadernos do PraValer, também são citados em ambos os cadernos (3 e 4) e a orientação sobre sua utilização consta registrado nas diversas orientações didáticas e pedagógicas oferecidas no documento. Como um instrumento de intervenção do Proler, as atividades do PraValer buscavam auxiliar os/as estudantes na progressão da aprendizagem especificamente nas fases de desenvolvimento da escrita e orientar os/as docentes a como oportunizar esse processo de construção de conhecimentos. Os cadernos de intervenção se encaixam no foco da escrita de palavras, com ênfase na alfabetização para o desenvolvimento de práticas sistemáticas que envolvem tanto o ensino como a avaliação da escrita.

A seguir apresentamos as orientações didáticas e pedagógicas para o ensino e avaliação da escrita de texto contidas no caderno 3.

Quadro 14 - Orientações para o ensino e avaliação da escrita de texto – caderno 3

Orientações didáticas e pedagógicas escrita (produção de texto)	Tipos de orientação			Foco						ALF	LET
	CF	EA	FI	Leitura			Escrita				
				P	F	T	P	F	T		
Matriz da Avaliação Diagnóstica do 1º ano – meta de progressão anual apresentando os Direitos de Aprendizagem e a progressão em cada bimestre referente a Produção de texto: D67 - Produzir textos com vocabulário adequado ao gênero, segmentação de frases e palavras, utilização de parágrafos, pontuação, letra maiúscula, e recursos coesivos para articular ideias e fatos.	x			x	x	X	X	x	x	X	
Mediações de orientação para progressão das fases de desenvolvimento da escrita (silábico-alfabética) Na fase alfabética não há orientação explícita de produção e leitura de textos. Tendo como fonte o Projeto Alfalettrar.	x	X	X	x	x	X	X	x	x	X	x
Direito do Eixo Produção de texto. D67: Produzir textos com vocabulário adequado ao gênero, segmentação de frases e palavras, utilização de parágrafos, pontuação, letra maiúscula, e recursos coesivos para	x	X		x	x	X	x	x	x	X	x

articular ideias e fatos.												
Total	3	2	1	3	2							

Fonte: A autora (2022)

Considerando o quadro 14, o ensino e a avaliação da escrita de textos destacam-se das seguintes maneiras: Tipo de orientação - 3 indicações de como fazer; 2 exemplos de atividades; 1 formas de intervir. Foco: Leitura de palavras, 3; leitura de frase, e leitura de texto, 3; Escrita de palavras, 3, escrita de frase e texto, 3. Em relação às dimensões, 2 englobam a alfabetização e o letramento e 1 apenas a alfabetização.

Como ficou evidente em outros quadros apresentados, percebe-se que as orientações de escrita e leitura estão, na maioria das vezes, articuladas, embora que as atividades que priorizam a escrita se sobressaíam de modo geral.

Na figura 22, exibiremos uma orientação registrada nos cadernos 3 e 4 referente a proposta para o trabalho com a produção textual nas turmas de 1º e 2º ano.

Figura 22 – Orientações para produção textual

<p>Orientações para a produção Textual:</p> <p>Na elaboração das atividades de Produção de Textos, observar na elaboração da proposta: Qual será o gênero a ser produzido? Qual será a finalidade da produção textual? Qual será o destinatário? Qual será a frequência dessa produção de texto? (diária, semanalmente, quinzenalmente, outro) Como será a produção? (individual, coletivo, em dupla, em grupo, coletivo).</p> <p>Além disso, é importante: promover uma reflexão sobre o contexto de produção de textos (finalidade, gênero textual, destinatário), decidindo sobre as melhores estratégias para atender a diferentes finalidades; ativar os conhecimentos prévios para produção de textos, selecionando os conhecimentos relevantes para a elaboração textual; planejar a escrita dos textos: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades.</p> <p>Podem ser trabalhados os textos da ordem do narrar e relatar (contos, biografias, relatos pessoais...), atendendo às características dos gêneros e às finalidades diversas; da ordem do descrever ações (instruções de brincadeiras, receitas culinárias, regras de comportamento...), atendendo às características dos gêneros e às finalidades diversas; da ordem do expor e do argumentar (carta de reclamação, carta do leitor, artigo de opinião, texto didático...), atendendo às características dos gêneros e às finalidades diversas; da ordem do narrar e relatar (contos, biografias, relatos pessoais...), atendendo às características dos gêneros e às finalidades diversas; da ordem do descrever ações (instruções de brincadeiras, receitas culinárias, regras de comportamento...), atendendo às características dos gêneros e às finalidades diversas; ordem do expor e do argumentar (carta de reclamação, carta do leitor, artigo de opinião, texto didático...), atendendo às características dos gêneros e às finalidades diversas.</p> <p>É importante despertar a atenção das crianças, na produção coletiva, para aspectos como: organização do conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos; organização do texto, dividindo-o em capítulos / tópicos / parágrafos; Pontuação dos textos, favorecendo a compreensão do leitor; utilização do vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas; revisão dos textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas para planejar os trechos seguintes; revisão dos textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a melhorar a forma composicional e a aperfeiçoar as estratégias discursivas adotadas; avaliação se os textos produzidos atendem aos diferentes propósitos de interação.</p>
--

Fonte: Recife ([2019?b],v. 4, p. 34, no prelo)

Na figura 22 fica nítido como a proposta dos cadernos traz o trabalho sistematizado, significativo e contextualizado dando indícios de ações voltadas para a alfabetização e o letramento estimulando situações direcionadas para uma aprendizagem significativa.

Agrupamos os resultados obtidos em relação à leitura de palavras, frases e textos pelo fato de serem orientações mais sintéticas e apresentadas em blocos contínuos.

Quadro 15 - Orientações para o ensino e avaliação da leitura de palavras, frases e texto – caderno 3

Orientações didáticas e pedagógicas leitura (palavras, frases e texto)	Tipos de orientação			Foco						ALF	LET
				Leitura			Escrita				
	CF	EA	FI	P	F	T	P	F	T		
Mediações de orientação para progressão das fases de desenvolvimento da escrita (silábico-alfabética) Na fase alfabética não há orientação explícita de produção e leitura de textos. Fonte: Projeto Alfalettrar.	x	X	X	X	x	X	x	x	x	X	
Direito do Eixo Apropriação do Sistema de Escrita. D4: Identificar letras lidas por leitor experiente.	x	X		X						X	
Direito do Eixo Leitura e Compreensão. D45: Identificar a finalidade de diferentes gêneros textuais.	x	X		X	x	x	x	x	x	X	X
Direito do Eixo Leitura e Compreensão. D47: Ler e interpretar textos não verbais em diferentes suportes.	x	X				X				X	
Total	4	4	1	3	1	3	2	2	2	4	1

Fonte: A autora (2022)

Nas orientações com foco no ensino e na avaliação da leitura de palavras, frases e texto, percebemos: Tipo de orientação - 4 indicações de como fazer; 4 exemplos de atividades; 1 formas de intervir. Foco: Leitura de palavras, 3; leitura de frase 1, e leitura de texto, 3; Escrita de palavras, 1, escrita de frase e texto, 1. Em relação às dimensões, 1 se relaciona à alfabetização e o letramento e 3 apenas à alfabetização. Quanto ao impacto para o desenvolvimento de práticas significativas todas se concentram no ensino da leitura.

Nota-se poucas orientações registradas com foco exclusivo no ensino da leitura de palavras, frases e texto e nesse quadro, não se evidenciou nenhuma orientação com foco na avaliação da leitura.

5.2.3 Orientações do Proler para o ensino e a avaliação de palavras, frases e textos no 2º ano do Ensino fundamental

O caderno de volume 4 está intitulado ‘Alfabetização e Letramento no 2º ano do Ensino Fundamental’ e tem como foco a avaliação, o acompanhamento pedagógico e as intervenções necessárias para auxiliar a prática docente e a aprendizagem dos estudantes. Os pressupostos teóricos contidos nos cadernos foram agrupados e apresentados no caderno 3, como já mencionamos. Isso se deu porque os mesmos autores e citações são repetidas em ambos os cadernos. Assim, partimos para a exposição das orientações didáticas e pedagógicas contidas no caderno 4.

Quadro 16 - Orientações para o ensino e avaliação da escrita de palavras e frases – caderno 4

Orientações didáticas e pedagógicas escrita (palavras e frases)	Tipos de orientação			Foco						ALF	LET
				Leitura			Escrita				
	CF	EA	F I	P	F	T	P	F	T		
<p>Matriz da Avaliação Diagnóstica do 2º ano – meta de progressão anual apresentando os Direitos de Aprendizagem e a progressão em cada bimestre referente a apropriação do SEA.</p> <p>D1 - Escrever palavras com sílabas CV (consoante + vogal), CCV (consoante + consoante + vogal), CVC (consoante + vogal + consoante), palavras em que há presença de dígrafos (ss, rr, lh, nh, ch, gu, qu), palavras iniciadas por h.</p> <p>D2 - Escrever o nome completo.</p> <p>D16 - Completar palavras com a letra inicial.</p> <p>D17 - Completar palavras com a letra medial.</p>	x						x	x		x	
<p>O caderno apresenta detalhadamente cada direito do Eixo Apropriação do Sistema de Escrita, iniciando pelo D1: Escrever palavras formadas por sílabas CV (consoante + vogal), CVC (consoante + vogal + consoante), CCV (consoante + consoante + vogal), palavras em que há presença de dígrafos (ss, rr, lh, nh, qu, gu), palavras iniciadas por h.</p>	x	x	x	x	x		x	x		x	

Mediações de orientação para progressão das fases de desenvolvimento da escrita (pré-silábica; silábica sem valor sonoro; silábica com valor sonoro). Tendo como fonte o Projeto Alfalettar.	x	x	x	x				x			X	
Direito do Eixo Apropriação do Sistema de Escrita. D2: Escrever o nome completo.	x	x		x				x			X	
Direito do Eixo Apropriação do Sistema de Escrita. D13: Comparar palavras quanto ao número de sílabas	x	x		x				x			X	
Direito do Eixo Apropriação do Sistema de Escrita. D16: Completar palavras com letra inicial	x	x						x			X	
Direito do Eixo Apropriação do Sistema de Escrita. D17: Completar palavras com letra medial.	x	x						x			X	
Total	7	6	2	4	1			7	2		7	

Fonte: A autora (2022)

No quadro 16, expomos as orientações acerca do ensino e da avaliação da escrita de palavras e frases abordadas no caderno 4, da seguinte maneira: Tipo de orientação – indicações de como fazer, 7; exemplos de atividades, 6; formas de intervir., 2; Foco: Leitura de palavras, 4; leitura de frase 1; Escrita de palavras, 7; escrita de frase, 2. Em relação à dimensão, todas se relacionam à alfabetização. Quanto ao impacto para o desenvolvimento de práticas significativas, 3 (as primeiras orientações expostas no quadro) se relacionam ao ensino e avaliação e apenas 4 focam apenas no ensino.

Da mesma forma que o Volume 3, o Volume 4 apresenta a discussão e orientação sobre a Avaliação Diagnóstica, o Uso do Mapa de Consolidação da Aprendizagem, os Direitos de aprendizagem esperados para o 2º ano (com proposição de estratégias e atividades) bem como incentivo ao uso dos cadernos do Pravalor. A seguir, apresentamos os direitos de aprendizagem do 2º ano.

Figura 23 – Direitos de Aprendizagem do 2º ano – Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética

2º ano – 16 Direitos de Aprendizagem/Avaliação Diagnóstica	
APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA	
D1	Escrever palavras com sílabas CV (consoante + vogal), CCV (consoante + consoante + vogal), CVC (consoante + vogal + consoante), palavras em que há presença de dígrafos (<u>ss</u> , <u>rr</u> , <u>lh</u> , <u>nh</u> , <u>ch</u> , <u>qu</u> , <u>gu</u>), palavras iniciadas por h.
D2	Escrever o nome completo.
D5	Escrever letras, palavras e/ou frases lidas por leitor experiente.
D13	Comparar palavras quanto ao número de sílabas.
D14	Identificar palavras e/ou figuras em que os nomes começam com o mesmo som.
D15	Identificar palavras e/ou figuras em que os nomes terminam com o mesmo som.
D16	Completar palavras com a letra inicial.
D17	Completar palavras com a letra medial.
D20	Ler palavras formadas por sílabas CCV (consoante + consoante + vogal), CVC (consoante + vogal + consoante) e palavras iniciadas por vogal oral ou nasal.
ANÁLISE LINGÜÍSTICA: DISCURSIVIDADE, TEXTUALIDADE E NORMATIVIDADE	
D32	Identificar os espaços entre as palavras no texto.
LEITURA E COMPREENSAO	
D44	Localizar informações explícitas no texto.
D45	Identificar a finalidade de diferentes gêneros textuais.
D46	Identificar informação implícita em textos verbais ou verbais e não verbais.
D47	Ler e interpretar textos não verbais, em diferentes suportes.
D55	Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do texto e do contexto.
PRODUÇÃO DE TEXTOS	
D67	Produzir textos com vocabulário adequado ao gênero, segmentação de frases e palavras, utilização de parágrafos, pontuação, letra maiúscula, e recursos coesivos para articular ideias e fatos.

Fonte: Recife ([2019?d],v. 1, p. 9, no prelo.)

A figura 23 se enquadra em uma orientação/informação ao docente, no qual são listados os direitos de aprendizagens referentes aos eixos de Língua Portuguesa para o 2º ano. Arelados aos Direitos de Aprendizagem, o Volume 4 apresenta o quadro com a progressão anual desses direitos para o 2º ano do Ensino Fundamental, que está organizado, por bimestre, a partir dos descritores que são contemplados na Avaliação Diagnóstica da Rede Municipal de Ensino do Recife. Segundo as orientações presentes no Caderno 4, no quadro de progressão anual

[...] constam as aprendizagens que o estudante deve apresentar, em cada bimestre, cujas intervenções pedagógicas e atividades/questões desenvolvidas nas avaliações apresentarão um nível progressivo de complexidade, de acordo com as aprendizagens dos estudantes estabelecidas em cada período. (RECIFE, [2019?d], v. 1, p. 12, no prelo).

A análise dos Direitos de Aprendizagem indicou que o 2º ano é, ainda, um período de aprofundamento da compreensão da escrita alfabética e, ao mesmo tempo, um período de maior consolidação sobre os conhecimentos de leitura e produção textual. Portanto, grande parte das atividades e sugestões de intervenção, apresentam orientações articuladas entre os eixos de ensino em uma perspectiva de alfabetização e letramento. Da mesma forma, a matriz curricular pressupõe uma progressão entre os anos e semestres.

Figura 24 – Matriz de avaliação diagnóstica do 2º ano - Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética

1. APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA						
Nº	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	PROGRESSÃO BIMESTRAL				
		I BIMESTRE	II BIMESTRE	III BIMESTRE	IV BIMESTRE	
D1	Escrever palavras formadas por sílabas CV (consoante + vogal), CVC (consoante + vogal + consoante), CCV (consoante + consoante + vogal), palavras em que há presença de dígrafos (ss, rr, lh, nh, qu, gu), palavras iniciadas por h.	Escrever palavras formadas por sílabas CV (consoante + vogal), CVC (consoante + vogal + consoante), CCV (consoante + consoante + vogal), palavras em que há presença de dígrafos (ss, rr, lh, nh, qu, gu), palavras iniciadas por h.	Escrever palavras formadas por sílabas CV (consoante + vogal), CVC (consoante + vogal + consoante), CCV (consoante + consoante + vogal), palavras em que há presença de dígrafos (ss, rr, lh, nh, qu, gu), palavras iniciadas por h.	Escrever palavras formadas por sílabas CV (consoante + vogal), CVC (consoante + vogal + consoante), CCV (consoante + consoante + vogal), palavras em que há presença de dígrafos (ss, rr, lh, nh, qu, gu), palavras iniciadas por h.	Escrever palavras formadas por sílabas CV (consoante + vogal), CVC (consoante + vogal + consoante), CCV (consoante + consoante + vogal), palavras em que há presença de dígrafos (ss, rr, lh, nh, qu, gu), palavras iniciadas por h.	Escrever palavras formadas por sílabas CV (consoante + vogal), CVC (consoante + vogal + consoante), CCV (consoante + consoante + vogal), palavras em que há presença de dígrafos (ss, rr, lh, nh, qu, gu), palavras iniciadas por h.
O direito será o mesmo ao longo do ano e a atividade terá a mesma complexidade em todos os bimestres.						

Fonte: Recife ([2019?d], v. 1, p. 14, no prelo)

Destacamos, ainda, que as orientações presentes no Caderno 4 indicam que

[...] alguns casos, não haverá progressão em alguns direitos, no entanto haverá maior desafio nas atividades/questões desenvolvidas nas Avaliações Diagnósticas e nas intervenções dos/as professores(as); em outros, não haverá progressão em alguns direitos, no entanto será mantido o nível de complexidade. (RECIFE, [2019?d], v. 1, p. 13, no prelo)

Em suma, as orientações envolvem propostas de atividades que considerem a heterogeneidade das turmas e que foquem na progressão das aprendizagens. Este é um aspecto essencial. Nesse sentido, é previsto um acompanhamento sistemático dos/as estudantes, “[...] identificando os avanços e dificuldades de cada um.” (RECIFE, [2019?d], v. 1, p. 13, no prelo). Por isso, segundo o Caderno 4 do Proler “[...] busca-se dar ênfase a tais aspectos, a fim de fortalecer o contínuo acompanhamento dos estudantes e contribuir nas intervenções diárias.” (RECIFE, [2019?d], v. 1, p. 13, no prelo).

A seguir, apresentamos as orientações para o ensino e avaliação da escrita de texto no Caderno 4.

Quadro 17 - Orientações para o ensino e avaliação da escrita de texto – caderno 4

Orientações didáticas e pedagógicas escrita (produção de texto)	Tipos de orientação			Foco						ALF	LET
				Leitura			Escrita				
	CF	EA	FI	P	F	T	P	F	T		
Matriz da Avaliação Diagnóstica do 2º ano – meta de progressão anual apresentando os Direitos de Aprendizagem e a progressão em cada bimestre referente a Produção de texto: D67 - Produzir textos com vocabulário adequado ao gênero, segmentação de frases e palavras, utilização de parágrafos, pontuação, letra maiúscula, e recursos coesivos para articular ideias e fatos.	X			x	x	X	x	x	x	X	
Mediações de orientação para progressão das fases de desenvolvimento da escrita (silábico-alfabética) Na fase alfabética não há orientação explícita de produção e leitura de textos. Tendo como fonte o Projeto Alfalettrar.	X	X	x	x	x	X	x	x	x	X	x
Direito do Eixo Produção de texto. D67: Produzir textos com vocabulário adequado ao gênero, segmentação de frases e palavras, utilização de parágrafos, pontuação, letra maiúscula, e recursos coesivos para articular ideias e fatos.	X	X		x	x	x	x	x	x	X	x
Total	3	2	1	3	2						

Fonte: A autora (2022)

Nas orientações com foco no ensino e na avaliação da escrita de texto identificamos: Tipo de orientação - 3 indicações de como fazer; 2 exemplos de atividades; 1 formas de intervir. Foco: Leitura de palavras, 3, leitura de frase 3, e leitura de texto, 3; Escrita de

palavras, 3, escrita de frase e texto, 3. Em relação às dimensões, 2 se relaciona à alfabetização e o letramento e 1 apenas à alfabetização. Quanto ao impacto para o desenvolvimento de práticas significativas 2 se concentram no ensino e na avaliação da escrita de texto e 1, apenas no ensino.

O quadro 17 evidencia poucas orientações centradas exclusivamente para a escrita de texto, o que não significa que não seja abordado em outros focos, como já percebemos.

Quadro 18 - Orientações para o ensino e avaliação da leitura de palavras, frases e texto – caderno 4

Orientações didáticas e pedagógicas leitura (palavras, frases e texto)	Tipos de orientação			Foco						ALF	LET
				Leitura			Escrita				
	CF	EA	FI	P	F	T	P	F	T		
Matriz da Avaliação Diagnóstica do 2º ano – meta de progressão anual apresentando os Direitos de Aprendizagem e a progressão em cada bimestre referente a Leitura e Compreensão: D44 – Localizar informações explícitas no texto. D45 - Identificar a finalidade de diferentes gêneros textuais. D46 - Identificar informação implícita em textos verbais ou verbais e não verbais. D47 - Ler e interpretar textos não verbais, em diferentes suportes. D55 - Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do texto e do contexto.	X			x	X	x				X	x
Mediações de orientação para progressão das fases de desenvolvimento da escrita (silábico-alfabética) Na fase alfabética não há orientação explícita de produção e leitura de textos. Fonte: Projeto Alfalettar.	X	x	x	x	X	x	x	x	x	X	
Direito do Eixo Apropriação do Sistema de Escrita. D14: Identificar palavras e/ou figuras em que os nomes começam com o mesmo som.	X	x		x			x			X	
Direito do Eixo Apropriação do Sistema de Escrita. D15: Identificar palavras e/ou figuras em que os nomes terminem com o mesmo som.	X	x		x			x			x	
Direito do Eixo Apropriação do Sistema de Escrita. D20: Ler palavras formadas por	x	x		x						X	

sílabas CCV (consoante + consoante + vogal), CVC (consoante + vogal + consoante) e palavras iniciadas por vogal oral ou nasal.											
Direito do Eixo Análise Linguística: Discursividade, Textualidade, Normatividade: D32 – Identificar os espaços entre as palavras no texto.	X	x		x	X		x	x		X	
Direito do Eixo Leitura. D44: Localizar informações explícitas em texto.	X	x		x	X	x	x	x	x	X	x
Direito do Eixo Leitura. D45: Identificar a finalidade de diferentes gêneros textuais.	X	x		x	X	x				X	x
Direito do Eixo Leitura. D46 Identificar informação implícita em textos verbais ou verbais e não verbais.	X	x		x	X	x				X	x
Direito do Eixo Leitura. D47: Ler e interpretar textos não verbais em diferentes suportes	X	x				x				X	
Direito do Eixo Leitura. D55: Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do texto e do contexto.	X	x		x	X	x	x	x	x	X	x
Total	11	10	1	10	7	7	6	4	3	11	5

Fonte: A autora (2022)

O quadro 18 exhibe as orientações voltadas ao ensino e avaliação da leitura de palavras, frases e texto da seguinte maneira: Tipo de orientação - 11 indicações de como fazer; 10 exemplos de atividades; 1 formas de intervir. Foco: Leitura de palavras, 10; leitura de frase 7, e leitura de texto, 7; Escrita de palavras, 6, escrita de frase, 4 e escrita de texto, 3. Em relação às dimensões, 5 se relacionam à alfabetização e o letramento e 6 apenas à alfabetização. Considerando o impacto para o desenvolvimento de práticas significativas, 2 focam no ensino e na avaliação da leitura e 9 enfatizam apenas o ensino.

Nota-se o predomínio de orientações de “como fazer” associados à alfabetização, como também na leitura de palavras, embora os outros focos tenham sido identificados. Entretanto, o quadro nos revela que há poucas orientações com foco centrado unicamente na leitura, contudo, não negamos que esse foco é percebido em outros quadros que se referem ao ensino da escrita, por exemplo. A seguir apresentaremos as orientações relacionadas ao Direito 20 - Ler palavras formadas por sílabas CCV (consoante + consoante + vogal), CVC (consoante + vogal + consoante) e palavras iniciadas por vogal oral ou nasal.

Figura 25 – Quadro com progressão e sugestão de estratégias e atividades pedagógicas no 2º ano

1º BIMESTRE				
D20_ Ler palavras formadas por sílabas CCV (consoante + consoante + vogal).	O estudante não faz relação da fala com a escrita ou lê uma palavra das apresentadas.	O estudante lê duas (2) palavras em uma relação com 4 palavras.	O estudante lê três (3) palavras em uma relação com 4 palavras.	O estudante lê todas as palavras apresentadas.
2º BIMESTRE				
D20_ Ler palavras formadas por sílabas CVC (consoante + vogal + consoante).	O estudante não faz relação da fala com a escrita ou lê uma palavra das apresentadas.	O estudante lê duas (2) palavras em uma relação com 4 palavras.	O estudante lê três (3) palavras em uma relação com 4 palavras.	O estudante lê todas as palavras apresentadas.
3º BIMESTRE				
D20_ Ler palavras iniciadas com sílabas formadas por CCV (consoante + consoante + vogal).	O estudante não faz relação da fala com a escrita ou lê uma palavra das apresentadas.	O estudante lê duas (2) palavras em uma relação com 4 palavras.	O estudante lê três (3) palavras em uma relação com 4 palavras.	O estudante lê todas as palavras apresentadas.
4º BIMESTRE				
D20_ Ler palavras formadas por sílabas iniciadas por vogal nasal.	O estudante não faz relação da fala com a escrita ou lê uma palavra das apresentadas.	O estudante lê duas (2) palavras em uma relação com 4 palavras.	O estudante lê três (3) palavras em uma relação com quatro palavras.	O estudante lê todas as palavras apresentadas.
SUGESTÃO DE ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES PEDAGÓGICAS PARA AUXILIAR A CRIANÇA A AVANÇAR NESTE DIREITO				
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pesquisa de palavras em dicionário para observar a escrita correta das palavras; ▪ Distribuição de figuras e palavras para que os estudantes formem os pares; ▪ Leituras de palavras que apresentam vogais orais e nasais. Exemplos: pote/ponte, grade/grande, cota/conta. ▪ Exploração de leitura coletiva e individual de palavras com diversas estruturas silábicas [CV (GIRA – FA), V (A – MI – GO), VC (ER – VI – LHA), CVC (CAR – TA), CCV (PRA – TO), VV (AU – LA), CVV (SAL – DA – DE), a partir de palavras dadas e da escrita do estudante em todas as fases da escrita. Para crianças já alfabética e ortográfica, dificultar os padrões para: CVC (CRUZ), CCVV (FRAU – DE) CCVVC (CLAUS – TRO), CVCC (PERS – PEC – TI – VA); ▪ Exploração de leitura da Carta enigmática com variados graus de dificuldades para crianças em todas as fases da escrita; ▪ Exploração da leitura de frases ou textos, memorizados pela turma; ▪ Exploração da leitura de lista coletiva de palavras, tendo o/a professor(a) como escriba, visando refletir sobre a quantidade de letras, quantidade de sílabas, formação da sílaba com diferentes estruturas. (CV, V, VC, CVC, CCV, VV, CVV); 				

- Exploração da leitura de palavras que possuem rimas, aliterações;
- Exploração de letras desconhecidas com identificação de seus nomes e uso em diversas palavras que as possuem, formando listagem;
- Produção e leitura de texto coletivo de interesse da turma (cantigas, história curta, reconto, relato de experiência, receitas, brincadeiras, combinado, regras de jogo, cartaz), tendo o/a professor(a) como escriba, chamando atenção à direção da escrita, às correspondências fonema-grafema, etc.;
- Exploração mediada com livros literários;
- Exploração mediada com recursos tecnológicos, possibilitando a leitura de palavras;
- Memorização global de palavras significativas (palavras escolhidas pelos estudantes, escritas ou apontadas pelo/a professor(a));
- Exploração da leitura das palavras dos Jogos do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), do Brinqueducar e realização das atividades do PRAVALER para as crianças que precisam de intervenção específica;
- Exploração da leitura de palavras (que alteram apenas uma letra e sobre os quais as crianças identificam os fonemas que as diferenciam) com formação de listas de palavras estudadas com as imagens correspondentes para que as possam ler com autonomia quando quiserem: **Pata/Gata // Bola/Bota**, etc.;
- Exploração da leitura de palavras que começam com a mesma letra (**Faca, Furo, Figo, Fogo, Fera**) e com letras iniciais diferentes e mesmo final (**Faca, Maca, Jaca, Vaca**) com formação de listas de palavras estudadas com as imagens correspondentes para que as possam ler com autonomia quando quiserem;
- Exploração, por meio de atividades significativas e contextualizadas, da leitura de palavras coletivamente com reflexões sobre as formas pelas quais estão lendo e/ou questionando como fizeram para ler as palavras com variados padrões silábicas, a exemplo: CV (GIRA – FA), V (A – MI – GO), VC (ER – VI – LHA), CVC (CAR – TA), CCV (PRA – TO), VV (AU – LA), CVV (SAL – DA – DE)].
- Exploração, por meio de atividades significativas e contextualizadas, da leitura de palavras individualmente por crianças já alfabéticas e ortográficas com reflexões sobre as formas pelas quais estão lendo e/ou questionando como fizeram para ler as palavras com variados padrões silábicos, a exemplo: CV (GIRA – FA), V (A – MI – GO), VC (ER – VI – LHA), CVC (CAR – TA), CCV (PRA – TO), VV (AU – LA), CVV (SAL – DA – DE); CVC (CRUZ), CCVV (FRAU – DE) CCVVC (CLAUS – TRO), CVCC (PERS – PEC – TI – VA)]. A palavra traz informações importantes da ortografia, pronúncia e significado para a criança;
- Outras estratégias a serem criadas/adotadas a partir da experiência docente.

Fonte: Recife ([2019?d], v. 1, p. 37, no prelo)

De modo geral observamos que as orientações propostas para a escrita se sobressaem das propostas para a leitura. Percebe-se também a ênfase na quantidade de ações que priorizam o ensino, diferentemente das propostas avaliativas. Ademais, as atividades propostas neste bloco, e nos demais presentes nos Cadernos, possuem alto grau de contribuição ao planejamento das atividades sistemáticas significativas por meio de orientações sobre como fazer, exemplificação e formas de intervenção, considerando a heterogeneidade das turmas.

O Volume 3 e 4, ainda trazem um tópico com orientações específicas sobre como

desenvolver práticas sistemáticas significativas e destaca, dentre os fundamentos essenciais das práticas sistemáticas significativas:

- a) a aprendizagem é um processo não espontâneo, demandando mediação planejada pelos/as professores(as);
- b) o papel da escola é garantir a apropriação do conhecimento, por todos os estudantes, da forma mais ampla, exitosa e no menor tempo possível (KLEIN, 2003);
- c) o efeito da prática pedagógica pode sobrepor-se ao efeito do nível socioeconômico familiar dos estudantes, mesmo quando o aproveitamento dos estudantes se refere ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas. (MORAIS; NEVES; PIRES, 2004). Em outras palavras: uma prática adequada (efeito prática pedagógica) contribui para a aprendizagem efetiva, mesmo com estudantes oriundos de contextos socioeconômicos desfavorecidos. (RECIFE, [2019?d], v. 1, p. 19-20).

Ainda, são encontradas outras orientações nos cadernos (3 e 4), após cada bloco de sugestões de atividades e intervenções pedagógicas, no que se refere às práticas sistemáticas significativas, reforçando que tais ações implicam aos professores/as:

- a) tenham consciência do objetivo de cada uma das atividades e intervenções propostas;
- b) Realizem atividades regulares que envolvam a exploração da consciência fonológica, do conhecimento das letras e que as crianças tenham oportunidades de elaborar e testar as suas hipóteses sobre a escrita alfabética por meio da escrita espontânea e com confronto;
- c) reconheçam a importância do planejamento na organização o trabalho pedagógico;
- d) reconheçam que o planejamento deve incluir a proposição de novas atividades e desafios, mas com a permanente retomada do que já foi trabalhado;
- e) a mediação pedagógica é essencial para promover o contínuo avanço das aprendizagens. Ao utilizar o seu papel de mediador, os/as professores(as) explicam, demonstram, corrigem, realizam atividades em conjunto com os estudantes, incentivam a realização autônoma dos estudantes, etc. (RECIFE, [2019?d], v. 1, p. 44, no prelo).

Diante dessas orientações, reforça-se a proposta do Programa na oferta de orientações e auxílio aos professores/as, na concepção de que os/as estudantes são participantes ativos no processo de alfabetização e letramento e que, nesse percurso, o/a docente é um mediador do conhecimento.

As análises dos cadernos pedagógicos do Proler, que se referem à fundamentação teórica e aos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, evidenciaram a concepção de sujeito, de ensino, de aprendizagem, de avaliação e de educação adotada pelo Programa. As orientações, as atividades e as propostas de intervenções refletiram a perspectiva de

alfabetizar letrando, afirmada nos documentos.

Ao registrar em um decreto de lei e nos cadernos pedagógicos que o Proler resulta de uma decisão político-pedagógica, essa ação nos remete a Soares (2020) quando ressalta que o sentido que a política atribui à alfabetização, altera a visão e a compreensão do processo de aprendizagem da escrita e da leitura e isso interfere significativamente no Ensino, limitando ou anulando ações que oportunizem a aprendizagem sistemática e significativa.

Salientamos que as propostas avaliativas que observamos nas atividades, ressalta a concepção formativa de avaliação, que segundo Perrenoud (1999, p. 103) “[...] é formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo.”

Assim, destacamos que o Proler deixou registrado o compromisso de avaliar com a função de contribuir para a aprendizagem e não de medir conhecimentos, como, por exemplo, ao apresentar um quadro que abordava a fluência na leitura, não identificamos nada que se comparasse a cronometrar a quantidade de palavras lidas pelas crianças. De acordo com Varjal (2007) avaliar a aprendizagem com justiça e relevância implica responsabilidade, comprometimento ético-político-pedagógico, senso crítico e interpretativo.

Diante dos resultados construídos nas análises, fica evidente a contribuição das orientações contidas nos cadernos para o exercício de uma prática de ensino e de avaliação sistemática que busca a aprendizagem significativa dos/as estudantes.

5.3 AS NARRATIVAS DE ALFABETIZADORAS SOBRE O PROLER E SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS SISTEMÁTICAS SIGNIFICATIVAS

Como base na definição de Flick (2013) sobre a entrevista episódica, realizamos a leitura das narrativas com foco nas vivências relatadas por cada uma das participantes. Nesse processo, combinamos duas dimensões na elaboração das perguntas da entrevista episódica (a narrativa e a indagação) e foi com base nessas perspectivas que passamos a analisar, inicialmente, as narrativas das professoras participantes.

Buscamos analisar as experiências das professoras por meio do resgate feito por elas nas suas narrativas, identificando o conhecimento narrativo-episódico e semântico. Assim, identificamos as experiências narradas vinculadas às situações e às circunstâncias concretas; buscamos compreender os seus conhecimentos e em que medida eles continham suposições e conexões abstratas e generalizadas sobre o vivido e experienciado. Com base em Flick (2013),

observamos que, no primeiro caso, o contexto foi a unidade central da narrativa e a base para a organização de seus relatos. Os episódios relatados foram espontaneamente citados pelas professoras em alguns momentos, em outros, direcionamos a narrativa solicitando comentários específicos, entretanto, cada participante ficou livre para encerrar determinado assunto e iniciar outro, e foi com base nisso, que selecionamos os trechos analisados. No segundo momento, os conceitos e suas inter-relações formaram as unidades centrais. Por fim, essas dimensões de análise foram integradas na busca de compreender a narrativa do ponto de vista da entrevistada e sua significância para a ocasião experienciada, para a retomada do tema e para a reflexão sobre a experiência. Desta forma, partimos do pressuposto que as professoras alfabetizadoras apresentaram experiências de forma geral ou comparativa e, ao mesmo tempo, relataram situações e episódios relevantes, conforme defendido por Flick (2013).

Dando continuidade, identificamos as situações mencionadas nas narrativas, o que e como as alfabetizadoras relataram as vivências, suas impressões, explicações, comparações, inferências e destaques. Em seguida, agrupamos os conceitos, impressões e descrições tornando-os as unidades centrais de análise, ou seja, essas unidades centrais foram os pontos mais importantes ressaltados por elas na análise sobre o vivenciado e na análise sobre a sua relação com o que foi relatado. De forma esquemática, as narrativas continham: as unidades centrais; as suposições e conexões abstratas generalizadas sobre o processo vivido de construção e troca de conhecimentos (impressões das experiências de forma geral ou comparativa); e os conceitos/impressões gerados na pesquisadora a partir das unidades centrais de destaque nas falas delas e a partir de sua própria análise.

De forma integrada as análises dos dados com base nas considerações de Flick (2013), realizamos a apreciação das narrativas com base nas considerações de Labov (1997) partindo de uma abordagem sociolinguística. Ou seja, durante a identificação das unidades centrais da narrativa, apoiamo-nos na hermenêutica ao associar o discurso das entrevistadas exatamente como ele é, na visão das professoras e da pesquisadora. Nesse sentido, foram compreendidas as narrativas das professoras, como relatos de situações que envolveram as vivências pessoais, coletivas e de Rede, sendo estas ressignificadas e transformadas pela experiência. Segundo Labov (1997), uma narrativa de experiência pessoal parte do relato da sequência de eventos que ficou registrado na biografia e é representado por uma sequência de sentenças que resgatam os eventos originais. Com base nessas considerações de Labov (1997) e Flick (2013), denominamos as unidades centrais, que estavam vinculadas aos eventos originais, como episódios.

Além disso, seguimos a orientação de Galvão (2005, v. 11, p. 333) quando destaca que é necessário identificar o que a narrativa expõe de representação e estruturá-la para uma melhor análise e interpretação, organizando de uma forma que o relato seja “[...] coerente e agradável para ser lido”, bem como resgatar o que dito pelas professoras, pois consideramos que as narrativas devem ser compreendidas, em suas análises, considerando o indivíduo e o contexto em que se deu a ação. Assim, a partir das análises dos episódios, identificamos os trechos de fala nas seguintes unidades de análise já apresentadas na metodologia deste trabalho: resumo, orientação, ação complicadora, avaliação, resolução e coda.

Por fim, identificamos, com base em Labov (1997) e utilizando as definições apresentadas por Galvão (2015), que as narrativas apresentaram duas funções sociais: a referencial e a avaliativa. E três potencialidades segundo Galvão (2015): a narrativa como processo de investigação; a narrativa como processo de reflexão pedagógica; e a narrativa como processo de formação. A análise dos dados, no geral, indicou que as professoras, ora, recapitulavam as experiências vividas na ordem dos acontecimentos e, ora, buscavam dar à pesquisadora um significado à narrativa conforme o significado que tinham para si acerca da vivência do Proler e o que este Programa contribuiu para suas práticas de alfabetização referente à sistematização do ensino e da avaliação da escrita e da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para fins de organização dos resultados, os episódios foram organizados em dois blocos. Em um primeiro momento (tópico 5.3.1), utilizamos a forma cronológica a fim de melhor estruturar a compreensão da sequência de ações do Proler que envolveram as professoras (docentes e gestora). Assim, o tema de cada episódio foi definido com base na análise das narrativas e identificação de temáticas recorrentes entre os episódios que tratavam da mesma situação vivenciada. Em seguida, apresentamos na subseção 5.3.2, os mesmos episódios, porém reorganizados de acordo com a participação de cada entrevistada, ou seja, identificamos episódios que foram narrados por todas as alfabetizadoras, episódios narrados apenas pela alfabetizadora/gestora e episódios narrados por, no máximo, duas delas. Esta forma de organização possibilitou ter uma perspectiva histórica dos episódios narrados e, ao mesmo tempo, as diversas percepções dos sujeitos envolvidos para uma mesma situação. Nesta última organização, pudemos identificar temas que perpassam os episódios agrupados e foram esses temas que deram nome aos tópicos específicos de cada agrupamento.

As narrativas produzidas por meio das entrevistas episódicas serão apresentadas em dois blocos: no primeiro, um panorama geral dos episódios relatados pelas participantes, que foi organizado de forma cronológica de acontecimentos na Rede Municipal de Ensino do

Recife; no segundo, apresentamos as análises dessas situações de acordo com as falas de cada profissional, desconsiderando a cronologia dos acontecimentos, tendo em vista que nosso foco, neste bloco, era de agrupar narrativas de acordo com a participação das entrevistadas, principalmente para ampliar a nossa compreensão acerca das vivências e experiências.

Em linhas gerais, os resultados visam atender o seguinte objetivo específico: analisar as narrativas das professoras alfabetizadoras na vivência do Proler no que se refere ao ensino e à avaliação da escrita e da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na perspectiva da alfabetização e letramento.

5.3.1 Panorama das narrativas: múltiplos olhares das alfabetizadoras sobre o Proler

A seguir, destacamos o quadro com 20 episódios vivenciados pelas professoras e seus respectivos temas que foram selecionados de acordo com a incidência e situações narradas.

Quadro 19 – Episódios relatados nas entrevistas episódicas

Episódios	Título dos Episódios relatados nas entrevistas	Participantes		
		Rosana	Carla	Márcia
1	Convite para trabalhar na gestão da Secretaria de Educação	X		
2	Criação de um núcleo de alfabetização e letramento, organização da equipe de formadores e escolha da base teórica-metodológica	X		
3	Montagem da equipe do núcleo de alfabetização e letramento	X		
4	Ação da equipe do núcleo de alfabetização e letramento nas escolas.	X		
5	Convite para as/os professoras/es participarem da construção dos cadernos	X	x	X
6	Montagem do núcleo dos coordenadores e o trabalho interligado com a equipe alfabetização	X		
7	Viagens para o município de Lagoa Santa	X	x	
8	Formação em Recife com a equipe de Lagoa Santa	X		
9	Dinâmica das formações, a elaboração de atividades e discussão para montagem dos cadernos	x	x	X
10	Os grupos de trabalho e a dinâmica na elaboração dos cadernos	X	x	X
11	A contribuição das/dos docentes para a construção dos cadernos	X	x	X
12	A entrega do material pela Rede	X		X
13	Acompanhamento da aprendizagem das crianças: a	X	x	X

	avaliação diagnóstica; o mapa das cores em progressão e os alertas de aprendizagem			
14	A continuidade do ciclo de três anos na alfabetização no município do Recife	X		
15	Acompanhamento dos resultados pela escola		x	
16	A contribuição do Proler para a prática profissional	X	x	X
17	O Pnaic	X	x	X
18	O lançamento dos cadernos	X	x	X
19	A publicação do Decreto do Proler	X		
20	Mudança de gestão e o legado do mapa das cores	X		

Fonte: A autora (2022)

Os episódios que compõem o Quadro 19 foram identificados por meio da leitura das transcrições das entrevistas episódicas, salientamos que dos 20 mencionados, 8 deles foram comentados por todas as profissionais entrevistadas, 9 foram relatados apenas por Rosana, provavelmente porque, por ser a gestora do Programa, esteve em várias situações que não foram vivenciadas pelas outras duas docentes entrevistadas. Também, observamos que houve apenas um momento que foi relatado por Rosana e Carla, outro por Rosana e Márcia, e um apenas por Carla, inferimos que isso pode estar relacionado a atribuição de significados que cada uma das participantes deu aos episódios.

5.3.2 Episódios narrados pelas alfabetizadoras na vivência do Proler: múltiplos olhares

Compreendemos que a pesquisa narrativa como processo de investigação em educação, pode contribuir significativamente tanto por possibilitar um processo de reflexão pedagógica quanto por viabilizar um processo de formação para os/as participantes e para o/a investigador/a.

As análises foram organizadas em 3 blocos: no primeiro, apresentamos os episódios que foram relatados por todas as participantes; no segundo, os relatos citados apenas pela gestora do programa; no terceiro, os episódios relatados pela gestora e por uma e outra docente, e por fim, a situação que apenas uma docente comentou. Na apresentação das análises dos episódios, utilizamos o modelo estruturalista de Labov (1997) para melhor aprofundamento e compreensão dos dados construídos na perspectiva de pesquisa desenvolvida.

a) A sistematização, a progressão e o acompanhamento das aprendizagens como fatores necessários para a prática alfabetizadora

Nesse bloco apresentaremos a análise de 8 episódios que foram destacados por todas as entrevistadas. Ressaltamos que as situações serão expostas seguindo a ordem do Quadro 5. Assim, temos os seguintes relatos: 5 - Convite para as/os professoras/es participarem da construção dos cadernos; 9 - Dinâmica das formações, a elaboração de atividades e discussão para montagem dos cadernos; 10 - Os grupos de trabalho e a dinâmica na elaboração dos cadernos; 11 - A contribuição das/dos docentes para a construção dos cadernos; 13 - Acompanhamento da aprendizagem das crianças: a avaliação diagnóstica; o mapa das cores em progressão e os alertas de aprendizagem; 16 - A contribuição do Proler para a prática profissional; 17 - O Pnaic; 18 - O lançamento dos cadernos.

Episódio 5 – Convite para as/os professoras/es participarem da construção dos cadernos

Trata-se de como foram realizados os convites para que as docentes participassem da construção dos cadernos e de que forma elas perceberam esse momento, conforme destacado nos episódios a seguir.

Episódio 5 – Convite para as/os professoras/es participarem da construção dos cadernos
ROSANA
<p>“Mas a gente, já levei pra lá professores que não, não tinham vontade de falar de suas práticas [] Eu disse: “Olha, vou levar”. Eu vi que a prática dela é boa, porque eu circulava nas escolas, né?! então eu via que a prática dela era boa, mas ela não queria falar. [...] Essa seleção, é..., então, eu tinha, eu ia, eu era olheira. (Resumo)</p> <p>Então eu dizia: “Ai meu Deus! Vamos ver lá.” Eu começava já olhar pelo quadro, pelo, pelo material que tinha na sala. Tivesse aquela coisa bem tradicional ou uma sequência de ba-be-bi-bo-bu, eu chama, ah, eu pegava essa professora “Ôh, professora, venha cá, vamo conversar, por que isso aqui tá aqui, num sei o quê”. (Complicação da ação)</p> <p>Acabou que a gente conseguiu em criar um ambiente alfabetizador. Então a gente, a gente elaborou isso também foi feito, foi produzido, foi socializado, mas a gente não, não teve tempo de formar o professor pra isso. Ele não era obrigado, mas ele recebia, ele recebia a, o aquela coisa das letras, o padrãozinho das letras com a rede, né?! Era o nome da criança, era o calendário, era tudo, era um padrão, como se fosse um “padrão” sem ser. Porque ele foi construído com esses professores, né?!”(Resolução)</p>
CARLA
<p>“Aí eu entrei mais ou menos em agosto a participar desses cadernos do Proler e assim, (Resumo) foi uma coisa assim, nova e eu até, a princípio fiquei até assim, né?!, de participar, porque a gente tinha que sair da sala de aula, é... se ausentar assim à tarde, e eu sou os dois horários, era os dois horários na escola. Aí, eu fui. A gente começou lá no, assim, eu já sabia que já tinha iniciado.</p>

(Complicação da ação)
Em agosto, mais ou menos, no final de agosto, eu acho, [] eu comecei a participar e assim, foi que eu fiz, basicamente a parceria com essa outra professora, que eu não tô lembrada do nome dela agora.”
(Resolução)
MARCIA
“Nós fomos privilegiadas né?! [...] eu e Carla, ela, a gente participou de forma bem ativa, né?!, nas reuniões de formação e de elaboração dos cadernos... do Proler.” (Avaliação)

Em relação ao episódio 5, que relata sobre o convite às professoras para a participação na construção dos cadernos pedagógicos, a análise, tendo como base a análise estruturalista de Labov (1997), indicou que as narrativas apresentaram resumo, ação complicadora, resolução e em apenas um relato, identificamos a avaliação. Não identificamos sentenças relacionadas à orientação e à coda.

As sentenças que apresentaram o resumo foram narradas por Rosana e Carla. Entretanto, destacaremos apenas o resumo de Rosana, pois o excerto de Carla foi extremamente sintético. Rosana relatou, no resumo de sua narrativa, que a seleção aconteceu porque ela visitava as escolas e observa as práticas das professoras “[...]Olha, vou levar”. Eu vi que a prática dela é boa [...]”. Salientamos que essa boa prática citada e identificada por Rosana seja reflexo dos anos de experiências na prática docente, visto que tanto Carla como Márcia tinham, na época, aproximadamente, 17 anos de trabalho com as turmas de alfabetização. Consideramos, também, que essa construção seja fruto dos diversos saberes que foram construídos nas inúmeras formações que participaram e na experiência individual, o que segundo Tardif (2013, p. 39) se trata dos saberes experienciais que são refletidos “[...] sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser”.

No que se refere à complicação da ação nesse episódio, que segundo Labov (1997), trata-se da sequência de acontecimentos, Rosana traz que, ao visitar as escolas, observava se a sala de aula: “[...] Tivesse aquela coisa bem tradicional ou uma sequência de ba-be-bi-bo-bu eu chama, ah, eu pegava essa professora ‘Ôh, professora, venha cá, vamo conversar, por que isso aqui tá aqui’ [...]”. Percebemos, então, que esse tipo de situação incomodava a entrevistada, visto que a sala de aula, enquanto espaço escolar, pode contribuir diretamente para motivar a aprendizagem das crianças. Ou seja, ela identificava quem seria convidada ou não pela prática presente nas turmas e que era observada na visita.

A sequência dos acontecimentos, na visão de Carla, se dá por meio de sua preocupação em aceitar o convite para participar da elaboração dos cadernos e ter de se ausentar da sala de aula, uma vez que a docente trabalhava nos dois turnos (manhã e tarde),

entretanto essa situação foi resolvida e a docente expõe na resolução que “[...] Em agosto, mais ou menos, no final de agosto, eu acho, [] eu comecei a participar [...]”.

Como resolução da ação complicadora citada por Rosana, houve a preocupação em elaborar um ambiente alfabetizador que foi construído juntamente com os/as professores/as que foram convidados/as para a elaboração dos cadernos. O desfecho se dá no excerto:

Acabou que a gente conseguiu em criar um ambiente alfabetizador. Então a gente, a gente elaborou isso também foi feito, foi produzido, foi socializado, mas a gente não, não teve tempo de formar o professor pra isso. [...] Porque ele foi construído com esses professores, né?! (Rosana, professora/gestora).

O ambiente alfabetizador foi apresentado no Caderno volume 1, do Proler, descrito e analisado anteriormente na seção 5.2 deste estudo. No documento, identificamos uma definição desse espaço e suas contribuições para a aprendizagem, pois

[...] informa, convida, permite, favorece, ajuda, resolve e propõe problemas. [...] a criança assiste e participa de diferentes atos de leitura e escrita, o que permite a ela começar a pesquisar e a levantar hipóteses sobre o sistema de representação da língua escrita.(RECIFE, [2019?d], p. 62, no prelo).

No trecho que Márcia relata sobre o episódio, observamos sua sentença avaliativa, que segundo Labov (1997), trata-se do sentido que o narrador atribui ao evento vivenciado. Assim, a docente deixa explícita sua satisfação em ser convidada e em participar ativamente do processo da elaboração dos cadernos pedagógicos.

Episódio 9 - Dinâmica das formações, elaboração de atividades e discussão para montagem dos cadernos

Este episódio trata-se do relato de situações que envolveram as formações promovidas pelo Proler e como as discussões aconteceram tendo como foco as elaborações de atividades de intervenções pedagógicas e a dinâmica que promoveu a montagem dos cadernos. O tema desse episódio foi abordado por todas as entrevistadas e cada uma relatou e enfatizou aquilo que foi mais significativo da experiência.

Episódio 9 – Dinâmica das formações, a elaboração de atividades e discussão para montagem dos cadernos

ROSANA

“Então as atividades eram elaboradas junto com a ideia do professor, partindo de um texto amplo,
--

certo?! Esse texto, ele, ele tinha atividades pro grande grupo. Ele tinha atividades específicas pra cada estágio de desenvolvimento. **(Resumo)**

Ah, mais como era feito isso? Essas atividades eram atividades de, é... [] (expressão tentando lembrar) digamos assim, muito mais simples do que (sinal de aspas com os dedos das mãos) o professor que ia fazer algum tipo de intervenção maior pra que a criança tivesse autonomia, maior autonomia, se sentisse... que poderia fazer aquilo e a partir daí as atividades da sequência eram muito mais elaboradas e ele conseguia chegar lá, né?! Então, a gente tinha uma preocupação da progressão. **(Complicação da ação)**

Então quando Fernandes veio pra cá, ele, ele a Sofia, eu também no papel de gestora, mas também de investigadora, junto com Angela entre outros, não foi muita gente. Esse grupo é, foi discutindo e montamos os cadernos, né?! **(Resolução)**

Os cadernos ele teve apoio de professor, de coordenador, logicamente que não, nós temos na rede hoje, 11 mil professores, nós temos quase 100 mil estudantes. Logicamente que 11 mil professores a gente não conseguiu chegar! Tem professor que se você questionar: o que é o Proler? Vai achar que o Proler foi um momento de leitura que a rede entregava livros. Porque um outro papel do Proler era trazer livros, é..., a gente tem o PNL, PNLD, logicamente, contribuiu muito, mas era pra trazer livros diferenciados, livros, por exemplo pra cri, pra educação infantil que a criança pudesse manusear no banho, livros muito específicos, muito interessantes de, de, altíssima qualidade. Eram livros, às vezes, internacionais e de autores internacionais que eram traduzidos. Então esse trabalho todo, é, também tinha essa perspectiva da, da entrega dos livros, livros pra ser atua, estu, serem trabalhados na sala, as caixas, o baú, tinham vários, vários materiais pra sala, material pra criança levar pra casa e trazer pra discussão com o professor. Então, isso a rede inteira recebeu e achava que o Proler era isso, alguns grupos: quem não participava, o professor que não tinha a equipe alfaetramento, então, o tempo foi curto pra envolver 7 mil professores ativos, digamos assim, [] o tempo foi curto, mas a gente conseguiu envolver. O tempo que a gente pode, a formação que a gente deu, quem participou a gente consegui envolver. **(Avaliação)**

CARLA

“Sim, e aí a gente também lá tinha, recebia, é...um texto, texto pra gente ler em casa (me mostra um texto). (Risos). A gente tinha trabalho pra fazer em casa. **(Resumo)**

Que era pra gente ler e daqui a gente fazia feito um, é, um, como se a gente tivesse também estudando, pra gente melhorar e trazia também, um é, questões da nossa prática e num, num, num material, né?!, vem embasado teórico. A gente tirava nossas observações e conclusões. E esse material era como se fosse um material de estudo [] e trazia também, e traz, e nesse material também trazia é..., como é, (expressão tentando lembrar) [] experiência, relatos de experiências de outras, de outras professoras. **(Complicação da ação)**

Então assim, é um trabalho que a gente faz, que a gente tem embasamento teórico, que a gente tem né?!, um compromisso tanto com a escola, tanto com o grupo que a gente estava de fazer um bom trabalho em prol de melhorar resultados e a aprendizagem também dos alunos. **(Avaliação)**

Então era trabalho assim, que era direcionado, sistematizado, focado, objetivo, com direcionamento, né?!, com estratégias, com atividades. Então assim, é uma coisa que pra nós, era um trabalho completo. Porque assim, se a gente queria atividade “Ah, mas eu num sei” porque antes a gente era muito quadro – livro didático, agora a gente tinha materiais do PraValer pra fazer os grupos. Então, nesse caderno vinham atividades de acordo com aquele grupo que a gente poderia trabalhar com aquele grupo, né?!, e também tínhamos as avaliações, então a gente não precisava procurar atividades pra fazer pra os grupos, a gente já tinha porque chegava. A gente não precisava “Ah, pensa numa avaliação”, avaliação já tinha. Então era trabalhar, era trabalhado diariamente, né?!, nas nossas aulas com a prática, é, com os alunos atingirem aquelas metas, aqueles objetivos é, con, consolidarem os direitos de aprendizagem que estavam estabelecidos lá.” **(Resolução)**

MARCIA

“[...] a gente teve esses momentos de discussão lá na, [] no Paulo Freire, né?! Nós eramos convidadas

pra lá, eu e outras professoras. Carla também ia, íamos juntas e lá a gente discutia exatamente as habilidades, né?!, os direitos que as crianças tinham e como isso era pra gente dar conta, né?!

(Resumo)

Como o professor ia dar conta disso? E aí veio os cadernos do PraValer que a gente analisava muito e aí tinha, os cadernos era, eu, isso era uma análise minha, né?!, mas era o que acontecia lá também, assim, a gente olhava pra o quadro das cores, olhava pra as atividades que estavam sendo propostas naqueles cadernos, porque aí, como que as professora iam dar conta? Porque eu fiquei pensando muito numa, numa questão: era necessário dá suporte a esse professor, né?! **(Complicação da ação)**

Né?!, com esses cadernos, com as avaliações que eram feitas, né?!, porque tinha avaliação que era feita, avaliação diagnóstica que a gente fazia e aí a gente podia então fazer o registro a partir das avaliações diagnósticas e depois dar continuidade com os cadernos do PraValer.” **(Resolução)**

As narrativas do episódio 9, que abordam a dinâmica das formações, a elaboração de atividades e discussão para montagem dos cadernos apresentaram, com base no modelo de análise de Labov (1997), apresentaram resumo, complicação da ação, resolução e avaliação. Não foram identificadas sentenças de orientação e coda.

No resumo, Rosana apresenta a sentença relatando o papel fundamental do professor, visto que “[...] as atividades eram elaboradas junto com a ideia do professor, partindo de um texto amplo, certo?![...]”. Na percepção de Carla, o texto que Rosana cita, também é abordado no excerto: “Sim, e aí a gente também lá tinha, recebia, é...um texto, texto pra gente ler em casa (me mostra um texto). [...]”. Para Márcia, o que chamou a sua atenção foram as discussões que aconteciam nos encontros: “[...] a gente teve esses momentos de discussão lá na, [] no Paulo Freire, né?! [...] lá a gente discutia exatamente as habilidades, né?!, os direitos que as crianças tinham e como isso era pra gente dar conta, né?! [...]”. O foco dos resumos desse episódio nos remete à participação ativa das docentes, importância da teorização, dos relatos de experiência e dos direitos de aprendizagem.

Na complicação da ação, destacamos no excerto de Rosana a preocupação em organizar atividades que proporcionassem maior autonomia para a criança e auxiliasse o/a docente com foco na preocupação da progressão da atividade. Carla, expõe, como complicação da ação, o desenvolvimento dos encontros e a priorização do embasamento teórico como intuito de melhorar a prática docente “[...], um, como se a gente tivesse também estudando, pra gente melhorar e trazia também, um é, questões da nossa prática e num, num, num material, né?!, vem embasado teórico. A gente tirava nossas observações e conclusões [...]”. A complicação da ação no relato de Márcia está centrada na preocupação de oferecer um suporte ao docente “[...] a gente olhava pra o quadro das cores, olhava pra as atividades que estavam sendo propostas naqueles cadernos, porque aí, como que as professora iam dar conta? [...]”.

No que se refere à resolução, identificada em todos os relatos, destacamos o desfecho da ação complicadora apresentada por Rosana, quando ressalta “[...]Esse grupo é, foi discutindo e montamos os cadernos, né?![...]”. O termo ‘progressão’ aparece nos documentos analisados (decreto e cadernos pedagógicos) deixando claro a intensão do Programa em promover atividades que propiciassem esse avanço nas aprendizagens das crianças. Leal (2012) ressalta a necessidade do respeito à progressão da aprendizagem na avaliação da leitura na alfabetização, reforçando a importância de o/a docente planejar práticas de leitura que priorizem os objetivos definidos com o intuito de oportunizar “[...] aos estudantes a descoberta dos usos e funções da língua [...]”, conforme presente em trecho dos Cadernos do Proler. (RECIFE, [2019?d], v. 1 p. 55). A progressão, também, é abordada por Mainardes (2018) quando apresenta algumas características das práticas sistemáticas significativas. O referido autor destaca que são “[...] atividades e situações de ensino coerentes com a progressão das aprendizagens, devendo-se levar em consideração que há uma diversidade de níveis e necessidades de aprendizagem na sala de aula” (MAINARDES, 2018, p. 2).

Para Carla, o desfecho se deu no excerto em que relata “[...] Então era trabalho assim, que era direcionado, sistematizado, focado, objetivo, com direcionamento, né?!, com estratégias, com atividades. Então assim, é uma coisa que pra nós, era um trabalho completo. [...]”. A complicação apresentada por Márcia tem seu desfecho quando aponta que “[...] a gente podia então fazer o registro a partir das avaliações diagnósticas e depois dar continuidade com os cadernos do PraValer.”

Na sentença referente à avaliação, que segundo Labov (1997) trata-se do sentido que o narrador atribuiu ao fato, Rosana enfatiza a construção de um trabalho colaborativo no qual envolveu formadores, docentes e coordenadores e avalia que “[...] o tempo foi curto pra envolver 7 mil professores ativos, digamos assim, [] o tempo foi curto, mas a gente conseguiu envolver. O tempo que a gente pode, a formação que a gente deu, quem participou a gente consegui envolver.” No relato de Carla, sua avaliação do momento remete à necessidade de comprometimento com o trabalho que desenvolve, em como desempenhar um bom trabalho e melhorar a aprendizagem de seus estudantes, deixando explícito sua reflexão sobre a prática docente em toda narrativa, buscando compreender o processo vivido.

Em síntese, destacamos que Rosana demonstrou uma preocupação em estimular a autonomia da criança, a ênfase na progressão e a montagem dos cadernos. Já Carla, salienta sobre o compromisso como profissional docente, na relação teoria e prática que era desenvolvida nos encontros e no trabalho sistematizado. Da mesma forma, Márcia, aponta uma preocupação em auxiliar as/os professoras/es e valida a sistematização.

Os relatos das entrevistadas dialogam com o que Mainardes (2018, p. 2) aponta sobre as características das práticas sistemáticas significativas que também envolvem atividades “metódicas, estruturadas, com orientações claras e propósitos bem definidos”. Com base em Flick (2013), destacamos que as vivências das alfabetizadoras foram armazenadas por meio de conhecimentos narrativo-episódico e semântico; ora vinculadas a situações e circunstâncias concretas, ora partem de suposições e conexões abstratas e generalizadas que foram estabelecidas na experiência de construção de suas narrativas.

Episódio 10 – Os grupos de trabalho e a dinâmica na elaboração dos cadernos.

O Episódio 10 refere-se aos encontros promovidos pelo Programa para formação, discussão, trocas e elaboração dos cadernos.

Episódio 10 – Os grupos de trabalho e a dinâmica na elaboração dos cadernos
ROSANA
<p>“Foi muito difícil fazer tudo isso, mas a construção foi muito, o os cadernos do Proler, a gente, a gente passou um ano para construir. (Resumo)</p> <p>Todo mês a gente sentava: “Vamo lá aqui é do grupo.” Os cadernos são todos organizados por, por grupos, esses grupos foram muito bem discutidos, pensados, ê, o próprio Fernandes disse: “Minha gente, eu nunca vi um cadernos tão bem construído assim com essas estruturas. Lógico que vai ter que ver isso na prática, né?! pra ver se realmente a, esse tipo de atividade que a gente selecionou realmente contribuiu?” (Orientação)</p> <p>Isso era, isso era a parte que faltou que eu falei uma parte, essa foi a maior parte que falou, faltou. A gente conseguir ver se as atividades que a gente construiu pra progressão, é..., realmente contribuiu no sentido dos cadernos das cores, né?!, dos mapas das cores.” (Avaliação)</p>
CARLA
<p>Era, a gente tinha um grupo, elaborava, a gente pensava nessas atividades [] que pudesse alcançar alguns objetivos que a gente traçou pra parte de apropriação, (Resumo)</p> <p>por exemplo: nome. “Vamos traçar tudo que a gente pode, o nome, que atividades a gente pode é, trazer pra esse aluno conseguir se apropriar disso?” Coisa assim. Tinha os objetivos, a gente fazia as, é, essas questões, mas com o objetivo de alcançar, né?! A gente não fazia só por fazer, então tinha que ter, analisar (trecho não identificado – 9’19 – 9’20) e também se era possível, porque assim, a gente na teoria é uma coisa, mas na prática é outra. Então assim, tinha que ter uma coisa também que desse pra gente fazer na sala de aula, não uma coisa que fosse só pra ficar no caderno, assim “Ah, isso aqui é bom, mas na minha realidade não dá.” (Complicação da ação)</p> <p>[...] Então tinha que ser, como a gente tava em sala de aula, a gente sabia se ia dá ou não, porque a gente podia trazer pra sala de aula. E assim, nesse grupo de trabalho do Pro, e assim, do Proler, aí eu fui lembrando, né?!, desse grupo, desse, essa, essa atividade de 2014 e 2019 foi pra se efetivar com esses cadernos. Por conta do avanço que teve também de 2014 pra 2019, teve um avanço no Ideb. [] Então assim, foi um trabalho que tava, que veio dando resultado, né?!, porque de 2014 pra 2019 foi, 2018 foi quando tava tendo a construção desse caderno. (Orientação)</p> <p>E assim, esse caderno trazia coisas amplas e assim, variadas e rica, por quê? Porque envolvia todo o processo, né?!, é que a gente ia seguir no caminho da alfabetização e do letramento, porque partia de</p>

grupos da educação infantil, tinha lá, é, grupos que se preocupava com a educação infantil (grupo 4 e grupo 5) e a gente no 1º ano e o 2º ano, e também o 3º ano, então a gente tinha uma sequência [] que era um trabalho assim, foi um trabalho colaborativo que a gente sabia o que tava fazendo. Então era uma coisa assim, sistematizada, direcionada pro nosso público e assim, a gente sabia o que tava, o que ia fazer, né?! E o, o Programa trazia o a, PraValer. E eu olhando as fotos a gente via que a gente analisava as questões da avaliação diagnóstica, também, nesses encontros. Então a gente e eu me lembro assim, com Fernandes a gente analisava questões, nos grupos, né?! A gente analisava, eram divididos os grupos, aí depois a gente socializava. Então assim, ele dizia assim: “Essa questão, vocês acham que essa questão vai atingir tal objetivo?” E assim, teve até alguns questionamentos quanto a elaboração da questão que fazia com que o aluno tivesse dúvida na hora de fazer a questão da avaliação. **(Resolução)**

Então isso a gente foi também vendo, né?!, vendo esse, esses probleminhas que trazia a avaliação diagnóstica, para melhorar a avaliação diagnóstica. Então assim, foi um trabalho de assi, melhoramento também. Melhoramento do que a gente tinha e assim, será que a gente também tava contribuindo pro aluno errar?” **(Avaliação)**

MARCIA

“E aí, participar do Proler, ele me fala muito dessa questão de autonomia pedagógica no sentido que eu preciso pensar sobre e que eu posso, né?! Né?!, eu, eu tenho essa condição de contribuir dentro da minha própria sala de aula. Ora se eu fui pra lá, se eu parei com outras pessoas pra conversar sobre o que eu faço na sala, então eu posso fazer isso também. Claro que com outro a gente aprende mais, né?! Mas, participar daqueles momentos me fizeram pensar muito também, que é muito forte, na minha prática, no que ela favorece com os meus meninos. Porque eu ando, ando, ando Andréa, mas todo caminho que eu faço de reflexão da prática é sempre pensando nos alunos. Sempre pensando na aprendizagem deles.” **(Avaliação)**

No episódio 10, percebemos que as narrativas apresentam sentenças que reportam ao resumo, orientação, complicação da ação, resolução e avaliação; entretanto, as sentenças não foram identificadas em todos os relatos e em nenhum foi possível identificar a coda.

Os trechos que remetem ao resumo foram citados por Rosana e Carla de forma bem diretiva, a primeira traz a dificuldade para a elaboração dos cadernos e a última para a dinâmica com foco nos objetivos de apropriação do SEA.

O fragmento que aborda a orientação – que segundo Labov (1997) situa o leitor sobre o tempo, o lugar e os participantes do evento – foi reportado por Rosana ao explicitar o tempo em que elas organizavam o que iria compor os cadernos “[...]Todo mês a gente sentava: ‘Vamo lá, aqui é do grupo.’ Os cadernos são todos organizados por, por grupos, esses grupos foram muito bem discutidos [...]”. Na fala de Carla, a orientação também remete ao tempo, a docente faz a leitura de que os cadernos pedagógicos surgiram para efetivar o trabalho que vinha sendo desenvolvido desde 2014 e ressalta, também, que houve um avanço no Ideb no ano de 2019.

A complicação da ação é identificada, apenas, no relato de Carla, quando a docente relata que as atividades elaboradas eram analisadas em grupo com a preocupação de compreender a realidade da sala de aula e oportunizar a apropriação dos estudantes com

objetivos definidos “[...]Então, assim, tinha que ter uma coisa também que desse pra gente fazer na sala de aula, não uma coisa que fosse só pra ficar no caderno, assim ‘Ah, isso aqui é bom, mas na minha realidade não dá. [...]’.” Definir objetivos está diretamente ligado à ação de planejar, que é primordial à prática docente, esse assunto, também, é registrado nos cadernos pedagógicos quando enfatiza a necessidade de práticas sistemáticas significativas que, de acordo com Mainardes (2018), podem ser compreendidas como “[...] o conjunto de ações planejadas pelo/a professor/a, com o objetivo de organizar as situações de ensino, atividades e mediações pedagógicas na sala de aula [...]” (RECIFE, [2019?d], v. 1, p. 19, no prelo).

Na resolução, identificada apenas no relato de Carla, o desfecho para a complicação relatada pela docente é percebido quando afirma “[...] então a gente tinha uma sequência [] que era um trabalho assim, foi um trabalho colaborativo que a gente sabia o que tava fazendo. Então era uma coisa assim, sistematizada, direcionada pro nosso público e assim, a gente sabia o que tava, o que ia fazer, né?![...]”. Assim, reforça que os cadernos tinham a pretensão real e comprovada de auxiliar o docente no caminho da alfabetização e do letramento, visto se tratar de um material que foi construído coletivamente priorizando a sistematização.

A sentença que corresponde à avaliação foi relatada por todas as entrevistadas, cada uma partindo de sua perspectiva e com base nos significados que atribuíram ao episódio. Para Rosana houve a expressão de certo desapontamento por não ter verificado as contribuições dos materiais em relação à progressão. Para Carla, a avaliação veio como forma de reflexão sobre como a elaboração de questões pode contribuir para a compreensão do erro dos estudantes. Márcia enfatiza a autonomia pedagógica e a reflexão sobre a prática como situações resultantes dos momentos promovidos pelo Programa, conforme observado no relato desta docente:

[...] Mas, participar daqueles momentos me fizeram pensar muito também, que é muito forte, na minha prática, no que ela favorece com os meus meninos. Porque eu ando, ando, ando Andréa, mas todo caminho que eu faço de reflexão da prática é sempre pensando nos alunos. Sempre pensando na aprendizagem deles. [...]. (Márcia, professora do 2º ano).

Ressaltando a reflexão da prática docente, o Decreto, que instituiu o Proler, precisamente no Art. 5 que se refere à competência do Comitê Gestor de Alfabetização e Letramento do Proler, expõe no inciso XIII a preocupação em “garantir a reflexão e a prática docente com organização dos direitos específicos em progressão como detalhamento metodológico para o PROLER” (RECIFE, 2019e, p. 2). Assim, salientamos que o excerto de Márcia, dialoga com a proposta explícita no decreto e que de fato o objetivo foi alcançado,

segundo a leitura da docente.

Episódio 11 – A contribuição das docentes para a construção dos cadernos

Nesse episódio, o foco dos relatos envolve a participação ativa das docentes para a construção dos cadernos pedagógicos.

Episódio 11 – A contribuição das docentes para a construção dos cadernos
ROSANA
<p>“Porque a gente ouvia exatamente a necessi, ele dizia prati, era assim, ele falava a prática dele sobre produção de texto, sobre, sobre a criança ter autonomia da leitura. “Como é que você faz pra que a criança construa essa autonomia da leitura no 2º ano?” (Resumo)</p> <p>Então ela dizia que no começo do ano era assim ... “normalmente”, claro que de turmas e turmas as coisas mudavam. Então ela ia dizendo é... “que normalmente era assim, depois eu trabalhava dessa forma medialmente, depois na parte final fazia assim, eu faço assim e eu acho que é bem sucedido”. Então, é, o professor primeiro ele se sente valorizado. Segundo ele, tem ... ele tem um poder de criação muito grande. Ele só não tem tempo. (Complicação da ação)</p> <p>Então o que é que a gente fazia lá? Eu tinha uma equipe que digitava tudo. O professor falava (faz o gesto de pessoa digitando) porque se eu fosse esperar pra que o pobre do professor, que não tem tempo pra morrer, pudesse digitar o que ele tava dizendo, ele não ia escrever nada. Ele não ia dizer nada. A gente colocou no livro os nomes dos professores, a gente colocava no livro os nomes dos professores, nos cadernos de atividades, né?!, nomes dos professores que contribuíram. Então, assim é, é um, é um, um momento, essa troca, é um momento muito assim, de grande enriquecimento. Porque era como se eu pegasse ali pessoas específicas e lançasse pra rede inteira. Porque a rede inteira ia ler a prática daquela pessoa que disse aquilo, entendeu?! “Eu faço, eu começo assim, eu faço” é, a gente botava no caderno a melhores, as melhores possibilidades de no, nas atividades do Proler. As melhores possibilidades de intervenções para determinadas dificuldades. Pá pá pá! E isso num era da cabeça da gente só, era muito mais desses momentos. Então o professor queria cada vez mais participar. Ele já pensava na prática pra trazer pra socializar com o grupo, né?! pra socializar com a rede. (Resolução)</p> <p>Então a gente pegava os cadernos, tanto das atividades como a sistematização dos cadernos do Proler, né?! que, enfim, não chegou a ir pra o, pra publicação física, mas foi trabalhada. Nós conseguimos é, desenvolver a partir da necessidade da sala de aula, essa era a maior preocupação. Então, foi assim, o maior, o maior investimento de tudo isso foi a oportunidade de ouvir o professor.” (Avaliação)</p>
CARLA
<p>“Voltando agora pro, pros encontros lá no, lá quando a gente ia pra lá pra [] pra EFER, então assim, nós quando está, quando estávamos lá a gente também socializava, é..., nossa prática [] entre nós, entre nós professores. (Resumo)</p> <p>Então a gente podia ver é, o que era relevante e o que não era. Tanto é que a gente também foi ver os des, os descritores, os descritores do direito de aprendizagem [] e a gente via uma progressão. Porque a gente recebia no primeiro semestre o que é que o aluno sabe e o que é que ele tem que saber no segundo semestre, [] no terceiro, no quarto. (Orientação)</p> <p>Então você ver que tem uma progressão e ali a gente sentia mais segura na sala de aula porque a gente tinha, né?!, um direcionamento e a gente sabia onde ia chegar.” (Avaliação)</p>
MARCIA
<p>Mas assim, um ponto forte que a gente teve nesses momentos, eu, eu me lembro assim, das discussões em relação aos direitos de aprendizagem, né?! Nós olhamos muito pra eles, né?! De que remonta, né?!,</p>

que vai mostrar essa nossa prática. **(Resumo)**

“Olha, do que eu preciso dar conta e que os meninos precisam aprender?” Tem esse direito de aprender. E a avaliação, assim, avaliar os meninos, eu acho que nesses momentos de discussão, tava muito forte avaliação porque era a avaliação que iria me dar esse norte do ensino. E assim, Andréa [], é... essa questão da avaliação pra mim, da avaliação não, do, da, do ensino da alfabetização é muito forte porque eu vejo que, como as crianças precisam sair dali e tem uma necessidade muito grande desse professor com intencionalidade e olhando pra tudo, **(Complicação da ação)**

então, o ensino da alfabetização lá nas discussões [] e nas formações que a gente teve era muito forte nesse sentido, da gente olhar para esse direito de aprendizagem, né?! dos meninos, o que que eles precisavam aprender?, o que que a gente precisava dar conta? Eu acho que era muito forte as discussões que nós fazíamos precisava tá muito com esse olhar. **(Resolução)**

No episódio 11, que aborda a contribuição das docentes para a construção dos cadernos pedagógicos, as narrativas das entrevistadas apresentaram as seguintes sentenças: resumo, orientação, complicação da ação, resolução e avaliação.

O resumo foi identificado no relato de todas as entrevistadas. Na fala de Rosana a escuta do/a professor/a é o ponto de partida “Porque a gente ouvia exatamente a necessi, ele dizia prati, era assim, ele falava a prática dele sobre produção de texto, sobre, sobre a criança ter autonomia da leitura. [...]”. No excerto de Carla, a ênfase está na socialização da prática “[...] quando estávamos lá a gente também socializava, é..., nossa prática [] entre nós, entre nós professores [...]”. Para Márcia, o ponto forte foram “[...] eu me lembro assim, das discussões em relação aos direitos de aprendizagem, né?! Nós olhamos muito pra eles, né? [...]”. Identificamos que cada entrevistada pontuou aquilo que foi mais significativa a partir de seu olhar e de sua experiência.

A sentença que remete à orientação, evidenciando o tempo, foi identificada apenas no relato de Carla, quando a docente cita que a dinâmica envolvia a sequência que era proposta pelos direitos de aprendizagem “[...] e a gente via uma progressão. Porque a gente recebia no primeiro semestre o que é que o aluno sabe e o que é que ele tem que saber no segundo semestre, [] no terceiro, no quarto [...]”.

A complicação da ação foi apontada nos relatos de Rosana e Márcia. Rosana cita de que forma as professoras mencionavam a sua prática “[...]Então ela ia dizendo é... ‘que normalmente era assim, depois eu trabalhava dessa forma medialmente, depois na parte final fazia assim, eu faço assim e eu acho que é bem-sucedido’[...]”. Pelas narrativas, identificamos que os relatos das práticas dos/as docentes, que participaram da elaboração dos cadernos, eram transcritos, organizados em atividades, analisados nos grupos e, posteriormente, experienciados em salas de aula. Para Márcia, a complicação da ação tem sua ênfase “[...] Olha, do que eu preciso dar conta e que os meninos precisam aprender?” Tem esse direito de

aprender. [...]”. A docente expõe a expressão ‘dar conta’ revelando sua preocupação em atender as necessidades, e, no caso, aos direitos de aprendizagem dos estudantes, trazendo também a intencionalidade docente com um olhar amplo como fator importante.

Como desfecho para as ações complicadoras narradas, Rosana menciona “[...] A gente colocou no livro os nomes dos professores, a gente colocava no livro os nomes dos professores, nos cadernos de atividades, né?! , nomes dos professores que contribuíram. [...]”. Ficou evidente que a equipe do Programa estava atenta para registrar tudo o que era comentado pelo/a docente e, também, sobre a preocupação em dar o reconhecimento e a valorização devida aos profissionais que contribuíram na elaboração dos cadernos. Para Márcia, a resolução ocorre quando “[...] o ensino da alfabetização lá nas discussões [] e nas formações que a gente teve era muito forte nesse sentido, da gente olhar para esse direito de aprendizagem, né?! , dos meninos, o que que eles precisavam aprender?, o que que a gente precisava dar conta?[...]”. A docente enfatiza que, nas formações, o ensino da alfabetização tinha foco nos direitos de aprendizagem e que isso era algo significativo nas discussões. É evidente a importância que a docente dá à reflexão sobre a sua própria prática.

Arelado a essa discussão, destacamos que os direitos de aprendizagem são mencionados em todos os documentos do Proler, destacamos um registro que trata da função da avaliação diagnóstica apresentado nos cadernos pedagógicos de volume 3 e 4 “[...] a evolução das aprendizagens dos estudantes e, acima de tudo, subsidiar o/a professor(a) no planejamento mais apropriado das intervenções pedagógicas, de acordo com as necessidades de aprendizagem dos estudantes, com base dos direitos de aprendizagem definidos para cada nível e ano. (RECIFE, [2019?]b, v. 4, p. 7, no prelo).

Na avaliação, Rosana conclui que sua maior preocupação era em desenvolver materiais partindo das necessidades da sala de aula e “[...]Então, foi assim, o maior, o maior investimento de tudo isso foi a oportunidade de ouvir o professor.”. Carla cita a segurança no ensino como consequência da progressão por proporcionar um direcionamento à prática docente.

Com base nas contribuições de Flick (2013), sintetizamos o episódio 11 destacando que Rosana expressa sua satisfação por ouvir o/a docente, pela elaboração de atividades sistematizadas que partiram diretamente das práticas desses profissionais envolvidos e lamenta pela ausência da publicação dos cadernos pedagógicos. Carla demonstra sua satisfação nas trocas entre pares e sua convicção na progressão da aprendizagem. Márcia dá ênfase aos direitos de aprendizagens e na importância da intencionalidade docente.

Episódio 13 - Acompanhamento da aprendizagem das crianças: a avaliação diagnóstica, o mapa das cores em progressão e os alertas de aprendizagem

Esse episódio retrata a fala das entrevistadas acerca das ações do Proler referentes ao acompanhamento das aprendizagens dos estudantes quando relataram sobre a avaliação diagnóstica, o mapa de consolidação das aprendizagens e os alertas de aprendizagens que orientavam os docentes às intervenções mais pontuais para aquelas crianças que não conseguiam avançar durante o semestre.

Episódio 13 – Acompanhamento da aprendizagem das crianças: a avaliação diagnóstica, o mapa das cores em progressão e os alertas de aprendizagem

ROSANA

“É..., esse grupo é, atuou né?!, tanto na, no, nos cadernos pra gente pensar o currículo do Proler, é um currículo, eu não posso dizer currículo, vamos dizer que sim, né?!, porque a gente montou a sequência, digamos é um material que norteava a intervenção do, dos mapas das cores **(Resumo)**

porque uma coisa muito importante que a gente criou, efetivamente a gente criou foi o mapa das cores, baseado na Magda Soares, mas a gente fez mais além, a gente criou a progressão das cores por ano e quais atividades, né?!, seriam necessárias pra contribuir com essa progressão. Logicamente que não é uma receita. Mas, é uma, é uma atividades que poderiam ajudar e dá, e nortear essa prática. Além disso, o professor, a gente criou no grupo os alertas. Porque muitos professores falavam assim: mas, dá o mês de junho se esse menino não [] não aprendeu [] se eu não fizer alguma coisa, ê ele não aprende mais não. Ele vai ser aquele menino sempre [] né?!, com dificuldade tal, tal até os outros anos. **(Complicação da ação)**

Eu disse: olhe, então. Aí uma professora: “E por que a gente num, num, num cria um alerta? Um alerta.” O que é que tem minimamente que a criança aprender, não gosto nem desse nome “minimamente” (aspas usada pela entrevistada, usando os dedos para expressar), porque a criança pode tudo, mas até o mês de junho de cada ano, do 1º, do 2º e do 3º.” **(Resolução)**

CARLA

“E assim, eu fui procurar, né?!, meus cadernos. Porque eu guardo todos os meus cadernos. (Risos). Aí eu, aí a gente lá também trazia os avanços na, na nossa escola, né?!. Na nossa sala porque quando a gente socializava e eu tenho aqui ó, veja, baseado nas avaliações diagnósticas (me mostra uma planilha) a gente tem aqui: nome da aluno, como é que ele chegou, aí tem a maioria pré-silábico, termina com tudo azinho, alfabético, então tinha um acompanhamento. Vou mostrar esse também aqui, o nosso gráfico (me mostra dois gráficos coloridos, em duas frentes de páginas em algo como um caderno). Mas, isso aqui, esse gráfico que é a escola que faz trabalho de trazer pra gente o nosso gráfico e a quantidade de (me mostra novamente o gráfico) de alunos, ó. **(Resumo)**

Isso aqui é fruto desse trabalho que vinha sendo desenvolvido com o Proler. É porque assim a gente tra, na escola a gente trabalha, é muito casada com a, casadinha que vinha a proposta da rede. Porque essa era uma proposta assim diferencial, né?!, que mudou o nosso jeito de ensinar. **(Avaliação)**

[...] Sim. No gru, lá no nosso trabalho, no grupo de lá de, grupo de estudo? [] Os perfis de alerta. A gente também trazia, foi visto lá os perfis de alerta. Se os alunos, se a sala tava conseguindo atingir aquele objetivo. **(Complicação da ação)**

Não, a gente tinha que mudar de estratégias, né?!. Então assim, a gente trabalhava em prol aos alunos alcançarem o direito de aprendizagem pra aquele determinado semestre. Porque se chegasse no terceiro, o aluno tivesse conseguido, então a gente, é no segundo, já, né?!, porque passa muito rápido. Então já

dava um alerta pra gente: “Vamos ver outras estratégias”, “Vamos ver o que é que tá acontecendo é [] com esse grupo, com esse aluno.” **(Resolução)**

MARCIA

“E aí assim, quando o quadro das cores chegou a gente teve que olhar pra outras habilidades, outros direitos, então nos ampliou nesse sentido de é..., levar a gente olhar um pouco mais, né?!, amplia.

(Resumo)

Se talvez eu esteja sendo repetitiva, mas o quadro das cores nos ajudou a ampliar o nosso olhar em relação a outras habilidades que embora a gente trabalhasse, mas que a gente não documentava.

(Avaliação)

A gente não tinha um momento para parar pra pensar: “Oh, a produção textual dos meninos do 2º ano?” Ora, eles já produziam, Andréa, o prime, os meninos alfabéticos davam conta, sabe da, de de escrever textos, mesmo ainda curtos, mas escreviam. Eles tinham uma noção porque a professora do primeiro trabalhava com textos. Ela trabalhava o ano inteiro com textos com eles, entende?!

(Complicação da ação)

Então essa em relação ao relato do quadro das cores nos favoreceu muito nisso. E... aí, aí daí você já imagina né?! as consequências. A gente passou a investir mais, né?! nessas habilidades e... é reforçar também esse acompanhamento das crianças, porque eu acho que um grande desafio.” **(Resolução)**

Com base na análise estruturalista de Labov (1997), no episódio 13, identificamos as seguintes sentenças nos relatos das entrevistadas: resumo, complicação da ação, resolução e avaliação.

O resumo é reconhecido nos excertos de todas as entrevistadas. Rosana ressalta a participação do grupo para a elaboração dos cadernos e para pensar o currículo do Programa. “[...] porque a gente montou a sequência, digamos é um material que norteava a intervenção do, dos mapas das cores [...]”. Márcia menciona que o quadro das cores contribuiu para ampliar seu olhar para outros direitos de aprendizagem. Já no trecho abordado por Carla, a docente se reporta ao acompanhamento que a escola fazia da aprendizagem dos estudantes

[...] Aí eu, aí a gente lá também trazia os avanços na, na nossa escola, né?! Na nossa sala porque quando a gente socializava e eu tenho aqui ó, veja, baseado nas avaliações diagnósticas (me mostra uma planilha) a gente tem aqui: nome da aluno, como é que ele chegou, aí tem a maioria pré-silábico, termina com tudo azinho, alfabético, então tinha um acompanhamento [...].
(Carla, professora do 1º ano)

Em relação ao tema trazido pelas alfabetizadoras, apontamos que o Mapa de Consolidação da Aprendizagem, conhecido como mapa das cores, é citado nos cadernos pedagógicos e sua contribuição à prática docente é oportunizar o “[...] olhar avaliativo em relação às aprendizagens dos estudantes sobre os 4 eixos da Língua Portuguesa, quais sejam: Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética; Análise Linguística: Discursividade, Textualidade e Normatividade; Leitura e Compreensão e Produção de Texto.” (RECIFE,

[2019?b, v. 4, p. 8, no prelo).

A complicação da ação foi identificada nos relatos de todas as entrevistadas. Rosana evidencia no trecho “[...] Porque muitos professores falavam assim: mas, dá o mês de junho se esse menino não [] não aprendeu [] se eu não fizer alguma coisa, ê ele não aprende mais não. Ele vai ser aquele menino sempre [] né?!, com dificuldade tal, tal até os outros anos.[...]” a preocupação com a progressão da aprendizagem dos/as estudantes. A complicação apresentada por Carla dialoga com a de Rosana “[...] A gente também trazia, foi visto lá os perfis de alerta. Se os alunos, se a sala tava conseguindo atingir aquele objetivo. [...]”. O excerto narrado por Márcia se reporta à produção textual das crianças “[...] “Oh, a produção textual dos meninos do 2º ano?” Ora, eles já produziam, [...]”.

Na resolução, Rosana relata que a ideia do Alerta de Aprendizagem partiu de uma professora

[...] Eu disse: olhe, então. Aí uma professora: ‘E por que a gente num, num, num cria um alerta? Um alerta.’ O que é que tem minimamente que a criança aprender, não gosto nem desse nome “minimamente” (aspas usada pela entrevistada, usando os dedos para expressar), porque a criança pode tudo, mas até o mês de junho de cada ano, do 1º, do 2º e do 3º. (Rosana, professora/gestora)

Os Alertas de Aprendizagem foram observados em todos os cadernos pedagógicos analisados, e têm como objetivo contribuir para a prática docente uma vez que favorece a identificação dos direitos que os/as estudantes não alcançaram durante o semestre, e assim os/as professores “[...] possam redimensionar sua prática, com a colaboração da coordenação e equipe gestora da unidade educacional. (RECIFE, [2019?d], v. 1, p. 126, no prelo).

Outro ponto relevante no excerto citado por Rosana relacionado à resolução é a importância da escuta atenta do/a docente, deixando claro que a participação dos/as educadores foi significativa no processo de estruturação das ações interventivas promovidas pelo Proler para a prática docente. O que nos remete as contribuições de Cruz e Oliveira (2018) e Morais (2018) quando ressaltam a maneira dialógica que Magda Soares, juntamente com as professoras e professores, estruturaram o Projeto Alfalettar em Lagoa Santa.

No desfecho apresentado por Carla “[...] Não, a gente tinha que mudar de estratégias, né?! Então assim, a gente trabalhava em prol aos alunos alcançarem o direito de aprendizagem praquela determinado semestre. [...]”, fica evidente como os perfis de alerta contribuíram para a mudança de estratégia com objetivo de auxiliar a criança a alcançar o direito de aprendizagem necessário para o semestre. Para Márcia, ficou explícita a contribuição do mapa das cores “[...] A gente passou a investir mais, né?! nessas habilidades

e... é reforçar também esse acompanhamento das crianças, porque eu acho que um grande desafio.”, destacando o acompanhamento das aprendizagens.

As sentenças de avaliação foram identificadas nas narrativas de Carla e Márcia. A primeira retrata a contribuição do Proler para o acompanhamento realizado na escola que a docente leciona e para a sua prática “[...] Porque essa era uma proposta assim diferencial, né?!, que mudou o nosso jeito de ensinar. [...]”. A última, reforça o quanto o mapa das cores auxiliou seu fazer docente “[...] Se talvez eu esteja sendo repetitiva, mas o quadro das cores nos ajudou a ampliar o nosso olhar em relação a outras habilidades que embora a gente trabalhasse, mas que a gente não documentava.”, no que se refere ao trabalho e o registro das aprendizagens.

Em suma, destacamos que o relato de Rosana apresenta uma ênfase na sistematização do currículo da rede, entusiasmo pela criação da progressão das cores, por ouvir a/o docente e a preocupação com os alertas de aprendizagens. Carla demonstra satisfação e convicção que o Programa contribuiu para melhor acompanhar as crianças e sua prática. Já Márcia, enfatiza o mapa das cores e a contribuição para trabalhar outras habilidades com as crianças.

O tema tratado neste episódio tem estreita relação com a discussão de Varjal (2007) quando destaca que a ação de avaliar a aprendizagem requer justeza e responsabilidade com a construção de saberes pela criança; ainda, requer comprometimento ético-político-pedagógico por meio do senso crítico e interpretativo por parte do docente, pois tudo que ocorre no processo avaliativo tem impacto na vida da criança e no seu desenvolvimento pessoal, afetivo e social. Para isso, a autora aponta a necessidade de tomar decisões adequadas ao avaliar e pensar nas funções necessárias neste processo, tais como diagnóstica, prognóstica, formativa e somativa. Neste sentido, destacamos identificar, no mapa das cores, um instrumento que dá esse suporte ao professor no seu ato avaliativo, tanto pela narrativa das entrevistadas como pela análise dos Cadernos Pedagógicos do Proler.

Episódio 16 – A contribuição do Proler para a prática profissional

O Episódio 16 trata de apresentar de qual maneira o Proler contribuiu para a prática de cada profissional entrevistada.

Episódio 16 – A contribuição do Proler para a prática profissional
ROSANA
“Olha, ela agregou tudo. Eu me constitui como gerente, digamos assim, com mais propriedade naquilo que eu queria, que era alfabetização mesmo e letramento, a partir do momento que eu tive

oportunidade de liderar isso numa rede tão grande como Recife, tão importante como Recife. **(Resumo)**

Então, mudou, mudou muita coisa, mudou visão de gestão, como ge, como gerir aquilo, não só o ensino, mas um sistema, que é um sistema, né?! Que não é fácil. Eu tinha, tinha uma preocupação muito grande em ter pessoas de competência comigo. Então, a minha equipe, eu tinha, eu tinha uns 7 assessores, um era pra cada bloco e essas pessoas me ajudaram assim, muito, **(Orientação)**

o Proler não foi feito só por mim, né?! Teve uma equipe que, que era da secretaria mesmo, pessoal era da secretaria, que tinha um olhar diferenciado pra alfabetização, que tinha uma formação também e tal e eles ajudaram muito nesse processo.” **(Avaliação)**

CARLA

“Assim, eu acho que o, que trouxe assim pra mim, esse acompanhamento, acompanhar a criança na sua individualidade, no seu desenvolvimento, trazia também essa proposta. **(Resumo)**

O perfil das cores e o mapa das cores mostrava, né?! o nível da criança e a gente podia observar o avanço dessas crianças [] no decorrer do ano. [] E as atividades, né?! que já tinha aquelas atividades do Proler, aquelas, as atividades, não lembro que o, as atividades do Proler, foi de dois mil, eu sei que foi muita contribuição boa que a gente teve. [...] Sim, do PraValer. Aqueles cadernos ajudaram bastante. [] Pra esse projeto assim de acompanhamento de desenvolvimento dos alunos, porque quando a gente, lá na escola a gente já tinha essa prática de quando a criança entrava, a gente fazia uma avaliação diagnóstica de inicial. Então eu tenho uma pasta, tem uma pasta que coloca lá os níveis da criança e vai acompanhando o desenvolvimento, aí a cada bimestre a gente faz uma nova avaliação pra ver o crescimento dessa criança, o desenvolvimento. Então assim, essa prática de acompanhar com avaliação diagnóstica, a gente já tinha. **(Complicação da ação)**

Então, agora assim, as atividades com as atividades do PraValer com outras atividades que a gente tava fazendo e trazendo pra sala de aula, era uma contribuição a mais. Porque a gente não pegava assim: “Ah, eu vou pegar o livro por fazer” Era atividade direcionada e com sistematização. [] Era uma coisa assim que a gente fazia sabendo o que tava fazendo. Aí não tava fazendo uma coisa que tava vendo se dava certo, tava vendo, fazendo com foco, com objetivo, com direcionamento. **(Resolução)**

[...] E nesse, nesses grupos fazia a gente refletir sobre a nossa prática. Assim, será que eles tão aprendendo? Será que você tá, né?!, fazendo seu planejamento, dando sua aula [] com clareza e assim, fazer com que os alunos aprendam? A gente faz, faz refletir do que a gente tá fazendo, do que a gente tá vendo e com isso aqui a gente, né?!, vai saber. Porque até então, a gente, quando sai da, da universidade a gente vai, mas se a gente não ler quais os princípios, né?!, os princípios, as cri, é, letramento, é alfabetizar letrando, essas coisas que a gente vê na teoria. E é isso tudo que a gente via lá no grupo, veio contribuir pra prática [] e planejamento.” **(Avaliação)**

MARCIA

“Mas fortaleceu muito nosso trabalho, pena, assim, quando eu digo ‘nosso’, porque eu vivi essa experiência com as outras colegas, mas a minha sala de aula, o Proler fortaleceu muito a prática porque eu fui além de, de propor atividades pras crianças. **(Resumo)**

Não era só propor as atividades porque eu acho que é uma outra questão que é [], eu rompi, sabe, de olhar pra criança e saber todos os, os, digamos assim, todos os aspectos que fazem parte, né?!, metodologia, avaliação, as atividades que a gente põe pras crianças, as intencionalidades que a gente tem, porque é uma outra questão, eu acho que a intencionalidade, **(Complicação da ação)**

o Proler ele fez isso com a gente, ter intenção naquilo que a gente tá fazendo e porque, né?! Por que eu tô fazendo isso? Despertou a gente nesse sentido, não sei se as pessoas que fizeram parte perceberam isso, né?!, mas esses avanços que a gente teve com as reflexões lá dos textos que fazíamos, as trocas e assim, olhar pra, pra os direitos de aprendizagem das crianças. **(Resolução)**

Eu me lembro de várias discussões bem interessantes, porque a gente tinha uma noção, a gente tinha várias pessoas de áreas diferentes. Eu como pedagoga de crianças de 2º ano, mas existiam outras pessoas que eram da própria equipe lá da Secretaria de Educação com outras experiências, experiências em universidades, experiências em faculdades e a gente teve um ganho grande com isso.”

(Avaliação)

No episódio 16, que retrata a contribuição do Proler para a prática profissional, identificamos, com foco no modelo de análise estruturalista de Labov (1997), as sentenças referentes ao resumo, orientação, complicação da ação, resolução e avaliação.

No resumo, Rosana expressa que sua experiência como gestora de alfabetização e letramento, deu-lhe mais propriedade naquilo que era do seu interesse. Carla resume sua narrativa ressaltando o acompanhamento da individualidade e do desenvolvimento da criança. Para Márcia, o resumo do episódio remeteu à “[...] o Proler fortaleceu muito a prática porque eu fui além de, de propor atividades pras crianças [...]”.

A sentença de orientação, que segundo Labov (1997) se refere às informações sobre o tempo, o lugar, os participantes e comportamentos, foi observada apenas no excerto de Rosana, quando a gestora fez menção à sua equipe “[...] Então, a minha equipe, eu tinha, eu tinha uns 7 assessores, um era pra cada bloco e essas pessoas me ajudaram assim, muito.[...]”.

A complicação da ação, apresentada por Carla, remete à contribuição do acompanhamento realizado durante o programa “[...] O perfil das cores e o mapa das cores mostrava, né?! o nível da criança e a gente podia observar o avanço dessas crianças [] no decorrer do ano [...] Então assim, essa prática de acompanhar com avaliação diagnóstica, a gente já tinha [...]”. Como ação complicadora, Márcia expõe sua mudança de olhar: “[...] eu rompi, sabe, de olhar pra criança e saber todos os, os, digamos assim, todos os aspectos que fazem parte, né?!, metodologia, avaliação, as atividades que a gente põe pras crianças, as intencionalidades [...]”.

Como resolução, Carla destacou a importância das atividades de intervenção “[...] Era atividade direcionada e com sistematização. [] Era uma coisa assim que a gente fazia sabendo o que tava fazendo. Aí não tava fazendo uma coisa que tava vendo se dava certo, tava vendo, fazendo com foco, com objetivo, com direcionamento [...]”. Para Márcia, o desfecho se deu por meio do trecho “[...] o Proler ele fez isso com a gente, ter intenção naquilo que a gente tá fazendo e porquê, né?! Por que eu tô fazendo isso? [...]” enfatizando a intencionalidade do ensino.

A avaliação foi percebida no relato de todas as entrevistadas, embora que, por se tratar de uma situação de contribuição do Programa para a vida profissional, os relatos estão carregados de expressões que nos remete a uma constante avaliação do episódio. Na narrativa de Rosana, a avaliação reflete a importância de ter pessoas capacitadas na equipe e o quanto elas auxiliaram seu trabalho na gestão do Programa. No relato de Carla, identificamos a

avaliação no excerto “[...] E nesse, nesses grupos fazia a gente refletir sobre a nossa prática. Assim, será que eles tão aprendendo? Será que você tá, né?!, fazendo seu planejamento, dando sua aula [] com clareza e assim, fazer com que os alunos aprendam?[...]” enfatizando que os encontros nas formações provocavam a reflexão sobre a sua prática alfabetizadora e o planejamento. Na narrativa de Márcia, a avaliação se fez presente no trecho “[...] Eu como pedagoga de crianças de 2º ano, mas existiam outras pessoas que eram da própria equipe lá da Secretaria de Educação com outras experiências, experiências em universidades, experiências em faculdades e a gente teve um ganho grande com isso.”, ressaltando que as trocas com pessoas de áreas diferentes nas formações resultaram em uma contribuição significativa.

Esse episódio nos remete à Soares (2010) quando pondera sobre a importância de que a formação docente esteja articulada com a rede e que essa ação contribua para a atualização profissional, assim a autora destaca que “Não é um trabalho em rede [...]; mas, sim um trabalho de rede, com o conjunto de escolas de um município, para que todas se atualizem e não haja desperdício sem mudança efetiva.” (SOARES, 2010, p. 10). Embora não tenhamos dados para essa afirmativa em relação ao Proler, as experiências das docentes entrevistadas nos fazem refletir sobre essa possibilidade, visto que a escola na qual lecionavam, era comprometida em melhorar a aprendizagem dos/as estudantes, como também, oferecer auxílio aos professores/as e nessa época, contava com o suporte direto da gestão pedagógica do município.

Em síntese, enfatizamos que no excerto de Rosana fica evidente que a experiência com o Programa contribuiu significativamente para sua vida profissional e para sua visão em relação ao conceito de gestão, outro fato relevante é que a gestora explicita o auxílio recebido da equipe que esteve com ela nesse processo. Para Carla a contribuição se deu por meio do mapa das cores, dos cadernos do PraValer, da sistematização e ressalta que o Proler contribuiu para melhorar sua forma de planejar as aulas. Já Márcia enfatiza que o Programa despertou para a questão da intencionalidade em sua prática.

Episódio 17 – O Pnaic

Embora esse episódio não tenha relação direta com nosso estudo, achamos interessante que todas as entrevistadas citaram essa formação como um processo significativo para o trabalho com a alfabetização e, pelo seu impacto na formação das alfabetizadoras e ser um material de referência para elas, resolvemos colocar como parte do resultado.

Episódio 17 – O Pnaic
ROSANA
<p>“O Pacto ele também contribuiu muito com toda essa construção. Porque o Pacto foi o primeiro documento nacional que a gente soube disso, o Pacto trouxe pra gente as metas por ano. (Resumo)</p> <p>Coisa que o Brasil parece que tem ódio de ter metas por ano. Eu vejo metas muito bem elaboradas na França. Eu vejo metas muito bem elaboradas aqui em Portugal. O que tem que ser trabalhado, o período, tudo, tudo, tudo. E no Brasil fica esse [] subtendido, ninguém, ninguém quer tomar partido e eu acho que o Pnaic veio com um [] peitar, digamos assim, a palavra seria essa: enfrentar. Enfrentar realmente é..., essa lacuna da alfabetização, do professor nunca saber o que ensinar e, é qualquer coisa e vamo lá, bota o texto e vai todo mundo por osmose, aprender. Num é isso? Né por osmose, ninguém aprende nada. (Complicação da ação)</p> <p>A gente precisa ensinar e a criança vai aprender aquilo que a gente tá ensinando, né?! Então, ah, eu encontrei professoras no Brasil que por mais que a gente não tivesse com isso, elas devoravam o Pnaic e elas já tinham uma perspectiva de monitoramento, de acompanhamento.” (Resolução)</p> <p>Outra coisa as pessoas morrem de medo dessa palavra “monitoramento” (aspas usadas pela entrevistada), eu adoro essa palavra. Quanto mais você acompanha, a, a, o monitoramento é intervenção. Você sabe o que o menino tá aprendendo o que vai intervir. Se eu só acompanhar num tô intervindo em nada. Então tem que monitorar mesmo, gerenciar isso, intervir.” (Avaliação)</p>
CARLA
<p>“Porque antes a gente não tinha, era cada um, a gente fez o Pnaic, a gente fez o Pnaic então a gente era, fazia a gente ia fazendo. O que a gente aprendia lá, a gente ia fazendo. (Resumo)</p> <p>Que foi um programa muito bom, mas um programa assim, sistematizado, de rede foi esse Proler, que assim tivesse continuado, né?!, hoje, tivesse continuado dando avanço, aí a educação de Recife ia dar um salto. (Avaliação)</p> <p>Mas só que tem os entraves no meio do caminho e aí eles, quando tá dando certo uma coisa, abandona uma coisa e vai pra outra. E a gente fica na sala de aula, a gente fica assim ó (faz gesto mexendo o corpo de um lado para o outro). Então, só que na sala de aula a gente faz é [], o que a gente acredita, o que eu acredito, né?! Eu faço o que eu quero, o que eu acredito.” (Coda)</p>
MARCIA
<p>Porque assim, é, o, o Proler ele foi mais um nessa trajetória, sabe de, de fortalecer essa prática pedagógica em relação à alfabetização. Aí eu vinha trilhando um caminho, né?! [] da formação, da especialização, Pnaic também foi muito forte e aí o Proler chegou nesse sentido. (Resumo)</p> <p>Claro que quando chega o Proler, ele não é... num é que ele era mais um no sentido de “Ah, eu já tive, não preciso mais”, muito pelo contrário. Como eu te falei, né?!, em relação ao quadro das cores, poxa, como alterou o nosso olhar, né?!, e fortaleceu esse ensino lá com as crianças, olhando para as produções textuais porque o documento chegou e disse assim: “Oh, você vai ter que dar uma olhada pra isso também”, né?! Tá dizendo pra mim: “Márcia, você vai precisar olhar não só, vamo sair daí, vamo andar um pouco mais, vamo ampliar isso daí, embora você faça, mas olha, precisa ter a coisa mais intencional nisso.” (Avaliação)</p>

De acordo com o episódio 17, foram identificadas as sentenças referentes ao resumo, complicação da ação, resolução, avaliação e coda.

Como sentença inicial das narrativas, o resumo apresentado por Rosana relata a importância do Pnaic por ter sido “[...] o primeiro documento nacional que a gente soube

disso, o Pacto trouxe pra gente as metas por ano [...]”. Para Carla, o resumo se deu de maneira bem sintética, ao informar que colocava em prática aquilo que aprendia no Pacto. No resumo de Márcia, fica nítido que o Proler contribuiu para o seu fazer docente e que o Pnaic, também, foi significativo nesse processo de construção da prática.

A complicação da ação e a resolução foram identificadas apenas na narrativa de Rosana. Na complicação, a entrevistada ressalta a importância do Pacto, no trecho

[...] eu acho que o Pnaic veio com um [] peitar, digamos assim, a palavra seria essa: enfrentar. Enfrentar realmente é..., essa lacuna da alfabetização, do professor nunca saber o que ensinar e, é qualquer coisa e vamo lá, bota o texto e vai todo mundo por osmose, aprender. Num é isso? [...]. (Rosana, professora/gestora).

E como resolução, a gestora relatou que encontrou professoras “[...] elas devoravam o Pnaic e elas já tinham uma perspectiva de monitoramento, de acompanhamento [...]”, ações essas que contribuem para um fazer docente comprometido com a aprendizagem dos/as estudantes.

Na sentença de avaliação, Rosana deixa claro sua defesa em monitorar a aprendizagem das crianças no trecho “Outra coisa as pessoas morrem de medo dessa palavra “monitoramento” (aspas usadas pela entrevistada), eu adoro essa palavra. Quanto mais você acompanha, a, a, o monitoramento é intervenção. Você sabe o que o menino tá aprendendo o que vai intervir [...]”. Carla, enfatiza a importância do Pnaic; mas, afirma que “[...] mas um programa assim, sistematizado, de rede foi esse Proler [...]”. Na avaliação da narrativa de Márcia o foco se concentra no Proler

[...]Como eu te falei, né?!, em relação ao quadro das cores, poxa, como alterou o nosso olhar, né?!, e fortaleceu esse ensino lá com as crianças, olhando para as produções textuais porque o documento chegou e disse assim: “Oh, você vai ter que dar uma olhada pra isso também”, né?![...]. (Márcia, professora do 2º ano).

A coda, que segundo Labov (1997) se refere a sentença final da narrativa que nos remete ao tempo presente, foi identificada apenas no relato de Carla, quando “[...] E a gente fica na sala de aula, a gente fica assim ó (faz gesto mexendo o corpo de um lado para o outro). Então, só que na sala de aula a gente faz é [], o que a gente acredita, o que eu acredito, né?! Eu faço o que eu quero, o que eu acredito.” Assim, a docente explicita a interrupção do Programa, a instabilidade pela falta de continuidade e reforça a autonomia docente na escolha de atividades que podem contribuir para a aprendizagem das crianças.

O excerto de Carla, nos remete à contribuição de Libâneo (1994) quando salienta que os planos e programas oficiais são documentos de referência, mas que “[..] Cabe à escola e aos professores elaborar os seus próprios planos, selecionar os conteúdos, métodos e meios de organização do ensino, em face das peculiaridades e condições de aproveitamento escolar dos alunos. (LIBÂNEO, 1994, p. 253). Da mesma forma, Chartier (2020) aponta que as professoras experientes constroem as suas práticas na ação, no cotidiano e suas escolhas didáticas e pedagógicas estão pautadas na coerência pragmática em detrimento da teórica. Portanto, são autoras do seu fazer e, por isso, possuem dispositivos que regulam as suas ações a cada momento da aula.

Com base nas contribuições de Flick (2013), resumimos o episódio 17, destacando o entusiasmo de Rosana ao encontrar professoras que já trabalhavam na perspectiva do monitoramento e do acompanhamento, frutos do Pnaic e a sua contribuição para direcionar a prática docente com a apresentação de metas por ano. Carla apenas cita o Pacto e enfatiza de forma convicta a sistematização do Proler e a instabilidade pela falta de continuidade. Já Márcia reforça a contribuição do Pnaic e ressalta o quadro das cores do Proler como instrumento fortalecedor do ensino.

O destaque dado pelas alfabetizadoras entrevistadas ao PNAIC (BRASIL, 2012) deve-se, provavelmente, ao fato de ter sido um programa que continha ações pautadas em quatro eixos de atuação que compreendiam a formação continuada de professoras alfabetizadoras, avaliações sistemáticas, gestão e mobilização de ações coordenadas e articuladas, disponibilização de materiais didáticos adequados à proposta de formação. Arelada a essas ações, havia a intencionalidade de acompanhamento das aprendizagens através da progressão do ensino, da aprendizagem e escolar, conforme disposto no documento norteador do programa (BRASIL, 2012). Por ter elementos semelhantes ao Proler, as entrevistadas estabeleceram clara relação entre os programas ao referir-se a suas vivências na construção dos Cadernos Pedagógicos.

Episódio 18 – O lançamento dos cadernos pedagógicos

Esse episódio retrata como cada entrevistada percebeu o lançamento dos cadernos pedagógicos que não chegaram a ser publicados.

Episódio 18 – O lançamento dos cadernos pedagógicos
--

ROSANA

“Essa estrutura foi muito desenhada, foi muito aplicada, né?! Então, os cadernos, as pessoas ficavam encantadas com as cores que tinham que, bimestral, é, bimestralmente inserir é, é mensalmente inserir.

(Resumo)

Ficavam encantadas com aquilo e e, começou a dizer: “Mas e agora, o que fazer?” Então foi quando surgiu os cadernos. Os cadernos foram lançados [] no dia 30, um dia depois da minha defesa do doutorado, dia 30 de agosto 2019 **(Orientação)**

[] Je, mas a gente já vinha trabalhando o começo de 2019 todinho com os cadernos também sem [] a publicação final. Por quê? Porque o professor tinha que saber as cores. Tinha que saber o que intervir. Então, nas formações a gente deu todo o conteúdo. O conteúdo foi sendo desenvolvido enquanto a equipe montou o material junto com os professores da universidade, a gente já ia intervindo e trabalhando tudo. **(Complicação da ação)**

Então lançamos os cadernos dia 30 de setembro, no dia, no dia 30 de agosto. No dia 2 de setembro a equipe todinha foi exonerada.” **(Resolução)**

CARLA

“E assim, a gente ficou na expectativa porque esses cadernos era uma coisa que ia ajudar muito o professor e é uma riqueza o conteúdo desses cadernos. **(Resumo)**

Porque assim, a gente tinha muito embasamento teórico assim, Magda Soares, coisas assim da atualidade, coisas, num é coisas (usa as mãos para expressar tempo passado) e assim, numa prática [] que era, convergia com nossa prática em sala de aula. Porque assim, tem professores que tem uma prática “Ah, isso eu não quero. Ah, isso eu não faço.” Mas a gente não, a gente já tinha uma linha lá na escola, já tem uma linha assim, de trabalho. **(Complicação da ação)**

Então a linha que foi trazida lá era o que a gente já... trabalhava. Então assim, os cadernos se fossem, né?! realmente editado e dados pra rede, que isso era o que a gente tava esperando [] e assim, “Ah, quanto tiver com os cadernos”, mas, é [] quem sabe, né?! Eles já tão, eu vou, vou ter, ter esse privilégio de ler eles agora. **(Resolução)**

Esses cadernos [] quando me chamam pra fazer eu me senti assim, privilegiada porque era uma coisa que ia sair do professor, né?!, de todos os professores assim, era uma construção coletiva e a gente nunca tinha visto uma coisa dessa antes, né?!, o professor participando desse processo de construção de algo que ia pra rede toda.” [...] Esses é, é [] uma coisa que vai ajudar muito o professor. Iria se tivesse, né?! se a gente tivesse, então ele iria, iria ajudar muito o professor, porque é assim, é um material muito rico, é um material assim que tá dentro da realidade assim do professor. Da realidade que eu digo assim, de sala de aula que a gente tem que trazer, focar, né?!, naquilo que o aluno precisa, que vá trabalhando, seguindo aquela sistematização, faz que nosso aluno tenha avanço” **(Avaliação)**

MARCIA

“Então assim, eu vejo que o Proler ele foi algo pensado em trazer, em favorecer o professor na escola. Lamentável que os cadernos não chegaram, mas foi pensado, foi canalizado forças pedagógicas pra isso. Pra isso o quê? Pra chegar no professor e favorecer. [...]o Proler ele certamente favoreceria a gente, certamente. Porque eu via isso, o nosso diálogo estava muito próximo do que se falava lá, se objetivava lá nas reuniões. O que se queria era uma sistematização, que é outra questão, Andréa. Sistematizar a prática. **(Avaliação)**

O episódio 18 nos apresenta as seguintes sentenças: resumo, orientação, complicação da ação, resolução e avaliação.

O resumo foi identificado nas falas de Rosana e Carla. Rosana relata em sua sentença inicial, que a estrutura dos cadernos “[...] foi muito desenhada, foi muito aplicada, né?! [...]” e que existia um encantamento por parte das pessoas em relação as cores. No resumo de Carla,

percebe-se a expectativa e a certeza da contribuição dos cadernos para auxiliar o/a docente.

A sentença de orientação é identificada apenas no relato de Rosana, quando explicita a data de lançamentos dos cadernos.

Na complicação da ação, temos trechos de Rosana e Carla. A primeira, ressalta que os conteúdos dos cadernos foram trabalhados ao mesmo tempo em que estavam sendo elaborados e que isso aconteceu “[...] Por quê? Porque o professor tinha que saber as cores. Tinha que saber o que intervir. Então, nas formações a gente deu todo o conteúdo. [...]”, reforçando a preocupação com a educação. Inferimos que essa ação, também, oferecia, de certa forma, um *feedback*, embora isso não tenha sido relatado; mas, podemos perceber nas falas das docentes a convicção de que as orientações e intervenções davam resultados positivos. Na complicação do relato de Carla, a docente expressa que a importância do embasamento teórico do Programa e destaca existiam professores/as que se neguem a determinada orientação “[...] Porque, assim, tem professores que tem uma prática ‘Ah, isso eu não quero. Ah, isso eu não faço.’ Mas a gente não, a gente já tinha uma linha lá na escola, já tem uma linha assim, de trabalho.”.

Como resolução, Rosana relata que, após o lançamento dos cadernos, toda a equipe do Programa foi exonerada o que afetou, de certa forma, a continuidade do Proler e, posteriormente se somou à troca de gestão do município. No relato de Carla ficou explícito a expectativa em torno da publicação dos cadernos que não se concretizou até o momento finalização desta pesquisa.

Na avaliação, Carla destacou

Esses cadernos [] quando me chamam pra fazer eu me senti assim, privilegiada porque era uma coisa que ia sair do professor, né?!, de todos os professores assim, era uma construção coletiva e a gente nunca tinha visto uma coisa dessa antes, né?!, o professor participando desse processo de construção de algo que ia pra rede toda.[...]. (Carla, professora do 1º ano).

Percebe-se o sentimento de pertencimento no relato de Carla, condição que foi proporcionada, como vimos em outros relatos, por meio de um trabalho que buscou valorizar a fala do/a docente e viabilizar o auxílio necessário com foco no avanço das aprendizagens das crianças partindo de situações significativas. Para Márcia, a sentença da avaliação se concentra no trecho “[...] o Proler ele certamente favoreceria a gente, certamente. Porque eu via isso, o nosso diálogo estava muito próximo do que se falava lá, se objetivava lá nas reuniões. O que se queria era uma sistematização, que é outra questão. Sistematizar a prática.”

Em linhas gerais, no Episódio 18, compreendemos que Rosana expressou claramente sua preocupação em trabalhar o conteúdo dos cadernos pedagógicos durante os encontros de formação e o desapontamento pela exoneração de toda a equipe após o lançamento. Carla explicita sua satisfação em ter participado da construção dos cadernos, retrata sua frustração pela ausência da publicação e reforça sua certeza na qualidade do trabalho desenvolvido e da contribuição para a prática alfabetizadora com ênfase na sistematização. Márcia, lamenta a ausência dos cadernos e enfatiza a contribuição do Proler para sistematização da prática docente.

Nos relatos desse bloco, fica evidente que a função social da narrativa empregada pelas participantes foi a função avaliativa que, segundo Galvão (2015, v. 11, p. 333), busca “[...] dar à audiência o significado da narrativa que o próprio autor lhe dá.” Refletimos, assim, que as entrevistadas explicitaram suas avaliações sobre as situações vivenciadas. Considerando as potencialidades da narrativa, identificamos que se trata de narrativas como método de investigação em educação visto que por meio dos relatos percebemos os contextos vivenciados e como as ações foram desenvolvidas e avaliadas pelas entrevistadas. (GALVÃO, 2015).

Evidenciamos, também, o forte discurso remetido à importância da sistematização da prática alfabetizadora. Nesse sentido, podemos nos apoiar em Tardif (2013, p. 35) quando ressalta que todo o saber envolve um processo de aprendizagem e formação, que necessitam de formalização e sistematização, e quanto “[...], mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez exige uma formalização e uma sistematização adequada.”

Assim, compreendemos e defendemos a necessidade da sistematização para a aprendizagem no processo de alfabetização e letramento, visto se tratar de um processo extremamente complexo, conforme ressaltado por Mainardes (2018) e Cruz e Oliveira (2018).

b) O papel da gestão como facilitadora para a prática alfabetizadora na vivência do Proler

Os relatos que compõem esse bloco foram mencionados exclusivamente por Rosana, por se tratar de uma gestora do Programa, quando vivenciou momentos em que as docentes não participaram. Foram 9 episódios e apresentaremos na ordem cronológica que expomos no quadro 5: 1 – Convite para trabalhar na gestão da Secretaria de Educação; 2 – Criação de um núcleo de alfabetização e letramento, organização da equipe de formadores e escolha da base teórica-metodológica; 3 – Montagem da equipe do núcleo de alfabetização e letramento; 4 –

Ação da equipe do núcleo de alfabetização e letramento nas escolas; 6 - Montagem do núcleo dos coordenadores e o trabalho interligado com a equipe alfabetamento; 8 – Formação em Recife com a equipe de Lagoa Santa; 14 - A continuidade do ciclo de três anos na alfabetização no município do Recife; 19 – A publicação do Decreto do Proler; 20 – Mudança de gestão e o legado do mapa das cores.

Episódio 1 – Convite para trabalhar na gestão da Secretaria de Educação

O Episódio 1 refere-se a como a gestora passou a integrar a gestão da Secretaria de Educação e sua motivação.

Episódio 1 – Convite para trabalhar na gestão da Secretaria de Educação
ROSANA
<p>“Então, recebi um convite pra trabalhar né?!, sair da sala de aula e trabalhar na secretaria e nesse convite, eu me interessei em ajudar de uma forma ah, ah, muito mais incisiva que a forma de estar numa gestão de uma secretaria de educação. (Resumo)</p> <p>Então, recebendo esse convite eu inicialmente trabalhei com, eu sempre gostei do termo gestão porque eu acho que quando você tem uma boa gestão, um bom planejamento, você consegue desenvolver qualquer coisa, né?! Então, por isso que eu defendi esse, esse conceito e por isso que eu botei em prática. Então, tive oportunidade com os 8 anos de prefeitura do Recife, na gestão atuando como gerente, inicialmente, de ensino fundamental, depois eu fui pra ser, eu fui ser gerente de monitoramento pedagógico. (Complicação da ação)</p> <p>Depois eu fui ser gerente de é, alfabetização e letramento, é... para os anos iniciais, além de alfabetização e letramento, educação infantil e anos iniciais. (Resultado)</p>

Nesse excerto, Rosana explicita, no resumo, seu interesse em contribuir de maneira mais diretiva na gestão da secretaria de educação do município. Na complicação da ação, destacamos o trecho

[...] Então, recebendo esse convite eu inicialmente trabalhei com, eu sempre gostei do termo gestão porque eu acho que quando você tem uma boa gestão, um bom planejamento, você consegue desenvolver qualquer coisa, né?! Então, por isso que eu defendi esse, esse conceito e por isso que eu botei em prática. (Rosana, professora/gestora)

Percebe-se que, para Rosana, o termo ‘boa gestão’ tinha um significado de alcançar objetivos e de Conquista, assim, seu percurso na Secretaria de Educação foi carregado por esse conceito. Podemos inferir, segundo os relatos das docentes que participaram desse estudo, que a gestora desenvolveu um bom trabalho e se esforçou para mudar, de maneira significativa, a prática alfabetizadora do município. Compreendemos, assim, que o percurso

profissional de Rosana tenha influenciado diretamente para que essa ‘boa gestão’ acontecesse, visto que, antes de se tornar gestora, conhecia bem o processo de alfabetizar porque também trabalhou como docente alfabetizadora durante um período de cerca de 21 anos.

Episódio 2 – Criação de um núcleo de alfabetização e letramento, organização da equipe de formadores e escolha da base teórica-metodológica

Trata-se de como se desenvolveu a dinâmica para a efetivação do núcleo de alfabetização e letramento da Secretaria de Educação.

Episódio 2 – Criação de um núcleo de alfabetização e letramento, organização da equipe de formadores e escolha da base teórica-metodológica

ROSANA

“Eu coloquei a... nomenclatura alfabetização e letramento por entender que ele perpassa por tudo, tanto da educação infantil como dos anos iniciais, então é o eixo maior. E era o eixo maior do trabalho da prefeitura, né?! A partir daí, a gente criou um núcleo, eu convidei a universidade que tava distanciada a muito tempo da prefeitura por conta de questões políticas. **(Resumo)**

E aí, como eu fazia doutorado, eu tive a oportunidade de fazer doutorado ao mesmo tempo, né?! Não foi fácil. Eu só fazia isso: trabalhar e doutorado. Não fazia outra coisa da vida, mas foi muito bom! Foi uma experiência assim: única, maravilhosa! E eu tinha, é eu tinha uma equipe, eu tinha um chefe que que acre, não era da área da pedagogia, mas acreditava muuito no trabalho do pedagogo. Então ele me convidou pra assumir isso desde o começo, acreditou no meu trabalho e a partir daí, é... eu tive a oportunidade de ter a carta branca, como diz, né?! “Você resolve tudo. Eu só, eu só comunico com o prefeito”. Porque o prefeito na época é... acreditava no trabalho da gente de uma forma muito clara e assim, ele não, não fechava nada. Nenhuma oportunidade. Todas as oportunidades foram abertas e a gente soube aproveitar. **(Complicação da ação)**

Pena que as coisas mudam, as pessoas mudam e as coisas não continuam. **(Avaliação)**

Então com essa abertura, eu di é..., eu conversei com alguns professores da universidade, incluindo Sofia, que foi um apoio significativo. Então a gente chamou Fernandes, é... Angela, professores que, a, a Bruna, é bem, uma gama de professores que agora eu não tô lembrada do restante, mas eles deram muitas formações ao professor e a gente se embasou no modelo desenvolvido por a Magda Soares em Minas Gerais.” **(Resolução)**

No fragmento referente ao Episódio 2, Rosana explicita no resumo sua compreensão e motivo de escolha sobre o termo alfabetização e letramento “Eu coloquei a... nomenclatura alfabetização e letramento por entender que ele perpassa por tudo, tanto da educação infantil como dos anos iniciais, então é o eixo maior [...]”. Ela, ainda, destaca a importância do diálogo com a universidade e inferimos, assim, que a entrevistada entendia a necessidade da relação teoria e prática, por conhecer bem o campo de trabalho do/a docente alfabetizador. Embora o registro na complicação da ação tenha iniciado como sendo uma fase difícil em relação aos estudos e ao trabalho, Rosana destaca o apoio recebido de sua chefia, conforme o

excerto “[...] Você resolve tudo. Eu só, eu só comunico com o prefeito”. Porque o prefeito na época é... acreditava no trabalho da gente de uma forma muito clara e, assim, ele não, não fechava nada. Nenhuma oportunidade. Todas as oportunidades foram abertas e a gente soube aproveitar.” Podemos inferir que, para que as ações, as viagens e as trocas com a equipe de Lagoa Santa acontecesse, esse apoio foi crucial para que os objetivos fossem alcançados de maneira efetiva e significativa.

Na avaliação fica explícito o descontentamento pela falta de continuidade do Programa e na resolução percebemos que sua gestão buscou um embasamento metodológico que estava de acordo com a perspectiva defendida pela entrevistada. A opção metodológica do Proler foi registrada nos documentos analisados nesse estudo, pautando-se nos princípios de continuidade, integração, sistematização e acompanhamento das aprendizagens, do ensino e da prática docente (RECIFE, 2019e).

Neste sentido, destacamos o decreto que instituiu o Programa, quando enfatiza a sistematização e a metodologia de alfabetizar letrando, conforme consta no Art. 1º “[...] utilizará a metodologia ALFALETRANDO, a fim de levar o estudante a se apropriar da leitura e da escrita, de forma competente e sistematizada, a partir de direitos de aprendizagens estabelecidos na Política de Ensino [...]”. (RECIFE, 2019e, p. 1). Ainda, conforme apresentado, os Cadernos Pedagógicos trouxeram inúmeras propostas de alfabetização com base na perspectiva de letramento, conforme defendida por Soares (2018).

Episódio 3 – Montagem da equipe do núcleo de alfabetização e letramento

Esse episódio retrata a fala da gestora de quais foram os critérios para montar a equipe que desenvolveu o trabalho no núcleo de alfabetização e letramento na Secretaria de Educação.

Episódio 3 – Montagem da equipe do núcleo de alfabetização e letramento
ROSANA
<p>“Então, a partir daí começamos com o que a gente tinha, a criar o nosso núcleo de alfabetização e letramento, (Resumo)</p> <p>chamar pessoas estudadas na área, pessoas que faziam mestrado ou uma especialização, pessoas da rede voltadas a à formação de alfabetização e letramento. (Orientação)</p> <p>Não foi tudo muito redondo como a gente queria, porque Recife era muito grande. A gente precisava de 90 pessoas. 90 pessoas pra entrar nas salas. A gente tinha [] a gente tinha 42 tinha muito, entre pessoas que trabalhavam manhã e tarde, não dia inteiro. (Complicação da ação)</p> <p>Então a gente não tinha uma equipe que pudesse contribuir de uma forma geral, assim como a gente</p>

queria. Mas aí a gente teve que nuclear.” **(Resolução)**

No trecho referente ao Episódio 3, percebemos na orientação que Rosana deixa claro o cuidado com a escolha de pessoas capacitadas para desempenhar o trabalho no núcleo de alfabetização e letramento. Na complicação da ação, nota-se que, mesmo não conseguindo a quantidade necessária de pessoal qualificado, a equipe de gestão consegue pensar em uma maneira de tentar amenizar o déficit, o que fica evidente na resolução “[...] Mas aí a gente teve que nuclear.” Percebe-se que, ao trabalhar com núcleos, Rosana e sua equipe buscaram meios de estruturação do trabalho para alcançar a rede. Esse trabalho foi registrado no decreto, especificamente no Art. 5º, o qual apresenta as competências do Comitê Gestor de Alfabetização e Letramento, e o inciso III que trata da importância do apoio aos professores e o incentivo à ação pedagógica. (RECIFE, 2019e).

Episódio 4 – Ação da equipe do núcleo de alfabetização e letramento nas escolas

Relata-se como as necessidades dos/as docentes eram captadas pelo núcleo e como se desenvolvia a intervenção.

Episódio 4 – Ação da equipe do núcleo de alfabetização e letramento nas escolas

ROSANA

“Escolas com maiores dificuldades, então tem a pessoa que entra na sala. Entrava na sala, conversava, entrevistava. **(Resumo)**

É..., isso era o além, né?! A gente, a gente pensou: Recife precisa de um apoio. Uma mão na massa. Alguém que chegue e diga assim: “Qual é a dificuldade? O que cê tá precisando? O que eu posso ajudar? Eu tenho aqui textos.” Então toda semana, é... existia o estudo com os professores e a gente pegava, a gente partia do do princípio de que o professor, a necessidade que o professor que a gente chamava da equipe de de monitoramento, (onomatopeia expressando buscar na memória), a equipe alfaletando. **(Complicação da ação)**

Então quando a equipe chegava dizendo as necessidades era praticamente necessidade muito, muito daquela regional, então a gente criou todas as regionais que já existiam na prefeitura, 5 regionais e a partir daí a gente via que tinha um, um tema máximo, né?! Um era produção de texto, outro era apropriação, outro, então esses grupos estudavam e levavam essa discussão prá lá, voltavam pra, pra o formador e este formador, é..., entrevistava e essa intervenção era feita através de produção de material, escuta, devolutiva, sentar junto do aluno e tal.” **(Resolução)**

No Episódio 4, Rosana explana na complicação da ação, como foram identificadas as dificuldades dos/as docentes nas escolas “[...] a gente pensou: Recife precisa de um apoio. Uma mão na massa. Alguém que chegue e diga assim: “Qual é a dificuldade? O que cê tá precisando? O que eu posso ajudar? Eu tenho aqui textos [...]” e, destaca que existia uma

equipe que monitorava as demandas de cada regional. Na resolução fica evidente que as necessidades eram ‘personalizadas’ e que a equipe intervia na mesma proporção e de maneiras diversas, como podemos observar no excerto “[...] então esses grupos estudavam e levavam essa discussão prá lá, voltavam pra, pra o formador e este formador, é..., intervia e essa intervenção era feita através de produção de material, escuta, devolutiva, sentar junto do aluno e tal [...]”.

Percebe-se que a visão da gestora alfabetizadora dialoga com a fala de Magda Soares ao relatar qual o papel do Projeto Alfalettar: “[...] é apoio permanente aos professores em sua atuação nas salas de aula, refletindo sobre os desafios que a prática cotidiana traz, e assim desenvolvendo-se profissionalmente”. (CRUZ; OLIVEIRA, 2018, p. 931)

Episódio 6 – Montagem do núcleo dos coordenadores e o trabalho interligado com a equipe alfaletramento

Trata-se de uma estratégia da gestão do Programa para alcançar as escolas por conta da limitação de pessoal da equipe.

Episódio 6 – Montagem do núcleo dos coordenadores e o trabalho interligado com a equipe alfaletramento
ROSANA
<p>“Isso leva atividades que foram elaboradas porque o outro grande diferencial que não é, nós trabalhávamos com desenvolvimento profissional [], é... dos professores, no caso a formação que essa equipe dava era uma formação específica da alfabetização. Então a rede inteira recebia essa fo, essa formação assim in loco, porque a rede tem uma escola de formação. (Resumo)</p>
<p>A escola de formação a gente falava de alfabetização, mas era de uma forma mais ampla. E com a equipe alfaletramento e o Proler, né?!, que o Proler, o Proler é o grande carro chefe, era. E dentro do Proler, nós tínhamos a equipe alfaletramento que trabalhava com as intervenções, o acompanhamento, contribuição dos professores que era o Alfalettar. E todo trabalho do Proler que é isso tudo, Alfalettar junto com as atividades, é..., a gente conseguiu com o secretário de educação que era muuito bom, na época, a gente conseguiu criar junto com os professores e coordenadores, as escolas que é..., as escolas que não tinham coordenador, que eram poucas, ... na época a gente colocava a equipe muito mais à frente. (Complicação da ação)</p>
<p>As escolas que tinham coordenador a gente criou um núcleo de coordenadores que tinham mais de 40 pessoas. Então essas coordenadoras também estudavam e faziam intervenção. Aí não tinha a equipe do alfaletramento nesse período. E, nesse momento, né?!, porque aí quem fazia o papel era a coordenadora que tava muito envolvida com a alfabetização e com esse trabalho. Então a gente tinha, digamos assim, essas duas equipes que elas se interligavam e pra ge, é e pra gerenciar isso era uma mão de obra muito grande, né?! (Resolução)</p>

No fragmento relatado por Rosana, observamos no resumo “[...] outro grande diferencial que não é, nós trabalhávamos com desenvolvimento profissional [...]” que o foco do Programa estava em oportunizar aos docentes alfabetizadoras o desenvolvimento

profissional com formações específicas.

Na complicação da ação, a gestora descreve sobre as ações do Proler e como esse trabalho era desenvolvido bem como a necessidade de alcançar todas as escolas, o que podemos perceber no trecho “[...] a gente conseguiu criar junto com os professores e coordenadores, as escolas que é..., as escolas que não tinham coordenador, que eram poucas, ... na época a gente colocava a equipe muito mais à frente [...]”. Desta forma, era articulado, assim, um grupo de coordenadores orientados pelo Programa para auxiliar os/as docentes de maneira mais direcionada. Na resolução, fica evidente no trecho “[...] As escolas que tinham coordenador a gente criou um núcleo de coordenadores que tinham mais de 40 pessoas. Então essas coordenadoras também estudavam e faziam intervenção [...]”; portanto, o trabalho buscava a articulação e o envolvimento da rede. Esse movimento para o envolvimento da rede nos remete a Mainardes (2018) quando o autor ressalta que ações articuladas em rede, oportunizadas por orientações, formações e reflexões são elementos que promovem possibilidades para que o fazer docente aconteça de maneira significativa.

Episódio 8 – Formação em Recife com a equipe de Lagoa Santa

Trata-se da parceria com a equipe do Projeto Alfalettar de Lagoa Santa e o momento que houve a formação na rede com esses profissionais.

Episódio 8 – Formação em Recife com a equipe de Lagoa Santa
ROSANA
“E a gente trouxe a equipe da Magda Soares todinha, só não trouxe ela, porque ela não viaja mais, né?!, mas a gente trouxe a equipe toda dela, demos uma formação enorme em Recife, é... pra educação infantil, pro 1º ano, mostrando as realidades, trouxemos professoras dela, deles lá . Ou seja, foi uma parceria, foi um trabalho que não é só um documento, não é só um papel. Foi uma, uma filosofia de trabalho. Foi uma, uma, foi desde a base teórica muito bem elaborada, ajustada, até uma execução, uma prática, uma intervenção da melhor forma dialogada possível, né?!” (Avaliação)

Por se tratar especificamente de um pequeno trecho, não identificamos as estruturas narrativas do modelo de Labov (1997). Entretanto, percebemos que em seu comentário, Rosana demonstra satisfação com a parceria junto a equipe de Magda Soares e conclui afirmando que o Proler foi uma filosofia de trabalho que se concretizou de maneira dialógica. Este trecho denominamos como avaliação da gestora sobre o momento vivido na perspectiva narrativa adotada.

Segundo Cruz e Oliveira (2018), o Proler considera a dimensão dialógica através do

compromisso e da cooperação entre os professores e o projeto, conforme apontado por Magda Soares em entrevista. Segundo Soares, é necessário um apoio permanente aos alfabetizadores para que atuem nas salas de aula, possibilitando a estes a reflexão sobre os desafios que a prática cotidiana traz a fim de desenvolvê-los profissionalmente. (CRUZ; OLIVEIRA, 2018, p. 931).

Episódio 14 – A continuidade do ciclo de três anos na alfabetização no município do Recife.

Esse relato retrata a opção do município em continuar com o ciclo da alfabetização organizado em três anos, mesmo com a BNCC defendendo os dois primeiros anos como necessários para se consolidar a alfabetização (BRASIL, 2018).

Episódio 14 – A continuidade do ciclo de três anos na alfabetização no município do Recife.
ROSANA
<p>“Então assim, projetos que contribuía, o professor não era obrigado a fazer nada, ele podia utilizar aquilo da melhor forma possível, a criança tinha a, a, o direito de ter aquele material porque é dinheiro público e a gente fazia por onde acontecer realmente, né?! Uma, um trabalho que pudesse ajudar o professor a fazer uma melhor prática, principalmente, nesses três anos é, do ciclo, porque quando chegou a Política de Alfabetização, ela reduziu o ciclo pra dois anos, né?! (Resumo)</p> <p>A prefeitura do Recife não reduziu. Ela continuou com a perspectiva dos três anos, não porque ia esperar, porque a gente nunca teve isso de esperar o 3º ano pra alfabetizar. A sistematização era no 1º, agora lógico que a autonomia de leitura, uma produção de escrita muito mais elaborada, era a partir do 2º. Mas, é, o 3º era só pra gente ver o menino ter autonomia, esse era o desejo, era o caminho, lógico que no começo não era assim, né?! Lógico que as crianças no começo, como o professor ainda tava se apropriando de como melhor desenvolver sua prática, é óbvio que essas crianças iam com mais lacunas pro 2º e 3º ano. (Complicação da ação)</p> <p>E aí a gente começou a combater isso com trabalho mesmo, com a conscientização, acho que a frase é essa: é a conscientização do professor [] que ele precisa fazer um ensino ajustado. Ele precisa entender que a crian, quem é aquela criança, qual a necessidade dela no grupo, ela sozinha, ela no grupo, ela em duplas diferenciadas pra ver como é que ela pode ter um outro estímulo. Então isso tudo tem que ser discutido com o professor, tem que ser pensado na sua própria sala.” (Resolução)</p>

No episódio 14, Rosana explicita sua preocupação em auxiliar o/a docente, “[...] o professor não era obrigado a fazer nada, ele podia utilizar aquilo da melhor forma possível, a criança tinha a, a, o direito de ter aquele material porque é dinheiro público e a gente fazia por onde acontecer realmente, né?![...]”. Mas, ela reconhece a liberdade de escolha de cada profissional. A entrevistada cita a Política Nacional de Alfabetização para justificar a redução do ciclo para dois anos (a PNA de fato reforça essa redução); no entanto, destacamos que essa orientação já era defendida pela BNCC (BRASIL, 2018). Nesse contexto, a Política de Ensino

da Rede (RECIFE, 2019e), mesmo em sua reedição para se adequar a BNCC, continuou com o ciclo de três anos.

Na complicação da ação, Rosana enfatiza que “[...] A sistematização era no 1º, agora lógico que a autonomia de leitura, uma produção de escrita muito mais elaborada, era a partir do 2º. Mas, é, o 3º era só pra gente ver o menino ter autonomia, esse era o desejo, era o caminho, lógico que no começo não era assim, né?![...]”. Assim, a gestora demonstrou a ênfase do Programa na sistematização e reconheceu que dificuldades aconteciam e que nem sempre a prática se efetivava como se almejava.

Na resolução, ela destaca “[...] E aí a gente começou a combater isso com trabalho mesmo, com a conscientização, acho que a frase é essa: é a conscientização do professor [] que ele precisa fazer um ensino ajustado[...]”. Com isso, nota-se o foco na necessidade da conscientização de um ensino ajustado com foco na necessidade da criança. Assim, compreendemos que, para que esse ensino ajustado aconteça, é fundamental uma prática transformadora e, para isso, é necessário “[...] a criação de um novo plano de ação para o/a estudante que o considere enquanto sujeito que compreende e elabora conhecimentos e, para isso, cabe ao/a professor(a) propor intervenções e atividades adequadas a cada um deles(as).” (RECIFE, 2015, apud RECIFE, [2019?]b, v. 4, p. 15, no prelo).

Concordamos com as entrevistadas que o ciclo da alfabetização deve conter os três anos para alfabetização e, ainda, que esse processo de imersão na cultura escrita inicie na Educação infantil. Com isso, não defendemos que se deve alfabetizar na educação infantil, mas que se deve imergir as criança no universo do letramento para que essas experimentem, por meio da ludicidade, de um processo de aquisição de um sistema notacional por meio do desenvolvimento cognitivo e linguístico, conforme defendido por Soares (2020).

Episódio 19 – A publicação do Decreto do Proler

Trata-se da leitura que a gestora fez da publicação do Decreto instituindo o Programa (Proler) como uma política.

Episódio 19 – A publicação do Decreto do Proler
ROSANA
“do Proler! Foi muito importante! Primeiro porque a gente, a gente teve o apoio direto da Magda Soares, inclusive a gente faz uma homenagem pra eles, pra ela é no decreto e esse decreto pra mim foi a institucionalizar efetivamente o Proler, na ideia de que entrasse prefeito, saísse prefeito não, não seria derrubado. (Resumo)
Porque existe uma [] quer dizer, pode ser derrubado sempre, decreto, lei, enfim, mas existiu um, algo

legalizado, né?! O Proler existiu enquanto decreto de lei, enquanto lei, existe ainda. Agora se tão efetivando é outros quinhentos, mas existe. Lá a gente coloca a sistemática e lá, a preocupação que eu te disse antes era que se eu sáísse ou enfim, que desse alguma continuidade pra rede. Então ficou o legado na rede e que existiu efetivamente, não foi só um nome bonito, não foi só uma estrutura é... importante, mas tinha algo é consolidado. Então pra gente foi um marco. Por mais que a publicação foi feita quase no fim do processo pelo secretário que acabou com a equipe, porque ele poderia ter ter mesclado, tirava um, botava outro, **(Complicação da ação)**

é... o decreto foi de grande importância pra que o professor pudesse visualizar realmente a rede, né?! que existiu uma sistemática pro trabalho da alfabetização na rede como nunca teve antes, nunca existiu uma sistemática dessa. Inclusive com tanta propriedade e [] é [] com tanto aprofundamento, né?! **(Resolução)**

[...]É...pra gente foi um grande marco de, de concretização, porque a gente, a gente teve tudo que era pra ter, pra existir legalmente e estruturalmente o trabalho, né?! formação, estru, desenho de estrutura, documentos legais, atividades avaliativas de diagnoses, né?!, atividades de intervenção e formação que é o mais importante. Formação que é o desenvolvimento profissional in loco, né?! Então pra gente foi um marco de, de firmar que o trabalho aconteceu. Foi muito bom.” **(Avaliação)**

No Episódio 19, Rosana deixa evidente, no resumo, a importância do Decreto no trecho “[...] esse decreto pra mim foi a institucionalizar efetivamente o Proler, na ideia de que entrasse prefeito, sáísse prefeito não, não seria derrubado [...]”. Na complicação da ação, a entrevistada expõe “[...] Lá a gente coloca a sistemática e, lá, a preocupação que eu te disse antes era que se eu sáísse ou enfim, que desse alguma continuidade pra rede. Então ficou o legado na rede e que existiu efetivamente [...]”. O registro da sistematização e da continuidade podem ser encontrados no inciso XII do Art. 5 do Decreto que instituiu o Proler, que trata da competência do Comitê Gestor de Alfabetização e Letramento: “fortalecer os princípios de continuidade, integração, sistematização e monitoramento, com ações norteadoras e construtivas para o coletivo [...]” (RECIFE, 2019e, p. 2). Percebe-se assim, como os documentos foram articulados e evidenciados por meio das ações práticas.

Na resolução, Rosana ressalta que “[...] o Decreto foi de grande importância pra que o professor pudesse visualizar realmente a rede, né?! que existiu uma sistemática para o trabalho da alfabetização na rede como nunca teve antes [...]”. Afirmativa semelhante foi mencionada por Carla no episódio 18, que abordou o lançamento dos cadernos pedagógicos.

Na avaliação, a gestora traz uma retrospectiva das ações efetivadas pelo Proler e foca no desenvolvimento profissional e conclui com a seguinte afirmação: “[...] Então pra gente foi um marco de, de firmar que o trabalho aconteceu. Foi muito bom.”

Fica evidente na narrativa desse episódio o quanto o Programa buscou inspiração no Projeto Alfalettar, em Lagoa Santa, como o intuito de promover encontros dialógicos e práticas sistemáticas significativas na alfabetização do Recife.

Episódio 20 – Mudança de gestão e o legado do mapa das cores

Refere-se ao relato da mudança de gestão na Secretaria de Educação do município e a contribuição do mapa das cores.

Episódio 20 – Mudança de gestão e o legado do mapa das cores
ROSANA
<p>“Essa foi realmente a, a coisa que, a falta de continuidade foi que me deixou triste. Mas a rede aprendeu eu acho que, uma contribuição foi dada, é... o mapa das cores não sei se hoje ele ainda existe, mas ele, ele serviu muito pra nortear o professor que acompanhava ele era super bem, bem a acompanhado, ele tirava dúvidas, então foi, com aquele mapa surgiu muito, muito poder de autonomia do professor pra o trabalho. (Resumo)</p> <p>Ele sabia, ele sabia olhar aquele mapa e dizer: olhe, isso aqui é... essa coisa que tá cor amarela (que era a pior cor, o alerta). Isso aqui eu tenho que trabalhar isso e isso esse mês, próximo mês, quer dizer, ele sabia como intervir em tempo real, né?! Ele não tinha falta de, e aí o que faltou foi, a gente mandou todos os cadernos para publicação, né?!, mas, faltou o secretário dar continuidade, (Complicação da ação)</p> <p>mas todo material a rede vivenciou de uma forma fragmentada, mas vivenciou essa construção ao longo do ano de 2019, o que eu posso afirmar com certeza, (Resolução)</p> <p>depois disso veio pandemia, veio muito coisa que eu fiquei sabendo de longe, que eu tava de licença [], mas é, isso prejudicou um pouco o andamento, né?! A quebra da equipe, pandemia, né?!, mudança de gestão de prefeito, tudo isso mudou, não mudou partido, mas é como se fosse pior, quando mudou o prefeito. É incrível! Nunca vi uma coisa dessa na minha vida. Transformou tudo. Lógico que a gente sabe cargo é hoje, não é amanhã. Então era isso que eu faria, que eu fazia com a equipe, né?! E hoje eles têm um trabalho não tão [] é... ajustado, porque quando você tem uma pessoa que comanda aquilo e entende, no caso eu que estava fazendo isso, eu puxava o que eu achava que que era mais importante para a alfabetização. (Avaliação)</p> <p>E nem sempre quem está no topo, na liderança, digamos assim, quem tá lá liderando, nem sempre tem a ideia do que é o processo é ...é esmiuçado da alfabetização. Então, deixa as lacunas vindas, né?! da, da secretaria com essa falha em muitos casos.” (Coda)</p>

No episódio em questão, fica evidente no excerto do resumo a leitura feita por Rosana sobre o mapa das cores “[...] com aquele mapa surgiu muito, muito poder de autonomia do professor pra o trabalho [...]”, e a ênfase com dada a intenção de contribuir para a autonomia docente. A falta de continuidade pela nova gestão da Secretaria reflete o desapontamento de Rosana; entretanto, na resolução a entrevistada afirma que o material dos cadernos pedagógicos foi trabalhado com os/as docentes.

Na avaliação, a entrevistada destaca “[...] a quebra da equipe, pandemia, né?!, mudança de gestão de prefeito, tudo isso mudou, não mudou partido, mas é como se fosse pior, quando mudou o prefeito. É incrível! Nunca vi uma coisa dessa na minha vida. Transformou tudo. [...]”. Fica evidente seu descontentamento em saber que todo o trabalho desenvolvido foi, possivelmente modificado e conseqüentemente prejudicado, na perspectiva

dela.

Na coda, expressa “E nem sempre quem está no topo, na liderança, digamos assim, quem tá lá liderando, nem sempre tem a ideia do que é o processo é ...é esmiuçado da alfabetização. Então, deixa as lacunas vindas, né?! da, da secretaria com essa falha em muitos casos.” Com essa afirmativa, podemos inferir que o diferencial na postura de Rosana, na gestão do Programa, foi fruto de suas experiências como docente alfabetizadora e, com base em suas vivências e naquilo que ela defendia e acreditava, o trabalho foi muito mais direcionado e sistematizado.

Em suma, Rosana demonstra satisfação pela construção do mapa das cores e a possibilidade real de intervenção que aconteceu durante sua gestão, pela contribuição de auxiliar o trabalho do professor e lamenta pela falta de continuidade. Portanto, Rosana, em sua narrativa resgata as vivências, as suas impressões e faz uma autorreflexão sobre o vivido de forma crítica, em uma metanálise de sua atuação e contexto vivido (FLICK, 2013).

Nesse bloco, evidenciamos que Rosana explicitou os significados e suas avaliações sobre as situações vivenciadas, configurando assim a função avaliativa como função social da narrativa. (GALVÃO, 2015). Dessa forma, fica evidente que a entrevistada enfatiza o comprometimento da gestão em contribuir no processo de desenvolvimento profissional dos/as docentes alfabetizadores/as da rede.

No que se refere às potencialidades da narrativa, identificamos que se trata de narrativas como método de investigação em educação (GALVÃO, 2015) visto que foi possível identificar no pensamento da gestora, os significados das situações e como foram avaliados.

c) A importância das atividades de intervenção e a contribuição do Programa para a educação

Os episódios desse bloco retratam os relatos de Rosana e Carla sobre as Viagens para Lagoa Santa (Episódio 7); de Rosana e Márcia sobre A entrega do material pela Rede (Episódio 12); e o relato de Carla sobre o Acompanhamento dos resultados pela escola (Episódio 15).

Episódio 7 – Viagens para Lagoa Santa

Trata-se da parceria entre a gestão da Secretaria de Educação do Recife e a equipe do Projeto Alfalettar de Lagoa Santa, Minas Gerais.

Episódio 7 – Viagens para Lagoa Santa
ROSANA
<p>“Inclusive eu levei 23 pro pessoas da equipe entre coordenadores e..., fomos pra Lagoa Santa. Não foi só uma vez, foram várias vezes, assim. (Resumo)</p> <p>É, eles fizeram um trabalho intensivo com a Magda. Magda foi muuito receptiva. Logicamente que há 6 anos atrás ela estava um pouquinho mais nova. Hoje, hoje ela recebe a gente mais é muito lentamente. Já teve vários, várias questões de saúde. Não dava pra pegar o pique que ela pegou naquele período que a gente teve esse privilégio. Então a Magda foi uma, a gente nem colocou ela como, porque ela não fez tudo. Ela foi aquela que mostrou as possibilidades, que discuti com a gente possibilidades também, né?!, como fazer Recife que é uma capital enorme e ela não conseguiu fazer é..., em Mi, em Belo Horizonte, mas em Lagoa Santa ela conseguiu e ela tinha as ideia pra ir atrás desse movimento é... em Lago, é em Recife. (Orientação)</p> <p>Então ela ajudou muito nesse processo e a gente se sente muitooo honrado. Todo mundo fala muito desse período.” (Avaliação)</p>
CARLA
<p>“Mas, uma pena que eles não, não avan, não continuaram, né?!, com esses cadernos que a gente participou porque foi feito com o grupo de professores, de formadores, da equipe lá do, da secretaria de educação, um trabalho que tavam todo, todo mundo envolvido. E assim, foi uma parceria da lá de, de Minas Gerais, de Ponta Grossa, da universidade, né?!, com Fernandes, é... Magda Soares. Foi até um grupo lá pra Lagoa Santa e eu não fui. (Risos). Pena que eu não fui. (Risos). Mas, ia ser assim, oxe, ia ser ó (fez sinal de legal com o dedo polegar) a educação de Recife.” (Avaliação)</p>

Mesmo se tratando de relatos curtos, optamos por usar a análise estruturalista de Labov (1997), através de algumas sentenças nos dois relatos.

Rosana traz a orientação no seu relato resgatando um pouco da temporalidade e dos aspectos que envolveram a situação de recepção da Magda Soares com toda a equipe. Ressalta que no momento da visita, Magda ainda era bem ativa e estava à frente das ações de forma mais intensa. Ela resume seu relato de forma sintética e deixa claro que foram realizadas várias viagens à Lagoa Santa por toda equipe.

Na avaliação, tanto Rosana como Carla sentem-se honradas por terem participado desse momento de trocas de experiências e produção do material advindo dos contatos com a secretaria de Lagoa Santa. No entanto, Carla aponta que não foi à Lagoa Santa o que gostaria de ter participado. Já Rosana, destaca que todos que foram se sentem honrados por terem participado das viagens, das trocas com Magda e do processo de construção dos cadernos.

Além disso, com base nas contribuições de Flick (2013), a análise desse episódio partiu dos conceitos e impressões do vivido pelas entrevistadas. Portanto, no excerto de Rosana, fica nítido que a parceria com a professora Magda Soares e a equipe do Projeto Alfaetrar foi significativa e que as trocas partiram de discussões sobre as possíveis possibilidades de fazer acontecer. Deixando evidente que Rosana expressou a satisfação, honra e se sentiu privilegiada pelas trocas com Magda Soares. Da mesma forma, Carla

ressalta a construção coletiva dos cadernos pedagógicos, lamenta por não ter ido para Lagoa Santa e pela descontinuidade do Programa, e demonstra convicção de que o trabalho desenvolvido iria contribuir para a educação do Recife.

Episódio 12 – A Entrega do material pela Rede

Refere-se aos materiais do Proler que eram entregues nas escolas da rede.

Episódio 12 – A Entrega do material pela Rede
ROSANA
<p>“Uma é o mapa das cores. Que eu acho que dava a ação imediata pra intervenção. E a outra, as atividades. Porque muitos professores, a rede toda recebeu as atividades, a rede toda. (Resumo)</p> <p>Não era só quem era do Proler, não. Quem era do Projeto Alfaletando, não. A rede toda recebeu. Então, são atividades que que o professor poderia criar, reelaborar, é... se apropriar e aprender. Então, a produção das atividades por estágio de desenvolvimento da escrita e o mapa das cores. Pra mim foi a maior intervenção prática. Logicamente, que todo o trabalho de, de construção coletiva foi [] mas eu tô falando de rede inteira. Porque a rede inteira tinha mapa das cores e a rede inteira tinha as atividades sendo recebidas na escola. Então, pra mim esse foi o maior impacto pra mudança de prática. (Avaliação)</p> <p>Porque eles tinham que procurar saber. Porque quem não tinha formação nenhuma, que não participava, que não ia, que levava falta, que num sei o quê. Tinha os cadernos e precisava fazer alguma coisa com aqueles cadernos. Não ia jogar fora, num é?! Então ele tinha que minimamente olhar e dizer: “Ah, eu posso fazer assim, fazer assado.” Já dá um ajuda. E o mapa das cores que a coordenadora cobrava que eles fizessem a... avaliação que era bimes, não era avaliação, diagnose bimestral. (Complicação da ação)</p> <p>Que eu nem falei nisso antes. É porque é tanta coisa nesse projeto. A diagnose bimestral que se tinha, â, a gente organizou a diagnose, primeiro eles recebiam as atividades, tipo mês de fevereiro, março. Aí abril tinha uma diagnose. Porque num era uma coisa que “eu quero verificar”, não. Era uma coisa pra acom, acompanhar o crescimento deles. Então, vinha depois. Aí tinha as intervenções todas que vinha na sequência. Pra ter uma intervenção mais direcionada, ajustada.” (Resolução)</p>
MARCIA
<p>“Chegavam muitos na escola e eu usei muito. Isso aí é uma outra, uma outra parte que também, né?!, que fazia [], tinha relação, mas, mas era uma outra vivência.” (Resumo)</p>

No excerto de Rosana, há o destaque sobre o mapa das cores e as atividades de intervenção que toda a rede recebeu. Na sentença da avaliação, destacamos

[...] Então, a produção das atividades por estágio de desenvolvimento da escrita e o mapa das cores. Pra mim foi a maior intervenção prática. Logicamente, que todo o trabalho de, de construção coletiva foi [] mas eu tô falando de rede inteira[...] Então, pra mim esse foi o maior impacto pra mudança de prática. (Rosana, professora/gestora).

Percebe-se a ênfase sobre a entrega realizada para toda a rede do mapa das cores e das

atividades de intervenção que se configuravam pelos cadernos do PraValer e Rosana conclui afirmando que para essa ação provocou impacto para mudar a prática docente.

Na complicação da ação, Rosana evidencia que toda a rede teve acesso aos materiais, como podemos observar no trecho “[...] Porque quem não tinha formação nenhuma, que não participava, que não ia, que levava falta, que num sei o quê. Tinhas os cadernos e precisava fazer alguma coisa com aqueles cadernos. Não ia jogar fora, num é?![...]”, e essas ações promoviam o uso dos materiais, visto que as coordenadoras das escolas reforçavam a utilização por conta das avaliações diagnósticas e o preenchimento do mapa das cores.

Na resolução, Rosana expressa que a intenção da diagnose era de acompanhar o crescimento dos estudantes e as atividades serviam como intervenção direcionada.

Em síntese, Rosana apresenta uma conclusão satisfatória e resumida das contribuições do Proler ressaltando o mapa das cores e as atividades de intervenção. Márcia, apenas, afirma que os cadernos do PraValer chegavam na escola que ela lecionava e não faz outras considerações sobre o material.

Episódio 15 – Acompanhamento dos resultados pela escola

Neste episódio, Carla relata como a escola acompanhava e socializava os resultados que eram frutos das ações do Proler.

Episódio 15 – Acompanhamento dos resultados pela escola
CARLA
<p>“[...] voltando agora, saindo de lá e voltando pra escola, com esses resultados a coordenadora trazia pra gente, né?!, o gráfico, que ela gerava um gráfico e trazia também o mapa das cores desde a educação infantil até o 5º ano. (Resumo)</p> <p>Então a gente tinha um acompanhamento da escola também desses resultados e isso tudo dentro desse Programa, né?!, do Proler que trazia as atividades do PraValer, é, diferenciadas, de acordo com os níveis de escrita dos alunos. As atividades trazia as questões de acordo com os níveis, né?!, a gente pegava lá o caderno, então a gente podia fazer o grupo, os grupos produtivos na sala, utilizando esse caderno. (Complicação da ação)</p> <p>Então, esse, esse material é um recurso que veio subsidiar nós professores. (Avaliação)</p> <p>[...]em relação assim, né?!, a nota, a nota da gente foi bem alta. Porque a gente faz um trabalho, um trabalho bem [] é assim, junto com a coordenação. Um trabalho bem coeso, bem, sabe. E assim, a gestão, a gestão de lá da escola é uma gestão também, uma gestão pedagógica que ajuda. Tanto é que nós tínhamos uns, formação dentro da própria escola assim, pra nós mesmo. E onde a gente ia ver essas questões de, de apropriação de alfabetização e letramento. Então era uma coisa que era casada. O que a gente tava vendo na rede, tava vendo na sala de aula, na sala de aula não, tava vendo na escola e consequentemente refletia na sala de aula” (Resolução)</p>

Nesse fragmento, a narrativa de Carla evidencia como a escola acompanhava o desempenho dos/as estudantes por meio de gráficos. Na complicação da ação, a docente ressalta o acompanhamento realizado pela escola. Essa ação nos remete ao Perfil das Cores, que tem como objetivo auxiliar o/a professor/a no acompanhamento da aprendizagem, na avaliação e na intervenção, sendo definido como “[...] instrumento para contribuir na reflexão do professor/a quanto ao desenvolvimento individual de cada estudante.” (RECIFE, [2019?a], v. 3, p. 13, no prelo). Destacamos, ainda na complicação da ação, o seguinte excerto “[...] As atividades trazia as questões de acordo com os níveis, né?!, a gente pegava lá o caderno, então a gente podia fazer o grupo, os grupos produtivos na sala, utilizando esse caderno. [...]. Nota-se que a docente reforça a dinâmica realizada com as atividades de intervenção, relatando um pouco de sua prática com a utilização dos cadernos. Na avaliação, fica claro a contribuição do material como auxílio ao trabalho docente, de acordo com a leitura da docente.

Na sentença referente a resolução, a docente comenta que a escola que leciona tem uma prática de formação e que isso também contribuía porque interligava com a proposta da rede. Em suma, Carla enfatiza o trabalho sistemático, o acompanhamento oportunizado pelo mapa das cores e as atividades de intervenção como auxiliadoras para seu fazer docente (FLICK, 2013). Nesse sentido, Soares (2019) reitera que o alfabetizador tem necessidade de dominar os processos cognitivos e linguísticos que constituem a alfabetização para que possa criar atividades eficazes na aprendizagem da criança, tendo a capacidade de observação e análise do processo na mediação e intervenção adequadas para ajustes produtivos e significativos.

A função social avaliativa das narrativas se fez presente nos relatos desse bloco com ênfase nas atividades de intervenção produzidas e oportunizadas pelo Programa e na sua contribuição para a aprendizagens dos/as estudantes e conseqüentemente para a educação do município.

Como potencialidade, ressaltamos as narrativas como método de investigação em educação pois os relatos evidenciaram o pensamento das entrevistadas, os significados que deram às suas vivências e a maneira que avaliaram os processos e suas práticas. (GALVÃO, 2015).

A seguir, apresentamos a síntese de todos os episódios identificados na análise narrativa a partir da perspectiva de Labov (1997). Os episódios foram organizados de forma sequenciada de acordo com os acontecimentos vivenciados na construção dos Cadernos do Proler, conforme sequência já apresentada no Quadro 20 desta seção.

Quadro 20 – Episódios relatados pelas alfabetizadoras (docentes e gestora)¹⁹

Episódios	Sentenças da análise de narrativas na perspectiva estruturalista de Labov (1997)					
	Resumo	Orientação	Ação Complicadora	Avaliação	Resolução	Coda
1	Rosana explicitou que seu interesse era contribuir de maneira mais diretiva na gestão da secretaria de educação.		Rosana destacou seu entendimento sobre boa gestão.		Rosana relatou seu percurso até chegar à gerência de alfabetização e letramento.	
2	Rosana destacou o porquê escolheu os termos alfabetização e letramento para nomear o núcleo.		Rosana relatou que recebia apoio da chefia.	Rosana explicitou o descontentamento com a descontinuidade do Programa.		
3	Rosana relatou sobre a criação do núcleo de alfabetização e letramento.	Rosana ressaltou seu cuidado com a escolha de pessoas capacitadas.			Rosana destacou que precisou criar núcleos por conta da quantidade limitada de pessoas na equipe.	
4	Rosana falou como era abordagem nas escolas com mais dificuldades.		Rosana detalhou como era o trabalho da equipe nas escolas.		Rosana expressou como era a intervenção da equipe nas escolas.	
5	Rosana relatou como selecionava docentes para a elaboração dos cadernos ao observar que a prática era boa. Carla destacou quando começou a participar dos		Rosana relatou a dinâmica nas visitas as escolas e como chamava as docentes para conversar quando identificava a prática tradicional no ambiente alfabetizador.	Márcia sentiu-se privilegiada em participar da elaboração dos cadernos.	Rosana relatou sobre a elaboração de um ambiente alfabetizador. Carla expressou sua decisão de participar da elaboração dos cadernos.	

¹⁹ Para melhor visualização, destacamos os trechos referentes à Rosana em vermelho, à Márcia em azul e à Carla em verde.

	encontros, mais ou menos, no mês de agosto.		Carla expressou seu receio em se ausentar da sala de aula para participar dos encontros.			
6	Rosana enfatizou que o trabalho com os/as docentes era em prol do desenvolvimento profissional.		Rosana descreveu as ações do Proler.		Rosana explicitou sua intenção em promover a articulação e o envolvimento da rede.	
7	Rosana informou a quantidade de profissionais que viajaram para Lagoa Santa.	Rosana relatou sobre a contribuição de Magda Soares.		Rosana relatou que se sentiu honrada em relação a contribuição de Magda Soares. Carla lamentou por não ter viajado para Lagoa Santa.		
8				Rosana ressaltou sua satisfação com a parceria com a equipe de Magda Soares.		
9	Rosana destacou o papel fundamental do/a docente na elaboração das atividades. Carla relatou sobre o recebimento de texto para estudo e discussão nos encontros.		Rosana expressou preocupação em organizar atividades que promovessem maior autonomia para a criança. Carla explicitou o embasamento teórico do Programa com intuito de melhorar a prática docente.	Rosana destacou que conseguiu envolver quem participou das ações do Programa. Carla refletiu sobre o comprometimento com a prática docente.	Rosana evidenciou a montagem dos cadernos. Carla enfatizou a sistematização e o direcionamento do trabalho. Márcia destacou a avaliação diagnóstica e atividades de	

	Márcia enfatizou as discussões nos encontros.		Márcia expressou sua preocupação de oferecer um suporte ao docente.		intervenção.	
10	<p>Rosana relatou a dificuldade para a elaboração dos cadernos.</p> <p>Carla relatou como o grupo elaborava atividades para alcançar objetivos definidos.</p>	<p>Rosana enfatizou que existiam reuniões mensais e que os cadernos foram elaborados em grupos.</p> <p>Carla ressaltou que o trabalho vinha sendo desenvolvido desde 2014 e destaca o avanço do município no Ideb.</p>	<p>Carla ressaltou que trabalho do grupo partia da realidade da sala de aula.</p>	<p>Rosana expressou desapontamento por não ter verificado resultados da progressão.</p> <p>Carla relatou a reflexão sobre como a elaboração de questões podem promover o erro das crianças.</p> <p>Márcia enfatiza a autonomia pedagógica e a reflexão sobre a prática.</p>	<p>Carla enfatizou a sistematização e a construção coletiva dos cadernos.</p>	
11	<p>Rosana ressaltou a escuta ativa do/a docente.</p> <p>Carla destacou a socialização da prática.</p> <p>Márcia enfatizou as discussões sobre os direitos de aprendizagem.</p>	<p>Carla destacou a importância dos direitos de aprendizagem em progressão por semestre.</p>	<p>Rosana explicitou de que forma os/as docentes relatavam suas práticas.</p> <p>Márcia expressou sua preocupação em como atender as necessidades dos/as estudantes com base nos direitos de aprendizagem.</p>	<p>Rosana ressaltou que o maior investimento foi ouvir o/a professor/a.</p> <p>Carla destacou sua segurança e direcionamento na prática docente.</p>	<p>Rosana destacou o reconhecimento e valorização das contribuições dos/as docente.</p> <p>Márcia enfatizou sobre o ensino da alfabetização com foco nos direitos de aprendizagem.</p>	

12	<p>Rosana ressaltou a contribuição do mapa das cores e das atividades de intervenção que toda a rede recebeu.</p> <p>Marcia afirmou o recebimento e uso do material.</p>		<p>Rosana afirmou que o recebimento do material por toda a rede, provoca o uso pelos/as docentes.</p>	<p>Rosana enfatizou que para ela, o maior impacto para mudança da prática docente foi o mapa das cores e as atividades de intervenção.</p>	<p>Rosana explicitou o objetivo da diagnose e das atividades.</p>	
13	<p>Rosana relatou a participação ativa do grupo para a elaboração dos cadernos e o mapa das cores.</p> <p>Carla relatou sobre o acompanhamento das aprendizagens pela escola.</p> <p>Márcia ressaltou a contribuição do quadro das cores.</p>		<p>Rosana destacou sua preocupação com a aprendizagem por semestre.</p> <p>Carla destacou a importância do perfil de alerta para atingir objetivos.</p> <p>Márcia destacou a produção textual das crianças.</p>	<p>Carla ressaltou a contribuição do Proler para o acompanhamento da escola e para a sua prática.</p> <p>Márcia destacou a contribuição do mapa das cores para seu fazer docente.</p>	<p>Rosana destacou a elaboração dos Alertas de Aprendizagem como fruto de contribuição docente.</p> <p>Carla expressou a necessidade de mudar de estratégia para consolidar aprendizagens dos/as estudantes.</p> <p>Márcia citou o mapa das cores como instrumento para acompanhamento das aprendizagens.</p>	
14	<p>Rosana deixou claro sua preocupação em auxiliar o/a docente.</p>		<p>Rosana ressaltou a sistematização do Programa.</p>		<p>Rosana destacou a necessidade de conscientização por parte do/a professor/a.</p>	
15	<p>Carla relatou que a coordenadora gerava</p>		<p>Carla resalta o acompanhamento que</p>	<p>Carla enfatizou a contribuição das</p>	<p>Carla destacou o trabalho de formação</p>	

	gráficos com as informações do Programa.		era feito pela escola.	atividades de intervenção como auxílio do fazer docente.	que acontecia na escola.	
16	<p>Rosana destacou a contribuição da experiência na gestão.</p> <p>Carla ressaltou o acompanhamento da individualidade.</p> <p>Márcia enfatizou a contribuição do Programa para a sua prática.</p>	Rosana ressaltou a contribuição da equipe.	<p>Carla ressaltou a contribuição do perfil e do mapa das cores.</p> <p>Márcia mudança de olhar.</p>	<p>Rosana destacou a importância de ter pessoas capacitadas em sua equipe.</p> <p>Carla enfatizou a reflexão sobre sua prática e o planejamento.</p> <p>Márcia ressaltou a contribuição das trocas nos encontros.</p>	<p>Carla destacou a contribuição das atividades de intervenção.</p> <p>Márcia enfatizou a intencionalidade no ensino.</p>	
17	<p>Rosana ressaltou a importância do Pnaic.</p> <p>Carla relatou que coloca em prática aquilo que aprendia no Pacto.</p> <p>Márcia ressaltou que o Pnaic foi significativo.</p>		Rosana salientou que o Pnaic veio enfrentar a lacuna na alfabetização.	<p>Rosana enfatizou a contribuição de monitorar a aprendizagem.</p> <p>Carla ressaltou que o Proler é diferenciado por ter sido efetivado na rede.</p> <p>Márcia destacou a contribuição do quadro das cores.</p>	Rosana destacou a perspectiva de monitoramento de algumas docentes como consequência do Pacto.	Carla destacou a interrupção do Proler e enfatiza a autonomia pedagógica.
18	<p>Rosana destacou a estrutura desenhada dos cadernos.</p> <p>Carla enfatizou a</p>	Rosana relatou a data de lançamento dos cadernos.	Rosana afirmou que o conteúdo dos cadernos foi trabalhado durante sua elaboração.	Carla deixou explícito a satisfação em participar ativamente do Programa.	<p>Rosana relatou a exoneração de toda equipe do Programa.</p> <p>Carla expressou sua</p>	

	possível contribuição dos cadernos para auxiliar o/a docente.		Carla expressou a importância do embasamento teórico do Proler.	Márcia enfatizou a contribuição do Proler para a sistematização.	expectativa frustrada pela ausência de publicação dos cadernos.	
19	Rosana evidenciou a importância do decreto do Proler.		Rosana ressaltou o registro no decreto da sistematização e da continuidade.	Rosana fez uma retrospectiva e conclui afirmando que a experiência com o Programa foi muito boa.	Rosana enfatizou a importância do decreto para que o/a docente visualizasse a rede.	
20	Rosana associou o mapa das cores como instrumento de autonomia docente.		Rosana expressou descontentamento por falta de continuidade do Programa.	Rosana relatou as possibilidades de ações que causaram a descontinuidade do Proler.	Rosana afirmou que material desenvolvido nos cadernos foi trabalhado com os/as docentes.	Rosana ressaltou que nem sempre quem está na liderança conhece o processo da alfabetização.

Fonte: A autora (2022)

O Quadro apresentado aponta elementos que dialogam nas falas das entrevistadas e outros que são diversos. No entanto, o ponto em comum nas narrativas, em todos os episódios identificados e apresentados, está no destaque da importância do momento vivido pelas alfabetizadoras que participaram da construção dos Cadernos, principalmente pelo papel formativo e pela contribuição no desenvolvimento profissional de cada uma delas. Por fim, os resultados contribuíram para nos possibilitar um olhar mais detalhado referente à construção e elaboração do Proler e à forma como as docentes perceberam, refletiram e avaliaram tanto suas participações nas formações como suas práticas alfabetizadoras nessas vivências.

Consideramos, assim, a relevância dos resultados construídos por meio das entrevistas episódicas para atender aos nossos objetivos específicos que foram: analisar as narrativas das professoras alfabetizadoras na vivência do Proler no que se refere ao ensino e à avaliação da escrita e da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na perspectiva da alfabetização e letramento; e avaliar as contribuições e limitações do Proler para práticas sistemáticas significativas voltadas ao ensino e à avaliação da escrita e da leitura na perspectiva da alfabetização e letramento.

Evidenciamos, portanto, a necessidade de práticas sistemáticas com intuito de favorecer as aprendizagens dos/as estudantes e de auxiliar os/as docentes no trabalho de acompanhamento, intervenção e avaliações dos processos de ensino (pois contribui para a reflexão docente) e no desenvolvimento de processos de aprendizagens (pois personaliza as atividades de acordo com as necessidades da criança). Segundo Mainardes (2015), com base nas contribuições de Ball, o processo político é multifacetado e dialético. Portanto, a análise que desenvolvemos sobre o Proler nos estimula a assumir compromissos éticos com os temas investigados. (MAINARDES, 2015, p. 5)

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um contexto político-educacional que prioriza o ensino “mecânico” e descontextualizado da alfabetização, trazer à tona ações contrárias à essa concepção renova as esperanças na crença de uma educação pública que possa promover uma aprendizagem crítica e significativa para os/as estudantes.

Com esse intuito, buscamos investigar os pressupostos teóricos e orientações contidos no Programa de Letramento do Recife (Proler), as narrativas sobre as práticas de alfabetização de professoras alfabetizadoras na vivência desse programa e sua relação com o desenvolvimento de práticas sistemáticas significativas para o ensino e a avaliação da escrita e da leitura na perspectiva da alfabetização e letramento, em escolas da Rede Municipal do Recife.

Os pressupostos teóricos e as orientações do Proler explicitaram a responsabilidade de implantação e articulação de ações que foram discutidas, refletidas e elaboradas coletivamente, caracterizando um trabalho de rede com foco no desenvolvimento profissional dos/as docentes e na aprendizagem sistemática e significativa dos estudantes. Os resultados construídos por meio das análises do decreto evidenciaram que as concepções e orientações para alfabetizar letrando, foram embasadas na experiência do Projeto Alfalettrar, em Lagoa Santa – MG. E essa construção dialogada se evidenciou por meio de orientações teórico-práticas registradas no documento, tendo a sistematização, a progressão, a avaliação e o monitoramento articulados aos direitos de aprendizagem contidos na Política de Ensino do Recife.

Os cadernos pedagógicos, por sua vez, ressaltaram a concepção de sujeito, de ensino e de aprendizagem adotados pelo Programa enfatizando o alfabetizar letrando e a importância da avaliação, do acompanhamento e da sistematização para o ensino e a avaliação da escrita e da leitura de maneira a oportunizar uma aprendizagem significativa e uma prática docente reflexiva. Embora as orientações e as sugestões de atividades direcionassem para o ensino e avaliação numa perspectiva de desenvolver práticas sistemáticas significativas, a maioria delas se concentrava no ensino da escrita. Isso não significa dizer que não houveram orientações para o ensino da leitura, mas que a escrita se sobressaiu, da mesma maneira, identificamos a ênfase no ensino como sendo maior que na avaliação.

As entrevistas episódicas nos deram a rica contribuição de, por meio das narrativas, analisar como cada participante percebeu, refletiu e avaliou as experiências vivenciadas no

Programa e nas salas de aula, e embora não tenha sido esse o nosso objetivo, não poderíamos deixar de destacar essas percepções. Com foco no ensino e na avaliação da escrita e da leitura, os resultados das entrevistas evidenciaram a contribuição do Proler para o desenvolvimento de práticas sistemáticas significativas, mesmo as docentes já exercendo boas práticas, a teoria, as análises e as trocas promovidas nos encontros, bem como, os materiais construídos e distribuídos, auxiliaram-nas na ampliação de seus fazeres docentes.

No que se refere à avaliação das contribuições e limitações do Proler para práticas sistemáticas significativas voltadas ao ensino e à avaliação da escrita e da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na perspectiva da alfabetização e letramento, consideramos os resultados das análises do Decreto, dos cadernos pedagógicos e das entrevistas episódicas e podemos destacar alguns pontos que foram relevantes.

Ao compreendermos como a dinâmica das formações aconteceu, e isso só ficou claro por meio das narrativas das participantes, percebemos como o trabalho foi articulado, desenvolvido, vivenciado e percebido por cada uma delas. Cada uma, ao fazer uso de seu ‘lugar de fala’, nos ofereceu uma riqueza de elementos por meio dos relatos, das reflexões que surgiram no processo de construção dos cadernos pedagógicos e durante as entrevistas.

Mas, direcionando nosso olhar para o ensino e a avaliação da escrita e da leitura podemos afirmar que as contribuições do Programa foram nítidas no processo de acompanhamento das aprendizagens por meio do Mapa de Consolidação das Aprendizagens, conhecido como ‘mapa das cores’, que por vezes foi citado pelas entrevistadas. Ponderamos que, ao acompanhar os/as estudantes, as docentes podiam intervir para contribuir e é nesse sentido que a avaliação adotada favorece tanto ao estudante como ao professor/a.

Outro instrumento relevante, também relatado nas narrativas, foi o uso das atividades de intervenção, que eram direcionadas para cada nível de desenvolvimento da escrita e esse trabalho auxiliava bastante as docentes por se tratar de um material estruturado, direcionado e sistematizado.

Não há como negar que a palavra ‘sistematizado’ teve peso forte nos relatos e nos documentos analisados. O trabalho sistematizado desenvolvido pelo Proler de maneira dialógica e colaborativa, que resultou em atividades e orientações para a prática sistemática significativa, contribuiu significativamente para a ação e reflexão docente, como nos foi relatado por meio das narrativas. As orientações de atividades propostas nos cadernos pedagógicos refletem a concepção de alfabetizar letrando defendida pelo Programa e a maneira como foram apresentados, leva-nos a inferir que, ao seguir as sugestões e orientações, os/as docentes oportunizariam situações extremamente significativas e sistematizadas de

aprendizagens.

Gostaríamos de registrar que, embora essa contribuição não esteja diretamente ligada ao ensino e avaliação da leitura e da escrita, mas oportunizar a escuta dos/as professores/as e elaborar atividades partindo das contribuições dessas profissionais, deu-lhes o sentimento de pertencimento e apropriação de materiais que foram discutidos, analisados, pensados e refletidos coletivamente e isso foi nitidamente percebido nas entrevistas.

A limitação mais expressiva do Proler foi a não publicação dos cadernos pedagógicos e o acompanhamento das unidades escolares no que se refere a progressão das atividades como foi relatado por uma entrevistada.

Não se trata necessariamente de uma limitação, mas gostaríamos de registrar que, embora a leitura tenha sido articulada com a escrita nas orientações didáticas e pedagógicas registradas nos cadernos, foi possível observar que a maioria priorizava o ensino da escrita. Também destacamos a ênfase dada no ensino na maioria das atividades, abordando a avaliação de maneira mais reduzida.

Portanto, apesar da riqueza das atividades, intervenções, propostas, orientações e fundamentos, há uma lacuna de maior aprofundamento quanto aos instrumentos, orientações, critérios específicos para cada eixo de ensino abordado no que se refere ao planejamento da avaliação do ensino e da aprendizagem. Muitas vezes, estes dois movimentos são percebidos como sinônimos o que não o é. Haveria necessidade de maior explicitação do que seriam os objetos de ensino, os objetos de avaliação e os objetos de aprendizagem para que os cadernos dessem aporte teórico, didático e pedagógicos, principalmente no que se refere à leitura e compreensão de textos.

Em relação as narrativas, ressaltamos que a ação de narrar suas experiências não ocorreu de maneira tão fácil para algumas das entrevistadas, o tempo em que as vivências aconteceram também oportunizou certa dificuldade em alguns momentos dos relatos, isso provavelmente pode ser compreendido como sendo reflexo da dinâmica vida docente, principalmente por ter sido um período de troca de gestão municipal e, conseqüentemente, troca de postura pedagógica e materiais de trabalho, visto que o Programa sofreu uma descontinuidade daquilo que foi proposto inicialmente.

O período pandêmico provocado pelo SARS COVID-19 que estamos enfrentando desde o início do ano de 2020, também trouxe situações que precisaram ser adaptadas para que nosso estudo acontecesse. E, não podemos ignorar que toda essa aflição na saúde pública mundial e as inúmeras vidas humanas que se foram, reverberou também na nossa saúde emocional, e para lidar com todo esse contexto, a empatia, a afetividade e a amorosidade que

Paulo Freire tanto falava, foram primordiais para enfrentarmos as adversidades e concretizarmos essa pesquisa.

Em resposta ao nosso questionamento: há possibilidades de desenvolver práticas sistemáticas significativas? Os resultados de nossa pesquisa evidenciaram que sim, há possibilidades de desenvolvê-las em relação ao ensino e à avaliação da escrita e da leitura nas turmas de alfabetização. E de posse dos resultados, consideramos que nosso estudo vai contribuir para ampliar a reflexão e a discussão acerca de que: ações voltadas para o ensino de qualidade na escola pública é possível desde que, haja uma visão pedagógica e política comprometidas e embasadas em concepções que priorizem a aprendizagem do/das estudantes e o ensino e a avaliação pautadas em práticas sistemáticas significativas; a formação docente com propósito de desenvolver profissionalmente o/a docente alfabetizador, por meio de ações teóricas e práticas, oportunizando a troca entre pares e a produção de materiais que possam ser trabalhados nas salas de aula, pode contribuir para o exercício reflexivo e crítico, e, conseqüentemente, propiciar aos estudantes aprendizagens significativas; também, destacamos as narrativas como elemento significativo para a investigação da educação e também como instrumento para oportunizar a reflexão e autoavaliação docente.

Por fim, acreditamos que nossa pesquisa não tenha sido concluída e nem tínhamos essa intenção. Almejamos que a discussão sobre práticas sistemáticas significativas não se esgote com esse estudo, mas que sejam problematizadas, ampliadas e investigadas para que, de fato, a educação possa oportunizar aos estudantes, situações reais e contextualizadas que oportunizem o ensino e a avaliação da alfabetização e do letramento com o propósito de favorecer à formação crítica, cidadã e política de nossas crianças.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Fabiano Sales de. **Concepções teóricas e práticas de alfabetização e letramento de alfabetizadoras do município de Nova-Mamoré-RO**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, 2018. 130f. : il. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6743944. Acesso em: 16 fev. 2022
- AMADO, João (Org.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2.ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.
- ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANDRÉ, M. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas:SP, Papirus, 2001.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luiz Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, Camilli de Castro. **Entre o prescrito e o efetivamente praticado: um estudo da avaliação para as aprendizagens e dos registros no bloco inicial de alfabetização**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília. 2021. 221fl. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11134834. Acesso em: 2 jan. 2022.
- BARTHES, Roland. Introdução à análise estrutural da narrativa. In: BARTHES, Roland. *et al.* **Análise estrutural da narrativa**. Tradução: Maria Zélia Barbosa Pinto; introdução à edição brasileira por Milton José Pinto. 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 19-62. Título original: L'Analyse structurale du récit.. Disponível em: <https://teoriadaliteraturairfb.files.wordpress.com/2014/07/texto-01-analise-estrutural-da-narrativa-roland-barthes.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.
- BASTOS, Liliana Cabral. BIAR, Liana de Andrade. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **D.E.L.T.A.**, 31-especial, 2015 (97-126). DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-445083363903760077>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/Y8HLKnQRjQs8ZpdHjQY4fqH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- BENVINDO, Rosina de Araujo. **A metamorfose pela alfabetização: reflexões dos centros de alfabetização do município de Codó-MA**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul, 2021. 100f. :il. ; 28 cm. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11031219. Acesso em: 2 jan. 2022.
- BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**: seção 1 - extra, Brasília, DF, Edição 70-A, p. 15, 11 abr. 2019a.
- BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 jun. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

Acesso em: 4 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Avaliação e exames educacionais/Saeb/Histórico. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>. Acesso em 20 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Avaliação nacional da alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília, 2013. 20 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)/Resultados. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em 20 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNA - Política Nacional de Alfabetização**. Secretaria de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019b. 54 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2019**: Guia digital - Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, 2018. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2019/apresentacao. Acesso em: 24 maio. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Caderno-de-Apresentacao.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: planejamento e organização da rotina na alfabetização: ano 3: unidade 2. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional Brasília: MEC, SEB, 2012. 47 p. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-2-2.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução no 510, de 7 de abril de 2016. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 maio 2016. https://bvsm.sau.gov.br/bvs/sau delegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRETON, Hervé. Investigação narrativa: entre detalhes e duração. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, n. 1 (especial), p. 12-22, 2020a. Título original: L'enquête narrative, entre durée et détails. *Éducation Permanente*, Paris, n. 222, p. 31-43, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18227/2675-3294repi.v1i1.6255>. Disponível em: <https://revista.ufr.fr/revpi/article/view/e20201>. Acesso em 30 set. 2022.

BRETON, HERVÉ. Pesquisa narrativa: entre descrição da experiência vivida e configuração biográfica. Tradução: Camila Aloisio Alves. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 178, p. 1138-1158, out/dez, 2020b. Título original: L'enquete narrative: entre description du vecu et configuration biographique.

DOI: <https://doi.org/10.1590/198053147185>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/QxBVRnWrSypHwTpCbdShP3f/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 30 set. 2022.

BRITO, Kelly Daniele Santos Silva. **Avaliação em larga escala**: contributos da ANA para a prática pedagógica no ciclo de alfabetização na rede municipal pública de ensino. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018. 138 f. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6693995. Acesso em: 16 fev. 2022

CLANDININ, D. Jean. Narrative Inquiry: A Methodology for Studying Lived Experience. **Research Studies in Music Education**. n. 27. p. 44-54, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1177/1321103X060270010301>.

Disponível em: <https://benjaminbolden.ca/wp-content/uploads/2015/09/2006-Clandinin-NarrativeInquiryAMethodologyforStudyingLivedExperience.pdf>. Acesso em: 30 set. 2022.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: **EDUFU**, 2015. 2ª ed. 250 p.

Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/506045361/Pesquisa-narrativa-experiencia-e-historia-em-pesquisa-qualitativa-by-D-Jean-Clandinin-F-Michael-Connelly-z-lib-org>. Acesso em: 20 set. 2022.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CORREA, Rosanne Pereira de Sousa. **Caminhos da prática docente alfabetizadora**: diálogos / interações entre alfabetizadoras iniciantes e experientes. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação. 2018. 131 f.

Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6746709. Acesso em: 16 fev. 2022.

COSTA, Kaira Walbiane Couto. **Cadernos de formação do PNAIC em língua portuguesa**: concepções de alfabetização e de letramento. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. 2017. 183 f. : il. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5420342. Acesso em: 23 fev. 2022.

CUNHA, Ruth Araújo da. **O Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – e suas implicações na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas. 2018. 123 f.: 31 cm Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6458922. Acesso em: 16 fev. 2022.

CHARTIER, Anne Marie. **Práticas de leitura e escrita**: história e atualidade. Belo Horizonte:

Autêntica, 2007.

CRAIG, Cheryl J. Narrative inquiry in teaching and teacher education. **Advances in Research on Teaching**, v. 13, p. 19-42, 2011. DOI: [https://doi.org/10.1108/S1479-3687\(2011\)00000130005](https://doi.org/10.1108/S1479-3687(2011)00000130005). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/235282657_Narrative_inquiry_in_teaching_and_teacher_education. Acesso em: 30 set. 2022.

CRUZ, Magna do Carmo Silva; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetização e avaliação: reflexões sobre progressão, ensino e aprendizagem no ciclo da alfabetização. In: CHIARO, Silvia de; MONTEIRO, Carlos Eduardo. **Formação de Professores: múltiplos olhares**. Recife: Editora UFPE, 2015. p. 95-118.

CRUZ, Magna do Carmo Silva; MANZONI, Rosa Maria; SILVA, Adriana Maria Paulo da. Planejamento no ciclo de alfabetização: objetivos e estratégias para o ensino relativo ao componente curricular - Língua Portuguesa. In: BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa: a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: ano 02, unidade 02**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CRUZ, Magna do Carmo Silva; MANZONI, Rosa Maria; SILVA, Adriana Maria Paulo da. Rotinas de alfabetização na perspectiva do letramento: a organização do processo de ensino e de aprendizagem. In: BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa: a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: ano 02, unidade 02**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

DEMO, Pedro. **O porvir: desafio das linguagens do século XXI**. [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaberes, 2012. Séries Tecnologias Educacionais. 2 Mb. PDF. Disponível em: <http://fafire.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788582126875/pages/23>. Acesso em: 23 jun. 2018.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2ª edição. Reimpressão 2007. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otavio Cruz; GOMES, Romeu. MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FERREIRA, Zeni de Oliveira Muniz. **A alfabetização e os desafios para o professor recém-formado**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Comunicação, Educação e Humanidades da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2017. 154 p. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5528767. Acesso em: 16 fev. 2022.

FONTES, Virgínia Luz. **O Plano Nacional de Educação (PNE) e Planos Municipais de Educação (PMEs): paráfrase, polissemia e sentidos de alfabetização e letramento**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2018. 132f. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6713036. Acesso em: 16 de fev. 2022.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução: Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013. 256 p.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Um paradigma científico e evidências a ele relacionadas resolveriam os problemas da alfabetização brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 15-25, jul./dez. 2019.
FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 26. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 4).

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. 8. ed. 7 impressão. São Paulo: Editora Ática, 2003.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/H5hSMRYMyjhYtBxqnMVZVJH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 nov. 2021.

GAMA, Ywanoska Maria Santos da. **Construção das práticas de alfabetização**: elementos de formação continuada mobilizados no cotidiano da sala de aula. 2014. Tese (Doutorado em Educação). — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em:
<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/13033/1/TESE%20Ywanoska%20Maria%20Santos%20da%20Gama.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Jaqueline Teixeira. **Práticas de alfabetização, letramento e educação**: o que dizem os egressos de MOVA Belém? Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2017. 106 f. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5431534 Acesso em: 16 fev. 2022.

HENSCHER, Natália dos Santos. **Dificuldades e conceitos dos professores alfabetizadores no ensino da Língua Portuguesa**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. 2017 125 f.
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5269366. Acesso em: 16 fev. 2022.

INEP/MEC. **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário vol. 2. MOROSINI, Marília Costa. (Org.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em:
<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Enciclop%C3%A9dia+de+pedagogia+universit%C3%A1ria+gloss%C3%A1rio+vol+2/b9d6f55d-1780-46ef-819a-cdc81ceeac39?version=1.0>. Acesso em: 30 abr. 2021.

KALMAN, Judith. Saber lo que es la letra: experiencia de lectoescritura con mujeres de mixquic. México: Siglo XXI Editores, 2004.

LABOV, Willian. Alguns passos iniciais na análise narrativa. Some further steps in narrative analysis. **To appear in special issue of The Journal of Narrative and Life History**. Volume

7, 1997. Numberes 1-4. Tradução: Waldemar Ferreira Netto. Disponível em: https://www.academia.edu/4598767/LABOV_William_Alguns_passos_iniciais_na_an%C3%A1lise_da_narrativa?from=cover_page. Acesso em: 17 nov. 2021.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. v.31, n.01, p.17-44, janeiro/março, 2015.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/w7DhWzM5mB4mZWLB5hthLVS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 30 set. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 2006. Disponível em:

https://www.professorrenato.com/attachments/article/161/Didatica%20Jose-carlos-libaneo_obra.pdf. Acesso em: 05 jun 2020.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção Magistério. 2º grau. Série Formação do Professor.

MAINARDES, Jefferson. Práticas sistemáticas significativas: conceituação e implicações (preprint). Ponta Grossa: **Uepg**, 2018. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/329924617_Praticas_sistematicas_significativas_conceituacao_e_implicacoes. Acesso em: 25 nov. 2020.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Orgs.) **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson. TELLO, César. . A pesquisa no campo da política educacional: Explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 75. 2016. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2331>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275043450075.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

MINAYO, M. C. de S. **Desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p.7-32, 1999. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

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

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**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 857-877, set./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/12255/209209210249>. Acesso em 30 abr. 2021.

OLIVEIRA, Andréa Ramos de. As contribuições do PNAIC para a prática docente: o que pensam e fazem docentes do 3º ano e gestores escolares. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente: [s.n], 2017. 279f. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5033232. Acesso em: 2 jan. 2022.

OLIVEIRA, Maria M. de. **Como fazer projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses**. Recife: Edições Bagaço, 2003.

PERTUZATTI, Ieda. Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a BNCC. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Comunitária da Região de Chapecó. 2017. 202 f. :il. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5071578. Acesso em: 16 fev. 2022

PRADO, Karina Durau do. **Programa Mais Alfabetização (PMALFA): uma análise político-pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2021. 118f. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10969004. Acesso em: 2 fev. 2022.

RECIFE. **Decreto nº 32.761, de 14 de agosto de 2019**. Cria o Programa de Letramento do Recife - PROLER. Recife, 2019c. Disponível

em: <https://leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife/decreto/2019/3277/32761/decreto-n-32761-2019-cria-o-programa-de-letramento-do-recife-proler>. Acesso em: 20 jan. 2022.

RECIFE. Portal da Educação. Lançamento dos cadernos pedagógicos do Proler.

<http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/groups/prefeitura-do-recife-lan-cadernos-pedagogicos-do-proler>. Acesso em: 14 ago, 2022.

RECIFE. Portal da Educação. Programa de Letramento. Disponível

em: <http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/groups/programa-de-letramento>. Acesso em: 07 jun. 2019.

RECIFE. Portal da Educação. Projetos e Ações. Disponível em:

<http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/projetoseacoes>. Acesso em: 07 jun. 2019.

RECIFE. Secretaria de Educação. Gerência de Alfabetização e Letramento, Educação Infantil e Anos Iniciais. **Alfabetização e letramento no 1º ano do Ensino Fundamental**. [2019?a]. No prelo. (Coleção Cadernos Pedagógicos Alfabetização e Letramento, v. 3).

RECIFE. Secretaria de Educação. Gerência de Alfabetização e Letramento, Educação Infantil e Anos Iniciais. **Alfabetização e letramento no 2º ano do Ensino Fundamental**. [2019?c]. No prelo. (Coleção Cadernos Pedagógicos Alfabetização e Letramento, v. 4).

RECIFE. Secretaria de Educação. Gerência de Alfabetização e Letramento, Educação Infantil e Anos Iniciais. **Fundamentação e ação didático-metodológica da alfabetização e letramento**. [2019?d]. No prelo. (Coleção Cadernos Pedagógicos Alfabetização e Letramento, v. 1)

RECIFE. Secretaria de Educação. **Política de ensino da rede municipal do Recife**. (coord) SOUZA, Alexandra Feliz de Lima *et al.* 2. ed. rev. e atual. Recife: Secretaria de Educação, 2019e. (v. 1. Fundamentos teórico-metodológicos – v. 2. Educação infantil – v. 3. Ensino fundamental 1º ao 3º). Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1QHUnssgjd8TnZgL8fJ3cQvRjQJshuQyh/view>. Acesso em:

18 mar. 2021.

RESENDE, Lucia Maria Gonçalves de. Paradigma – Relações de poder – Projeto Politico-Pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto Politico-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 29ª ed. Campinas: SP, Papyrus, 2013. p. 53-94.

SANTOS, Carmi Ferraz. MENDONÇA, Mária. Org. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. 1 ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 152 p. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Alfabetizacao_letramento_Livro.pdf. Acesso em: 23 jun. 2018.

SAMPAIO, Adejane Silva. **Marcas linguístico-discursivas dos/sobre os sujeitos-alfabetizando presentes nos documentos do Programa Todos pela Alfabetização**. Dissertação (Mestrado em Educação) –Vitória da Conquista: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2018. 76fl. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6710651 Acesso em: 16 de fev. 2022.

SILVA, Ana Katia da Costa. **A Base Nacional Comum Curricular e o Currículo em Movimento do Distrito Federal: ruptura e/ou continuidade no ciclo da alfabetização?** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, 2021. 235fl. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11134728. Acesso em: 2 jan. 2022.

SILVA, Ionira Melo da. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: nos olhares das professoras alfabetizadoras de Porto Velho**. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ, 2021. 68fl. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11033871. Acesso em: 2 jan. 2022.

SILVA, Magna do Carmo. Novas perspectivas para o processo de alfabetização: reflexões a partir das contribuições recentes de Magda Soares e do Projeto Alfalettrar. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 894–927, 2018. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.13i3.0015. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/12396>. Acesso em: 17 jul. 2022.

SILVA, Magna do Carmo. **Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/13009/1/TESE%20de%20Magna%20-%20com%20ficha.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2021.

SILVA, Magna. do Carmo.; OLIVEIRA, Renata. A. J. de. Entrevista - Dialogando com Magda Soares sobre alfabetização, práticas pedagógicas e formação de rede. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 928–940, 2017. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.13i3.0016. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10614>. Acesso em: 19 jan. 2022.

SOARES, Cristina Dallastra. **Prática pedagógica de alfabetizadores do 1º ano:**

- interrogações sobre a formação continuada. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná. 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6333288. Acesso em: 16 fev. 2022.
- SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 1. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.
- SOARES, Magda. Discurso no Prêmio Almirante Álvaro Alberto para a Ciência e a Tecnologia, 2015. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/discorso-de-magda-soares.html>. Acesso em: 31 maio 2021.
- SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- SOARES, Magda. Simplificar sem falsificar [Entrevista]. **Guia da alfabetização**: os caminhos para ensinar a língua escrita. Segmento, n. 1, p. 6-11, 2010.
- STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo:Parábola, 2014.
- STREET, Brian V. Os novos estudos sobre letramento: histórico e perspectivas. In: MARILDES, M. e CARVALHO, G. T. **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- VARJAL, Elizabeth. Avaliação das aprendizagens na escola inclusiva. In: Anais da Conferência Municipal de Educação de Moreno. Pernambuco, 2007. No prelo.
- YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: Planejamento e métodos. Tradução: Daniel Grassi. 2. ed. Reimpressão 2003. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA EPISÓDICA

Roteiro de perguntas para a entrevista episódica

1. Conte-me algum momento que você poderia considerar mais importante ou que foi significativo durante as formações que aconteceram na Rede em relação ao Proler, no que se refere diretamente ao ensino e avaliação da leitura e da escrita, que você agregou diretamente à sua prática.
2. Quais as ações do Proler foram mais significativas para você e como elas influenciaram sua prática alfabetizadora?
3. Quais ações você já praticava e foram reforçadas com as orientações do Proler?
4. Fale-me um pouco sobre como foi para você, quanto profissional docente, participar da elaboração dos cadernos pedagógicos do Proler. O que isso agrega à sua formação?
5. A troca entre pares durante o Proler, na sua opinião, ajuda na prática alfabetizadora? Conte alguma situação significativa.
6. Durante o período que o Proler intensificou as ações de formação, quais as possíveis contribuições da coordenação e da secretaria de gestão pedagógica para o auxílio na prática alfabetizadora que você considera mais significativa?
7. Qual a orientação do Proler que você identificou que pode ter contribuído de maneira mais significativa para a aprendizagem dos estudantes em relação à alfabetização e letramento?
8. Qual a situação proposta pelo Proler que você pode me contar que mais agregou na sua prática alfabetizadora no que se refere à avaliação?
9. Quais as orientações de intervenção propostas pelo Proler você considerou que podem ter contribuído para melhorar a aprendizagem dos seus estudantes?

10. Conte-me algo específico que mudou na sua dinâmica com os estudantes depois das orientações do Proler no que se refere ao ensino e avaliação da leitura e da escrita.

APÊNDICE B – TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE**TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE**

Título do projeto: As narrativas sobre as práticas de alfabetização de professoras alfabetizadoras na vivência do Proler

Nome Pesquisador responsável: Andréa Duarte da Silva

Instituição/Departamento de origem do pesquisador: Universidade Federal de Pernambuco/ Centro de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado

Endereço completo do responsável: xxxxxxxxxxxx

Telefone para contato: xxxxxxxx - **E-mail:** xxxxxxxx

Orientador/fone contato/e-mail: Magna do Carmo Silva / xxxxxx / E-mail: xxxxxxxx

O pesquisador do projeto acima identificado assume o compromisso de:

- Garantir que a pesquisa só será iniciada após a avaliação e aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de Pernambuco – CEP/UFPE e que os dados coletados serão armazenados pelo período mínimo de 5 anos após o término da pesquisa;
- Preservar o sigilo e a privacidade dos voluntários cujos dados serão estudados e divulgados apenas em eventos ou publicações científicas, de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificá-los;
- Garantir o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais, além do devido respeito à dignidade humana;
- Garantir que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa, entretanto, informamos que não haverá nenhum benefício direto para os participantes do estudo;
- Apagar da nuvem/rede todos os dados da pesquisa (todos eles, inclusive os termos, anuências, consentimentos), e guardá-los em dispositivo eletrônico próprio, local.
- Assegurar que os resultados da pesquisa serão anexados na Plataforma Brasil, sob a forma de Relatório Final da pesquisa;

Cientes da política de privacidade e dos riscos das ferramentas virtuais utilizadas em nosso projeto, informamos que todos os dados desta pesquisa (gravações, transcrições, termos, anuências, consentimentos) ficarão armazenados em HD externo pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora Andréa Duarte da Silva, no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Recife, 31 de maio de 2022.

Assinatura Pesquisador Responsável

**APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -
COLETA DE DADOS VIRTUAL**

	<p align="center">UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CURSO DE MESTRADO</p>
---	---

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - COLETA DE DADOS
VIRTUAL**

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa As narrativas sobre as práticas de alfabetização de professoras alfabetizadoras na vivência do Proler, que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Andréa Duarte da Silva, residente xxxxxxxxxxxxxx. Telefone: xxxxxxxx. E-mail para contato: xxxxxxxxxxxxxx Também participa desta pesquisa a orientadora Magna do Carmo Silva Telefone: xxxxxx, e-mail: xxxxxxxxxxxxxx

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde em participar desse estudo, pedimos que assinale a opção de “Aceito participar da pesquisa” no final desse termo. O (a) senhor (a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

O motivo que justifica a realização desta pesquisa é a busca para compreender quais as possíveis contribuições de orientações oficiais no contexto municipal no âmbito da educação para a prática docente alfabetizadora que são promovidas com o intuito de garantir o direito à educação a todos os estudantes, visto tratar-se de um direito social, que buscam priorizar a diversidade local não desconsiderando as orientações no contexto nacional, mas tendo-as como diretrizes comuns. Assim, nossa pesquisa tem como objetivo investigar os pressupostos teóricos e orientações contidos no Programa de Letramento do Recife (Proler), as narrativas sobre as práticas de alfabetização de professoras alfabetizadoras na vivência desse programa e sua relação com o desenvolvimento de práticas sistemáticas significativas para o ensino e a avaliação da escrita e da leitura em escolas da Rede Municipal do Recife, na perspectiva da alfabetização e letramento.

Como um dos instrumentos para a construção dos dados, utilizaremos a entrevista episódica que será realizada em ambiente virtual por meio do aplicativo de videoconferência Google Meet. Caso aceite participar como voluntária em nossa pesquisa e após a assinatura deste Termo, entraremos em contato para que possamos previamente agendar a entrevista de acordo com a sua disponibilidade. A entrevista será individual e poderá durar uma média de 40 minutos. A dinâmica acontecerá da seguinte forma: inicialmente explicaremos a cada participante que a entrevista episódica é caracterizada por relatos de experiências vividas em um determinado contexto e por perguntas realizadas pela pesquisadora para buscar mais detalhes em determinada atividade, mediação ou intervenção e/ou compreender melhor alguma situação relatada. Em seguida, será solicitado que a voluntária faça um relato sobre

sua formação, seu percurso profissional e posteriormente, narrar as experiências significativas vivenciadas nas formações, na elaboração dos cadernos pedagógicos e sobretudo, nas orientações e ações do Proler que oportunizaram melhoria na sua prática e para o desenvolvimento dos seus alunos no que se refere ao ensino e a avaliação da escrita e da leitura na perspectiva da alfabetização e letramento.

A participação na pesquisa não ocasionará riscos diretos para o responsável nem para as voluntárias. A entrevista episódica se dará por meio de ambiente virtual e as voluntárias poderão se sentir constrangidas ou desconfortáveis, podendo assim desistir de participar a qualquer momento. Não haverá nenhum benefício direto para a participante da pesquisa, mas sua colaboração proporcionará a produção do conhecimento sobre uma política municipal de alfabetização configurada no Programa de Letramento do Recife (Proler) e sua contribuição para o desenvolvimento de práticas sistemáticas significativas referente ao ensino e avaliação da leitura e da escrita na perspectiva da alfabetização e letramento.

Esclarecemos que as participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Caso aceite participar, destacamos a necessidade de guardar uma cópia deste documento, seja por meio de impressão ou arquivo PDF. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Cientes da política de privacidade das ferramentas virtuais, dos riscos característicos do ambiente virtual e de nossos limites tecnológicos, buscaremos evitar ao máximo o vazamento de dados e potencial quebra de confidencialidade, tentando limitar o tempo de exposição dos dados nesse contexto. Com o envio de e-mails individuais, nos propomos a manter confidencial a participação de cada voluntária. As gravações produzidas por meio das vídeoconferências (entrevista episódica) serão baixadas assim que disponibilizadas pelo aplicativo, apagadas da nuvem/rede, juntamente com os documentos (análise de documentos, transcrições, termos, anuências, consentimentos) e armazenadas em dispositivo eletrônico (HD externo) pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora Andréa Duarte da Silva, no endereço xxxxxxxx, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa. Caso deseje, por eventual motivo, cancelar sua participação e retirar seus dados em qualquer fase da pesquisa, basta acessar o link: https://docs.google.com/forms/d/1m7vkB70V-6UmpU3bNcl_fuj_LHv6J8wvC0t0IR9EIHA/edit e marcar a opção desejada. Assim que recebermos a notificação de sua desistência, enviaremos um e-mail informando que sua solicitação será atendida sem nenhuma penalização. Ressaltamos que não há dados decorrentes de sua participação que não possam ser excluídos.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br.**

(Assinatura do Pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta daleitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo As narrativas sobre as práticas de alfabetização de professoras alfabetizadoras na vivência do Proler, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação e que devo imprimir ou gerar um arquivo PDF do TCLE para guardar uma cópia. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para participar da pesquisa.

- () Aceito Participar da pesquisa
- () Não aceito participar da pesquisa

ANEXO A - CARTA DE ANUÊNCIA

PREFEITURA DA CIDADE DO RECIFE
Secretaria de Educação
Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica (SEGP)



CARTA DE ANUÊNCIA Nº 01/2022

Para os devidos fins, declaramos que aceitamos a pesquisa de mestrado de autoria de **ANDRÉA DUARTE DA SILVA** intitulada "As narrativas sobre as práticas de alfabetização de professoras alfabetizadoras na vivência do Proler".

Este projeto de Pesquisa está sob a coordenação da Professora Dra. Magna do Carmo Silva, objetivando investigar os pressupostos teóricos e orientações contidos no Programa de Letramento do Recife (Proler), as narrativas sobre as práticas de alfabetização de professoras alfabetizadoras na vivência desse programa e sua relação com o desenvolvimento de práticas sistemáticas significativas para o ensino e a avaliação da escrita e da leitura em escolas da Rede Municipal do Recife, na perspectiva da alfabetização e letramento.

A pesquisa consistirá em procedimentos metodológicos: análise documental e entrevistas episódicas online. Usaremos para a construção dos dados: os documentos do Proler, publicados pela rede municipal do Recife, e entrevistas episódicas com duas professoras alfabetizadoras que participaram do processo formativo e desenvolveram suas práticas seguindo as orientações do Proler.

Na ocasião da realização da construção dos dados, as participantes, orientando e orientadora assinarão um termo de esclarecimento, concordando em participar da pesquisa e na divulgação dos resultados

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora **ANDRÉA DUARTE DA SILVA**, aos requisitos de utilização da coleta de dados por entrevista que devem ser respondidas por meios digitais respeitando as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

PREFEITURA DA CIDADE DO RECIFE
Secretaria de Educação
Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica (SEGP)



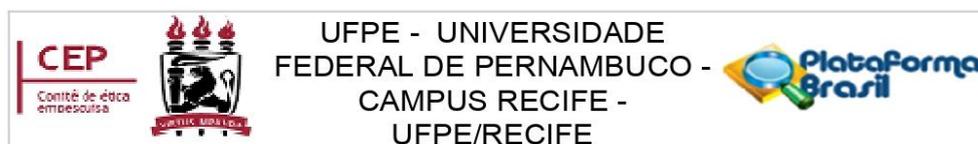
Recife, em 21 de fevereiro de 2022.

JULIANA GUEDES

SECRETÁRIA EXECUTIVA DE GESTÃO PEDAGÓGICA

Juliana Guedes
Secretária Executiva de Gestão Pedagógica
Mat. 115.894-2
Secretaria de Educação - PCR

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: O Proler e sua relação com as práticas sistemáticas significativas de alfabetização: pressupostos teóricos, orientações e narrativas sobre as práticas de ensino e de avaliação da leitura e da escrita

Pesquisador: Andréa Duarte da Silva

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 57419722.7.0000.5208

Instituição Proponente: Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.682.846

Apresentação do Projeto:

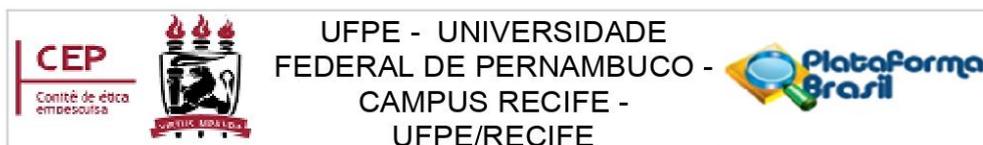
Trata-se de Emenda para correção de título por exigência da banca examinadora e comunicação sobre acréscimo no n amostral ao CEP.

É o projeto de dissertação do Programa de pós-graduação em Educação da UFPE, interessado em realizar um estudo de caso, por meio de uma pesquisa documental e de uma entrevista virtual individual, com 03 professoras da rede municipal do Recife, atuantes no ciclo de alfabetização, participantes do projeto Proler entre os anos de 2017 e 2019. A entrevista se relaciona aos desdobramentos do projeto na prática docente das professoras como alfabetizadoras. Os dados obtidos serão analisados por meio da análise de conteúdo segundo Bardin.

Objetivo da Pesquisa:

1) Analisar as orientações didáticas e pedagógicas voltadas ao ensino e à avaliação da escrita e da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental presentes no decreto do Proler e nos cadernos pedagógicos, na perspectiva da alfabetização e letramento; 2) Analisar as narrativas das professoras alfabetizadoras na vivência do Proler no que se refere ao ensino e à avaliação da escrita e da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na perspectiva da alfabetização e

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **Fax:** (81)2126-3163 **E-mail:** cephumanos.ufpe@ufpe.br



Continuação do Parecer: 5.682.846

letramento; 3) Avaliar as contribuições e limitações do Proler para práticas sistemáticas significativas voltadas ao ensino e à avaliação da escrita e da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na perspectiva da alfabetização e letramento.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Foram bem descritos e avaliados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Sem comentários.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos foram apresentados e estão adequados.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Emenda Aprovada.

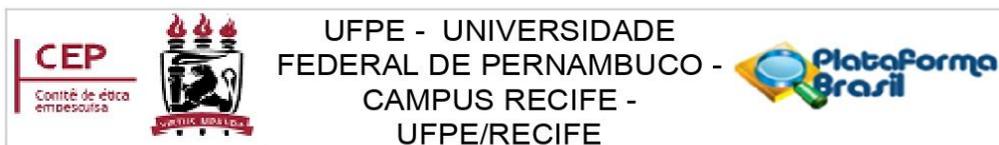
Considerações Finais a critério do CEP:

A Emenda foi analisada e está aprovada.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_202794_3_E1.pdf	04/10/2022 12:49:57		Aceito
Outros	AtaMestradoAndreaDuarte.pdf	04/10/2022 12:44:41	Andréa Duarte da Silva	Aceito
Outros	JustificativaDeEmenda.pdf	04/10/2022 12:42:33	Andréa Duarte da Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoAndreaDuarte_Emenda.pdf	04/10/2022 12:41:42	Andréa Duarte da Silva	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRostoEmenda_assinado.pdf	04/10/2022 12:39:34	Andréa Duarte da Silva	Aceito
Outros	CartadeRespostaAsPendencias.pdf	31/05/2022 01:14:11	Andréa Duarte da Silva	Aceito

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **Fax:** (81)2126-3163 **E-mail:** cephumanos.ufpe@ufpe.br



Continuação do Parecer: 5.682.846

Outros	TermoConfidencialidade_Corrigido.pdf	31/05/2022 01:10:18	Andréa Duarte da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEColetaVirtual_Corrigido.pdf	31/05/2022 01:08:45	Andréa Duarte da Silva	Aceito
Outros	CurriculoLattesMagnaSilva.pdf	30/03/2022 15:38:37	Andréa Duarte da Silva	Aceito
Outros	CurriculoLattesAndrea.pdf	30/03/2022 15:11:37	Andréa Duarte da Silva	Aceito
Outros	DeclaracaoVinculo.pdf	30/03/2022 14:36:46	Andréa Duarte da Silva	Aceito
Outros	CartaDeAnuencia.pdf	30/03/2022 13:52:57	Andréa Duarte da Silva	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 04 de Outubro de 2022

Assinado por:
LUCIANO TAVARES MONTENEGRO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **Fax:** (81)2126-3163 **E-mail:** cephumanos.ufpe@ufpe.br