



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

RISOCLEIDE APARECIDA MARIA DA SILVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS NO ÂMBITO DO
PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA: repercussões nas práticas de ensino
da leitura e da escrita no final da Educação Infantil e no 1º ano do Ensino
Fundamental**

Caruaru
2023

RISOCLEIDE APARECIDA MARIA DA SILVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS NO ÂMBITO DO
PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA: repercussões nas práticas de ensino
da leitura e da escrita no final da Educação Infantil e no 1º ano do Ensino
Fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Educação Contemporânea. Área de concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Alexsandro da Silva

Caruaru

2023

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

S586f Silva, Risocleide Aparecida Maria da.
Formação continuada de professores/as no âmbito do Programa Criança Alfabetizada: repercussões nas práticas de ensino da leitura e da escrita no final da Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental. / Risocleide Aparecida Maria da Silva. – 2023.
199 f.; il.: 30 cm.

Orientador: Alexsandro da Silva.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2023.
Inclui Referências.

1. Programa de alfabetização – Pernambuco. 2. Professores – Formação – Pernambuco. 3. Educação continuada. 4. Prática de ensino – Pernambuco. 5. Leitura – Estudo e ensino – Pernambuco. 6. Escrita – Pernambuco. I. Silva, Alexsandro da (Orientador). II. Título.

CDD 370 (23. ed.) UFPE (CAA 2023-083)

RISOCLEIDE APARECIDA MARIA DA SILVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS NO ÂMBITO DO
PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA: repercussões nas práticas de ensino
da leitura e da escrita no final da Educação Infantil e no 1º ano do Ensino
Fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, do Centro Acadêmico do Agreste, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Contemporânea. Área de concentração: Educação

Aprovada em: 30/08/2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alexsandro da Silva (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Profa. Dra. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Profa. Dra. Nyanne Nayara Torres da Silva (Examinadora Externa)
Universidade de Pernambuco - UPE

Profa. Dra. Leila Nascimento da Silva (Examinadora Externa)
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco - UFAPE

Dedico esse trabalho ao meu pai, Ronildo Vitorino da Silva e à minha mãe Bibi, que, apesar do pouco acesso que tiveram aos estudos, sempre acreditaram no poder da educação.

AGRADECIMENTOS

Eu agradeço...

Primeiramente a Deus, por ter permitido que eu chegasse até aqui, dando-me toda força necessária no decorrer do mestrado e ao longo da escrita desta dissertação.

Ao meu orientador, professor Alex, por tantas oportunidades de aprendizagens desde a graduação em Pedagogia. A sua plenitude e serenidade soam como inspiração não só para mim, mas para qualquer ser humano que tenha o privilégio de conhecê-lo.

Ao meu pai Ronildo (*in memoriam*), por ser o primeiro a me incentivar a percorrer a vida de estudante. Pois, desde pequena, embora não soubesse me ensinar as tarefas de casa, sentava-se ao meu lado e dizia: “isso aí é mamão com açúcar pra você!”. Mesmo sabendo que as coisas não eram e nem são tão fáceis assim, ele sempre acreditou no meu potencial.

À minha mãe Bibi, pelo seu carinho, seu cuidado, seu amor e suas orações ao longo da minha existência e da escrita desta dissertação, sempre me acalmando e dizendo que daria tudo certo.

A Júlio, meu melhor amigo e companheiro da vida, por não medir esforços para me apoiar em todos os momentos e por compreender minhas ausências.

À minha banca de qualificação, formada pela professora Nina, por quem tenho uma admiração e apreço imensurável, e pela professora Solange Oliveira-Mendes, por todo cuidado, dedicação e contribuição dada ao meu trabalho.

Aos meus amigos da vida acadêmica que tanto me apoiaram, me entenderam e me fortaleceram ao longo do caminho: Adrião, Ana Rinêlda, Rubem, Camila, Adriano e Pedro. Em especial, agradeço a Raquel, minha companheira de sonhos, por ter vivido o mestrado comigo, partilhando das mesmas emoções e incentivando-me a cada dia.

À Secretaria Municipal de Educação e à instituição escolar que me receberam. E, principalmente, às professoras e às crianças que foram as protagonistas que dão vida a esse estudo.

Aos docentes do PPGEduc, por todos os aprendizados, e à secretaria do Programa, por tanta ajuda no decorrer do curso.

Por último, expresso a minha gratidão à Facepe por fomentar esta pesquisa e por incentivar a promoção do conhecimento no nosso Estado.

Ela vem com a palavra escrita e falada. Às vezes uma palavra, uma frase, um poema ou uma história soa tão bem, soa tão perfeito que faz com que nos lembremos, pelo menos por um instante, da substância da qual somos feitas e do lugar que é o nosso verdadeiro lar (ESTÉS, 2018, p. 20).

RESUMO

Este estudo, de natureza qualitativa, objetivou investigar as repercussões do curso de formação continuada do Programa Criança Alfabetizada (PCA) nas práticas cotidianas de ensino da leitura e da escrita de professores/as do último ano da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental. Participaram desta pesquisa duas professoras, sendo uma de Educação Infantil - 5 anos e a outra do 1º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, utilizamos como procedimentos metodológicos a pesquisa documental, a observação participante e a entrevista semiestruturada. O *lócus* investigativo deste estudo foi uma instituição escolar localizada na região agreste do Estado de Pernambuco. Percebemos, que, nas práticas da professora de Educação Infantil, estavam presentes desde a cópia da lousa até o trabalho com o Projeto Detetive das Palavras, que apresentava propostas de alfabetização e de letramento, temas presentes nas formações municipais do PCA. As práticas de ensino da leitura e da escrita da professora do 1º ano consistiam, em sua maioria, em exercícios de base tradicional, como a leitura/recitação do alfabeto e das famílias silábicas. Visualizamos as repercussões das formações do PCA em alguns momentos de suas práticas, principalmente no que se refere à utilização dos materiais do Programa (Almanaque 1). Enfatizamos que, apesar de ter sido um tema tratado nas formações do município, conforme constante nas pautas formativas, a docente retrabalhou os comandos de algumas atividades presentes no Almanaque 1 e adaptou-os à sua turma. De modo geral, havia, nas práticas das duas professoras, a presença intensa de atividades de alfabetização de base tradicional, indicando que, apesar de terem adotado algumas propostas (ainda que poucas) das formações do Programa, os elementos que prevaleceram nos processos de ensino/aprendizagem estavam mais relacionados ao que aprenderam em outros tempos e espaços profissionais.

Palavras-chave: Programa Criança Alfabetizada; formação continuada de professores/as; práticas de ensino da leitura e da escrita.

ABSTRACT

This study, with a qualitative approach, aimed to investigate the repercussions of the continuing training course of the *Programa Criança Alfabetizada* (PCA) on the daily practices of teaching reading and writing of teachers in the last year of Early Childhood Education and the 1st year of Elementary School. Two teachers have participated in this research, one from Early Childhood Education (5 years old students) and the other from the 1st year of Elementary School. Therefore, we have used documentary research, partaker observation and semi-structured interviews as methodological procedures. The investigative locus of this study was a school located in the “agreste” region of the State of Pernambuco. We have noticed that everything was present in the Early Childhood Education teacher's practices, from copying the blackboard to working with the *Detetive das Palavras* Project and the latter presented literacy proposals, themes present in the PCA's municipal training. The first year teacher's reading and writing teaching practices consisted, most of the time, of traditional basic exercises, such as reading/reciting the alphabet and syllabic families. We visualize the repercussions of the PCA training in some moments of their practices, mainly regarding the use of Program materials (*Almanaque 1*). We emphasize that, despite it has been a topic covered in the municipal's training sessions, we constantly followed the training guidelines. The teacher worked one more time with the commands for some activities present in *Almanaque 1* and adapted them to the class. In general, there was, in the practices of the two teachers, an intense presence of traditional-based literacy activities, reducing the fact that, despite having adopted some proposals (only a few, however) from the Program's training, the elements that prevailed in the teaching processes/learning were more related to what they have learned in other times and professional spaces.

Keywords: *Programa Criança Alfabetizada*; continuing education of teachers; practices of teaching reading and writing.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 -	Crianças da Educação Infantil - 5 anos montando espetinhos de salada de frutas	119
Fotografia 2 -	Farmácia montada pelas professoras (Educação Infantil 4 e 5 anos)	122
Fotografia 3 -	Cartaz com o alfabeto de rótulos exposto e criança da Educação Infantil - 5 anos respondendo atividade do quadro.....	123
Fotografia 4 -	Materiais do Projeto Detetive das Palavras.....	125
Fotografia 5 -	Turma de Educação Infantil - 5 anos identificando palavras.....	126
Fotografia 6 -	Turma de Educação Infantil - 5 anos dividida em dois círculos trabalhando a identificação/formação de palavras..	127
Fotografia 7 -	Atividade de casa referente ao Projeto Detetive das Palavras....	128
Fotografia 8 -	Cópia do nome próprio e da data produzida por uma criança da EI - 5 anos em uma atividade impressa de matemática..	130
Fotografia 9 -	Atividade impressa de formação de palavras realizada pela turma da Educação Infantil - 5 anos.....	133
Fotografia 10 -	Atividades impressas envolvendo pseudotextos	134
Fotografia 11 -	Alfabeto e famílias silábicas expostas na sala da turma de Educação Infantil - 5 anos	138
Fotografia 12 -	Atividade impressa, base da leitura individual respondida por duas crianças diferentes	140
Fotografia 13-	Atividades de cópia do quadro na turma do Pré II.....	142
Fotografia 14 -	Livro “Cavalinho de pau” e produção de desenho por uma criança da EI - 5 anos sobre a história	145
Fotografia 15 -	Banner com as sílabas simples e alfabeto e famílias silábicas expostos na sala de aula da professora Conceição	148
Fotografia 16 -	Atividade no quadro sobre a letra N proposta pela professora Conceição	152

Fotografia 17 -	Cópia no caderno de atividade no quadro sobre a letra N na turma da professora Conceição.....	153
Fotografia 18 -	Caderno de estudante em hipóteses iniciais de escrita e registro da atividade de cópia da letra no caderno	154
Fotografia 19 -	Atividade impressa desenvolvida na turma do 1º ano envolvendo receita de pipoca doce	157
Fotografia 20 -	Atividades impressas realizadas na turma do 1º ano	158
Fotografia 21 -	Atividades envolvendo o nome próprio realizadas na turma do 1º ano	160
Fotografia 22 -	Cartilha utilizada pela professora do 1º ano	161
Fotografia 23 -	Material utilizado pela professora do 1º ano para “leitura individual”	163
Fotografia 24 -	Estudante do 1º ano escrevendo no quadro as respostas da atividade impressa.....	165
Fotografia 25 -	Almanaque (ano 1) do PCA e página com os comandos do jogo de rimas trabalhado pela professora do 1º ano.....	166
Fotografia 26 -	Material do jogo “Ache a rima” do Almanaque (ano 1) recortado e montado por uma estudante do 1º ano	167
Fotografia 27 -	Registro das palavras formadas com sílabas móveis no quadro na turma do 1º ano	169
Fotografia 28 -	Estudante formando a palavra SANGUE depois de recortar a letra I da sílaba GUI.....	170
Fotografia 29 -	Turmas (Educação Infantil 4 e 5 anos e 1º ano do Ensino Fundamental) reunidas no pátio para a aula sobre o gênero textual receita	174
Fotografia 30 -	Adivinhações expostas da sala de aula do 1º ano	175
Fotografia 31 -	Atividades sobre o livro “Menina bonita do laço de fita”	176

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Quantidade de trabalhos no total	22
Gráfico 2 -	Distribuição dos trabalhos por regiões brasileiras	28

LISTA DE QUADROS

Quando 1 -	Levantamento de trabalhos na BDTD no período de 2013-2023	23
Quadro 2 -	Levantamento de trabalhos da UFPE no período de 2013-2023	24
Quadro 3 -	Levantamento de trabalhos nos Anais da ANPED-Nacional no período de 2013-2023	26
Quadro 4 -	Levantamento de trabalhos nos Anais do CONBALf no período de 2013-2023	27
Quadro 5 -	Distribuição dos programas de alfabetização por quantidade de aparições nos trabalhos e anos de publicação.....	54
Quadro 6 -	Encontros de formação dos professores no Programa Criança Alfabetizada	92
Quadro 7 -	Temas das formações do Programa Criança Alfabetizada 2022	98
Quadro 8 -	Perfil profissional das professoras.....	101
Quadro 9 -	Práticas de ensino da leitura e da escrita da professora da Educação Infantil - 5 anos	116
Quadro 10 -	Práticas de ensino da leitura e da escrita da professora do 1º ano	147

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CONBAIf	Congresso Brasileiro de Alfabetização
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
PCA	Programa Criança Alfabetizada
PDP	Projeto Detetive das Palavras
PEE	Plano Estadual de Educação
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNE	Política Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SAEPE	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
SEA	Sistema de Escrita Alfabética

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
1.1	LEVANTAMENTO DE PESQUISAS SOBRE A TEMÁTICA	21
2	FORMAÇÃO CONTINUADA/PERMANENTE E PRÁTICAS COTIDIANAS DE PROFESSORES/AS: ENTRE SABERES E FAZERES	29
2.1	FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES/AS: ALGUMAS REFLEXÕES.....	30
2.2	OS SABERES-FAZERES DOCENTES: ENTRE ESTRATÉGIAS E TÁTICAS	37
2.3	AS INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS NAS PRÁTICAS DE PROFESSORES/AS	42
2.4	IMPLICAÇÕES DOS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO E SUAS FORMAÇÕES CONTINUADAS PARA AS PRÁTICAS DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA: O QUE OS ESTUDOS REVELAM? ...	46
3	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO BRASIL: DA EDUCAÇÃO INFANTIL AOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	56
3.1	MÉTODOS TRADICIONAIS DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA: ENTRE PERSPECTIVAS E PRÁTICAS.....	57
3.2	TEORIA DA PSICOGÊNESE DA ESCRITA	61
3.3	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ALGUNS APONTAMENTOS.....	69
3.4	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL	72
4	PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA (PCA) E SEUS PRIMEIROS ANOS DE IMPLEMENTAÇÃO NO ESTADO DE PERNAMBUCO	78
4.1	PANORAMA EDUCACIONAL DO ESTADO DE PERNAMBUCO PARA A ALFABETIZAÇÃO NA SEGUNDA DÉCADA DO MILÊNIO...	79
4.2	PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA (PCA): SUA IMPLEMENTAÇÃO NO ESTADO DE PERNAMBUCO	85

4.3	FORMAÇÕES CONTINUADAS NO PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA.....	89
5	CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	94
5.1	NATUREZA DA INVESTIGAÇÃO	94
5.2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	95
5.3	DESCRIÇÃO DOS TEMAS DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS DO PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA ATRAVÉS DAS PAUTAS/REGISTROS	97
5.4	OLHOS DE ÁGUIA, VISÃO DE CAÇA: ADENTRANDO NO CAMPO..	99
5.5	APRESENTAÇÃO DO PERFIL PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA	100
5.6	CARACTERIZANDO AS TURMAS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	102
5.7	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	103
6	RESULTADOS E DISCUSSÕES	105
6.1	FORMAÇÕES CONTINUADAS DO PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA: PERCEPÇÕES DOCENTES E TEMAS	105
6.1.1	Formação do acompanhamento pedagógico e formação do instrumento de acompanhamento	108
6.1.2	Formação sobre o material complementar	111
6.1.3	Formação sobre as práticas de alfabetização e letramento	113
6.1.4	Formação de fluência leitora	114
6.2	PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA E DE ESCRITA DA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL - 5 ANOS.....	115
6.2.1	Projeto Detetive das Palavras	116
6.2.2	Escrita/cópia do nome próprio	130
6.2.3	Atividade impressa	132
6.2.4	Leitura/recitação do alfabeto e das famílias silábicas	137
6.2.5	Leitura individual	139

6.2.6	Cópia do quadro.....	141
6.2.7	Leitura de livro infantil.....	143
6.3	PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA E DE ESCRITA DA PROFESSORA DO 1º ANO.....	147
6.3.1	Leitura/recitação do alfabeto e das famílias silábicas.....	148
6.3.2	Atividade de cópia no caderno	150
6.3.3	Atividade impressa	156
6.3.4	Escrita/cópia do nome próprio	159
6.3.5	Leitura individual	161
6.3.6	Correção no quadro: o caso da “vaca com E”	164
6.3.7	Utilização dos materiais do PCA	166
6.3.8	Outras atividades	172
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	179
	REFERÊNCIAS	185
	ANEXO A - QUESTIONÁRIO.....	190
	ANEXO B- OFÍCIOS DESTINADOS À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E À INSTITUIÇÃO ESCOLAR.....	193
	ANEXO C - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	196
	ANEXO D - REGISTROS DAS PAUTAS DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS MUNICIPAIS DO PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA (PCA) REALIZADAS NO ANO DE 2022	197
	ANEXO E - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS.....	199

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização é um direito de todos/as. Por essa razão, propiciar o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, muito mais do que formar sujeitos alfabetizados, produz oportunidades reais para a efetiva participação desses aprendizes na sociedade. Todavia, estar alfabetizado, segundo Moraes (2012), não consiste somente em operar autonomamente com o sistema de escrita alfabética (SEA), pois implica, também, ler, compreender e produzir textos, pelo menos, de pequena extensão.

Considerando que há um fracasso da escola quanto ao ensino da alfabetização logo nos primeiros anos da escolaridade (Moraes, 2012; Soares, 2020), não são incomuns as proposições de programas que buscam solucionar o problema. Seja de iniciativa privada, nos quais o apelo aos métodos tradicionais (como o método fônico)¹ de alfabetização é notado, sejam de natureza governamental, os quais se expressam na forma de leis e decretos, tais programas carregam concepções de alfabetização e assumem metas que pretendem alterar a dinâmica de ensino praticada por professores/as alfabetizadores/as.

No caso do setor público, chamamos atenção para o fato de que esses programas constituem políticas de governo e não de Estado, o que incide diretamente na descontinuidade das propostas a longo prazo e dificulta a plena realização e desenvolvimento de tais políticas, como foi o caso do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Dessa forma, focalizamos, nesse estudo, a discussão em torno de um programa estadual presente em Pernambuco, abordando mais especificamente as possíveis repercussões das formações continuadas a ele vinculadas nas práticas de ensino da leitura e da escrita de professores/as.

O Programa Criança Alfabetizada (PCA), foco dessa investigação, foi instituído pela Lei nº 16.617, de 15 de julho de 2019 e visa atingir a Educação Infantil e o 1º e o 2º anos do Ensino Fundamental. O PCA apresenta sete eixos de atuação, estando entre eles a formação de professores/as e a oferta de materiais complementares para formações e práticas pedagógicas. O Programa é de natureza governamental e tem

¹ Os programas de natureza governamental também podem assumir a bandeira de métodos tradicionais de alfabetização. O exemplo mais nítido disso foi a instituição, em 2019, da Política Nacional de Alfabetização, que propõe o método fônico como aquele que deveria ser adotado pelos/as professores/as.

o objetivo de fortalecer o regime de colaboração com os municípios do Estado de Pernambuco para a garantia da alfabetização de crianças até os 7 anos de idade (Pernambuco, 2019).

A escolha pela imersão nesse campo de estudos iniciou-se ainda na graduação em Licenciatura em Pedagogia, particularmente nas aulas dos componentes curriculares Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa (MELP) 1 e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa (MELP) 2², nas quais algumas inquietações em torno da alfabetização começaram a emergir. Depois, minha participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) me aproximou ainda mais das discussões teóricas sobre o ensino/aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Além disso, tive o prazer e o privilégio de ser monitora de MELP 1 e esse movimento me levou para cada vez mais perto da temática.

O meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi sobre o Programa Alfabetizar com Sucesso (PAS), implementado em 2003 no Estado de Pernambuco. Nessa investigação, tivemos o objetivo de compreender, sob a perspectiva das professoras alfabetizadoras, as contribuições e os limites do eixo pedagógico do PAS para o ensino da alfabetização. Dentre os resultados, percebemos o quanto as participantes demonstraram, em suas falas, opiniões incisivas sobre os encontros de formação continuada do PAS. No decorrer do estudo, esse Programa estava sendo progressivamente substituído pelo Programa Criança Alfabetizada (PCA).

Apesar da vida acadêmica ter contribuído de maneira direta para o interesse nesse tema de pesquisa, a curiosidade em torno das desigualdades que atravessam os processos de aprendizagem da linguagem escrita inquieta-me desde pequena. Quando aprendi a ler e a escrever, perguntava-me o porquê dos meus avós maternos, que eram tão mais velhos do que eu, não saberem assinar nem mesmo os seus próprios nomes. Precisei ingressar na universidade, sendo a primeira pessoa da família a ter acesso a um espaço como esse, para revisar essas questões e entender que os meus avós fizeram parte dos milhões de brasileiros que foram excluídos do sistema educacional.

² Disciplinas obrigatórias do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco- Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA).

Voltando ao Programa Criança Alfabetizada (PCA) e considerando que ele já está inserido em várias realidades escolares do estado de Pernambuco, reiteramos a necessidade de colocá-lo em evidência em pesquisas científicas. Em um mapeamento de estudos tendo como recorte temporal os últimos 10 anos (2013-2023), encontramos um total de 14 trabalhos que se aproximam da temática proposta por esse estudo. Esse levantamento foi realizado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no Repositório de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), nos anais das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e do Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBAIf)³.

Apesar das aproximações dos estudos encontrados em nosso levantamento com o nosso objeto de pesquisa, ressaltamos que nenhum deles discute sobre a formação continuada e as práticas cotidianas de ensino da leitura e da escrita de professores/as alfabetizadores/as inseridos no Programa Criança alfabetizada (PCA), tendo em vista que se trata de um Programa recente de âmbito estadual. Nesse sentido, a partir da escassa produção sobre a temática, enfatizamos a relevância e certo ineditismo da nossa investigação.

O PCA busca atingir desde a Educação Infantil (4 e 5 anos) até os dois primeiros anos do Ensino Fundamental e o nosso estudo está voltado para a turma do infantil - 5 anos e a do 1º ano. Essa escolha se deu por se tratar do período de transição entre uma etapa e a outra, pois, entre outros aspectos, gostaríamos de ter elementos sobre os processos de ensino/aprendizagem da língua escrita nessas duas pontas da escolarização, que são, a nosso ver, emblemáticas no que diz respeito aos processos escolares de alfabetização e letramento.

Conforme o próprio Programa, nesse estudo, não nos limitamos, portanto, aos primeiros anos do Ensino Fundamental (etapa que se espera que a criança se alfabetize), pois, apesar do tensionamento que existe (pelo menos no meio acadêmico) quanto à presença ou não da alfabetização na Educação Infantil, consideramos, a partir de autores como Ferreiro (2011) e Brandão (2020), que as crianças possuem, desde cedo, curiosidade sobre a escrita. Por isso, atividades que contemplem os dois eixos, alfabetização e letramento, precisam coexistir desde a Educação Infantil. Dessa forma, não defendemos que os pequenos de 4 e 5 anos

³ O detalhamento dessa busca será apresentado no tópico seguinte.

saíam da Educação Infantil já alfabetizados, mas que sejam orientados a refletir sobre as palavras e os textos, de maneira instigante e prazerosa, tal como também almejamos para as crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Acreditamos que, a partir das formações para os/as professores/as e por meio de documentos orientadores, o Programa Criança Alfabetizada possui proposições que pretendem atingir os processos de ensino/aprendizagem da língua escrita em sala de aula. Assim como ocorre em outros programas, essas orientações têm sido difundidas, especialmente, em encontros de formação continuada. Ressaltamos, todavia, que os significados atribuídos à formação contínua podem, por vezes, estar mais relacionados a um treinamento técnico-científico, o que não se coaduna à concepção que defendemos, de acordo com a qual a formação continuada refere-se a um processo de reflexão contínuo e permanente sobre as práticas cotidianas.

Neste sentido, apresentamos o seguinte questionamento de pesquisa: quais as repercussões⁴ do curso de formação continuada do Programa Criança Alfabetizada para as práticas cotidianas de ensino da leitura e da escrita de professores/as do último ano da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental?

A partir do quadro teórico que orienta esta pesquisa, interpretamos que, mesmo imerso em prescrições de programas, os/as professores/as tendem a não as adotarem completamente em suas práticas de ensino, visto que esse profissional é um sujeito produtor de conhecimentos, que dispõe de diferentes saberes (Tardif, 2012) e recorre a distintas táticas de consumo (Certeau, 2012). No entanto, consideramos que há implicações desses programas nas salas de aulas, pois os professores incorporaram às suas práticas alguns elementos tematizados nas formações que consideram úteis. Ademais, tais programas tendem a instituírem cobranças, por vezes, baseadas em políticas de resultados.

Neste sentido, apresentamos como objetivos de pesquisa os seguintes:

Objetivo geral:

- Investigar as repercussões do curso de formação continuada do Programa Criança Alfabetizada nas práticas cotidianas de ensino da leitura e da escrita

⁴ Entendemos nessa investigação repercussão no sentido de influência, impacto ou efeito que as formações continuadas propostas pelo PCA podem ter nas práticas de ensino da leitura e da escrita das professoras participantes desse estudo.

de professores do último ano da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental.

Objetivos específicos:

- Identificar as orientações sobre o ensino da leitura e da escrita difundidas nas formações continuadas do Programa Criança Alfabetizada, a partir dos documentos orientadores dessas formações;
- Caracterizar e analisar as práticas cotidianas de professores/as no que tange ao ensino da leitura e da escrita a partir das orientações das formações continuadas do Programa Criança Alfabetizada;
- Descrever, sob o ponto de vista dos/das professores/as, as suas práticas cotidianas de ensino da leitura e da escrita a partir das orientações do curso de formação continuada do Programa Criança Alfabetizada.

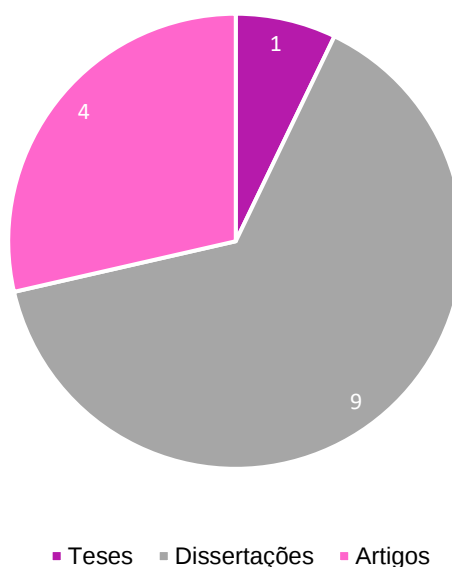
Após o capítulo introdutório, apresentamos um levantamento sobre as pesquisas relacionadas à temática. Em seguida, expomos os outros cinco capítulos que compõem este trabalho: o segundo trata sobre a formação continuada e as práticas cotidianas de professores/as; o terceiro refere-se à alfabetização e ao letramento; o quarto é relativo ao Programa Criança Alfabetizada (PCA); o quinto relaciona-se à nossa metodologia; no sexto, abordamos os resultados e as discussões desta investigação. Por fim, discorremos as nossas considerações finais, retomando os principais pontos encontrados na pesquisa e indicando questões que podem originar novos estudos.

1.1 LEVANTAMENTO DE PESQUISAS SOBRE A TEMÁTICA

Em um recorte temporal dos últimos 10 anos (2013-2023), encontramos um total de 14 trabalhos que se aproximam da temática da nossa pesquisa. Esse levantamento foi realizado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no Repositório de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e nos anais das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em

Educação (ANPED) - Nacional e do Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBAIf). As nossas palavras-chave de busca foram: Programa de Alfabetização; Formação Continuada; e Práticas de ensino de Leitura e Escrita. Portanto, não bastava encontrar trabalhos que tratassem apenas sobre Programas de Alfabetização, pois eles precisariam estar relacionados com o ensino da leitura e da escrita e/ou com os cursos de formação continuada desses Programas. No gráfico abaixo, podemos visualizar a quantidade de trabalhos que consideramos mais próximos do nosso, distribuídos entre teses, dissertações e artigos.

Gráfico 1 - Quantidade de trabalhos no total



Fontes: A Autora (2023).

Na BDTD, apareceram, a partir do sistema avançado de buscas, considerando as nossas palavras-chave e o período de 2013-2023, o total de 259 trabalhos. Desses, 36 títulos aproximaram-se do nosso objeto de estudo em um primeiro momento. No entanto, após uma leitura minuciosa dos títulos, selecionamos apenas 7, pois, eles tratavam sobre a formação continuada de programas de alfabetização e suas relações com o ensino da leitura e da escrita, aproximando-se de maneira mais direta da nossa pesquisa. Todos esses 7 estudos abordavam o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e um deles, além do PNAIC, discutia também sobre o Programa Alfa e Beto.

Quadro 1 - Levantamento de trabalhos na BDTD no período de 2013-2023

Título	Autor/a	Tipo	Ano
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: os discursos dos professores sobre a efetividade da formação continuada na prática pedagógica	FRANCO, Maira Vieira Amorim	Dissertação	2017
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): formação continuada e práxis docente	CRUZ, Juliane Barssalos da	Dissertação	2022
Construção de práticas de alfabetização no contexto dos Programas Alfa e Beto e PNAIC	MORAES, Daisinalva Amorim	Tese	2015
A Formação Continuada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – e a prática dos professores alfabetizadores no município de Rio Azul – PR	PIRES, Andréa de Paula	Dissertação	2016
O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as suas implicações na prática pedagógica dos professores alfabetizadores	GUISSO, Tainam Gabriele Pereira	Dissertação	2017
A contribuição da formação do PNAIC para a prática de professores alfabetizadores do município de Rio Claro-SP	LUCCA, Tatiana Andrade Fernandes de	Dissertação	2018

Leitura e escrita na educação infantil: práticas de ensino de professoras participantes do curso de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	SILVA, Maria da Conceição Lira da	Dissertação	2019
--	-----------------------------------	-------------	------

Fonte: A Autora (2023).

Nota: trabalhos encontrados em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>.

Realizamos uma busca também no Repositório de Teses e Dissertações da UFPE, para dar mais destaque às produções locais. Para tanto, consideramos dois programas de Pós-Graduação da Instituição (também no período de 2013-2023): o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), do Centro de Educação (CE), e o Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduc), do Centro Acadêmico do Agreste (CAA). No PPGEdu, encontramos o total de 228 teses e 402 dissertações. A partir da leitura dos títulos de ambos, havia 4 dissertações e 1 tese que se aproximavam do nosso objeto de estudo. Já no PPGEduc havia disponível apenas dissertações (um total de 158), pois o Doutorado do Programa iniciou recentemente (primeira turma com entrada em 2021). Das dissertações encontradas, após uma leitura dos títulos, encontramos 1 trabalho que se aproximava da nossa pesquisa. Assim, foram 5 trabalhos⁵ ao todo, dos quais 2 discutem sobre o PNAIC, sendo que um deles, além do PNAIC, discorre também sobre o Programa Alfa e Beto. Os outros 3 abordavam, cada um, os seguintes programas: Programa Criança Alfabetizada (PCA), Proler e Educar Pra Valer (apresentando como foco o eixo da alfabetização).

Quadro 2 - Levantamento de trabalhos da UFPE no período de 2013-2023

Título	Autor/a	Tipo	Centro	Ano
Programa Criança Alfabetizada: concepções teóricas e	GONÇALVES, Islayne Barbosa de Sá	Dissertação	CAA	2021

⁵ Dois trabalhos presentes no Repositório da UFPE apareceram também na BDTD, sendo eles: o de Silva (2019) e o de Moraes (2015). No entanto, na contagem total dos estudos encontrados, próximos ao nosso objeto, consideramos a presença desses dois trabalhos apenas uma vez.

orientações metodológicas para o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita				
Leitura e escrita na educação infantil: práticas de ensino de professoras participantes do curso de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	SILVA, Maria da Conceição Lira da	Dissertação	CE	2019
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	SILVA, Andréa Duarte da	Dissertação	CE	2022
Alfabetização no programa Educar pra Valer: o que propõem os materiais para o ensino da leitura e da escrita no 2o ano do ensino fundamental?	ANDRADE, Vivian Alves Souza	Dissertação	CE	2023
Construção de práticas de alfabetização no contexto dos Programas Alfa e Beto e PNAIC	MORAES, Daisinalva Amorim	Tese	CE	2015

Fonte: A Autora (2023).

Nota: Trabalhos encontrados em: <https://www.ufpe.br/ppgedu>.

Na ANPED - Nacional, consideramos três Grupos de Trabalhos (GTs), o GT 7 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos, o GT 8 - Formação de Professores e o GT 10 - Alfabetização, Leitura e Escrita. Desse modo, procuramos nas edições 36 (2013), 37 (2015)⁶, 38 (2017), 39 (2019) e 40 (2021), considerando as aproximações com o nosso objeto de estudo e encontramos 2 trabalhos. Um deles discute sobre a formação continuada dos Programas Letra e vida e Ler e Escrever, enquanto o outro se refere à padronização da prática dos alfabetizadores nas formações do PNAIC.

Quadro 3 - Levantamento de trabalhos nos Anais da ANPED-Nacional no período de 2013-2023

Edições da Anped	Quantidade de trabalhos	Título	Autor/a
36 (2013)	1	Educação Continuada: um estudo sobre participantes dos Programas Letra e Vida e Ler e Escrever	OLIVEIRA, Luciana Ribolli de
37 (2015)	0	-	-
38 (2017)	0	-	-
39 (2019)	0	-	-
40 (2021)	1	A padronização da prática dos professores alfabetizadores: uma análise da formação do PNAIC	FRANCO, Maira Vieira Amorim; NÓBREGA, Otilia Maria Alves da

Fonte: A Autora (2023)

Nota: Trabalhos encontrados em: <https://www.anped.org.br>.

No CONBAlf, por sua vez, consideramos as edições I (2013) II (2015), III (2017), IV (2019) e V (2021) do congresso, levando em consideração na primeira e segunda edição o Eixo Temático 1 - Alfabetização na Educação Infantil, o Eixo Temático 2 - Alfabetização no Ensino Fundamental e Eixo Temático 5 - Alfabetização e Formação de Professores. A partir da terceira edição, os eixos temáticos se modificaram. Nesse sentido, consideramos: Alfabetização e Infância; Alfabetização e Políticas Públicas; e

⁶ Não conseguimos acessar os anais presentes no *site* da edição 37 da Anped.

Alfabetização e formação de professores (eixo intitulado “Alfabetização e formação inicial e continuada de professores” na edição V). Assim, encontramos um total de 2 artigos: um deles discute sobre a formação continuada do Programa Além das Palavras, instituído em 2008 no Mato Grosso do Sul, e o outro discorre sobre o impacto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na prática alfabetizadora.

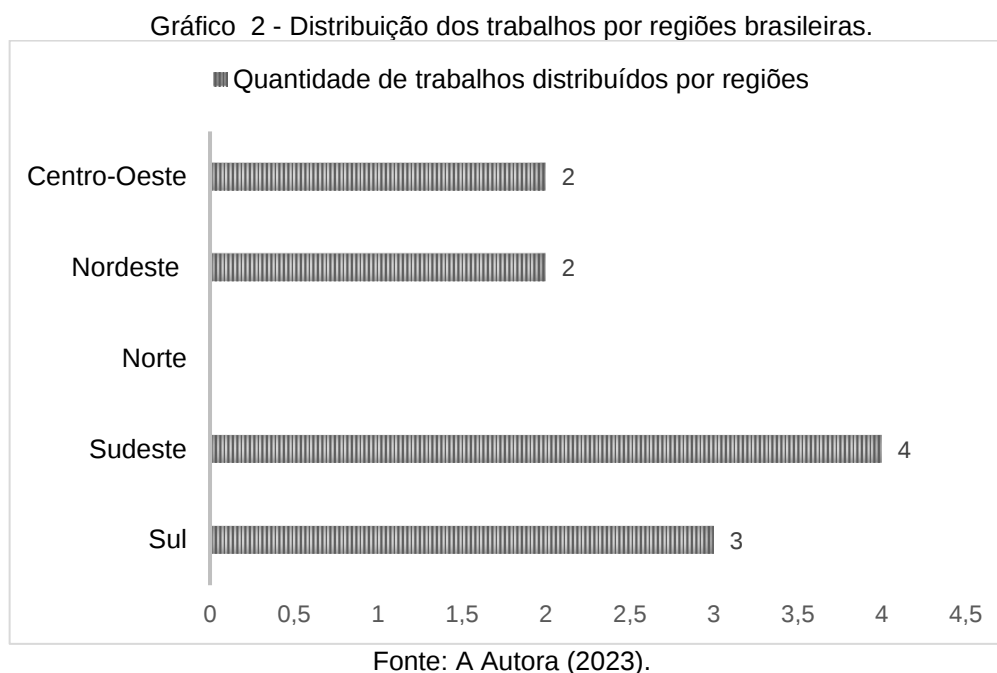
Quadro 4 - Levantamento de trabalhos nos Anais do CONBAIf no período de 2013-2023

Edições do CONBAIf	Quantidade de trabalhos	Título	Autor/a
I (2013)	1	As políticas de formação continuada em Mato Grosso do Sul e suas implicações na prática do professor alfabetizador.	FIDELIS, Sandra Novais Sousa
II (2015)	0	-	-
III (2017)	1	O impacto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na prática alfabetizadora	CORSI, Ana Celina Hesketh Rabuske; BRANCO, Veronica
IV (2019)	0	-	-
V (2021)	0	-	-

Fonte: A Autora (2023).

Nota: Trabalhos encontrados em: <https://www.abalf.org.br>.

Realizamos um balanço sobre as regiões em que os estudos se concentraram. Para isso, utilizamos como referência apenas as pesquisas que apareceram nas buscas nacionais (BDTD, ANPED e CONBAIf), somando-se, no total, 11 trabalhos.



As regiões Sul e Sudeste lideram as produções, somando ao todo sete trabalhos. Em contrapartida, não encontramos nenhuma investigação que se aproximasse da nossa pesquisa na região Norte. Na região Centro-Oeste, encontramos dois trabalhos e na região nordeste, dois.

Na seção 2.4 presente no segundo capítulo, discutimos sobre a natureza metodológica, objetivos e alguns resultados encontrados nesses trabalhos. A seguir, discorreremos sobre as formações continuadas de professores/as, relacionadas as práticas e aos saberes/fazeres desses profissionais.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA/PERMANENTE E PRÁTICAS COTIDIANAS DE PROFESSORES/AS: ENTRE SABERES E FAZERES

“Um professor de profissão (...) é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá (...)” (Tardif, 2011, p. 230).

Voltaremos o olhar para a formação inicial, que antecede aquela ofertada em cursos de formações continuadas. Apesar de sabermos que parte do conhecimento próprio dos/das professores/as emergem através da prática, a nossa defesa é por uma formação com bases também teóricas que os/as permitam terem opções na ação. Depois, falaremos sobre o próprio conceito de formação continuada ou permanente, a considerando enquanto um movimento de reflexão.

A instituição escolar é permeada por normas, programas e dispositivos legais que afetam de maneira direta as práticas dos/das professores/as em sala de aula. No caso das proposições de cursos de formações continuadas destinadas a esse público, isso não é diferente. Independentemente das concepções teóricas que carregam, todas elas visam provocar alguma mudança nas práticas dos/as profissionais professores/as.

Entretanto, na presente reflexão, não consideramos os/as professores/as enquanto meros reprodutores daquilo que é proposto em tais formações, mas, sim, enquanto profissionais que, por meio de suas práticas cotidianas e dos seus saberes/fazer, constroem táticas frente àquilo que é pensado e/ou imposto por terceiros.

Discutiremos sobre os saberes-fazer desses profissionais, utilizando os conceitos de estratégias e táticas, destacando a relação entre “os que criam as regras” e os que “não as criam”, estando o docente nessa última posição. Logo após, discorreremos sobre as inovações pedagógicas, demarcando, entre outros elementos, que nem tudo o que é proposto seja por empresas privadas, órgãos públicos, universidades etc. é reproduzido e consumido passivamente pelos/pelas professores/as.

Por último, apresentaremos uma discussão sobre os estudos que tratam da formação continuada no contexto de programas de alfabetização e seus respaldos na prática dos professores. Para tanto, utilizaremos alguns dados encontrados em pesquisas sobre a temática.

2.1 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES/AS: ALGUMAS REFLEXÕES

Formação, de maneira geral, significa o modo de fazer ou de constituir algo⁷. Assim, ao nos reportamos àquela destinada aos/às professores/as, pensamos tanto na inicial quanto na continuada ou permanente. Para Pimenta (1999), o/a professor/a vive um processo contínuo de formação e pensar essa formação significa pensá-la como um *continuum* de formação inicial e contínua.

Neste sentido, “[...] a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (Pimenta, 1999, p. 29). A partir do que expõe a autora, entendemos que a formação do/a professor/a ocorre ao longo de toda a sua carreira. Nesse sentido, o prefixo “auto” é evidenciado, pois esse profissional toma para si os saberes que considera necessários para as suas práticas cotidianas em sala de aula.

Quando se trata de docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental 1, o curso responsável por formar e habilitar esses profissionais no Brasil é, por lei, a licenciatura em Pedagogia ou o antigo magistério (Normal médio), conforme podemos conferir na Lei das Diretrizes e Bases da Educação:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017) (Brasil, 1996).

Os cursos de magistério existiram no Brasil por muitos anos, mas, desde a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, o chamado Ensino médio-normal caiu em desuso, tornando o curso de Pedagogia o principal formador de professores/as para a Educação Infantil e Ensino Fundamental 1. Conforme as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, Licenciatura:

⁷Oxford Languages: Formação - 1. ato, efeito ou modo de formar, constituir (algo); criação.

Art. 2 As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006).

O curso de Licenciatura em Pedagogia, apesar de formar professores para as duas modalidades supracitadas, não se detém apenas a elas. O próprio curso em questão sofreu várias alterações ao longo do tempo. Portanto, a partir das suas Diretrizes Curriculares, o curso de Pedagogia forma profissionais da Educação, tendo como centro nesta formação a docência. Segundo Gatti (2019), nem sempre foi assim: “(...) o que marcou esse curso, de modo geral, foi o traço criado desde os seus inícios que era o de formar os especialistas em educação e seu currículo traduzia as características básicas de um bacharelado (...) eram expedidos dois diplomas: um de bacharel e outro de licenciado” (p. 27/28).

Enquanto isso, os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental eram, em sua maioria, as pessoas que possuíam o normal médio. A partir das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, muda-se o cenário, assumindo que a formação de docentes nas duas modalidades precisaria se dar no nível superior.

O trabalho pedagógico é a essência das atividades escolares e, portanto, a essência do trabalho dos professores. Trabalho que, como em outros setores da atividade humana, precisa ser aprendido, e para o qual já se consolidaram conhecimentos. A docência deixou de ser uma ação espontânea, que pode ser desenvolvida por intuições, apenas, para se tornar campo de ação com base em fundamentos filosófico-sociais, histórico-psicológicos e fundamentos de práticas específicas que demandam domínio de conhecimentos integrados a conhecimentos científicos e humanistas para a ação educacional voltada às novas gerações, em que linguagens, tecnologias e estruturas interpretativas constituem seu cerne (Gatti, 2019, p. 19).

Em razão de a formação inicial de professores/as ser insuficiente, a formação continuada pode ser compreendida por muitos como a “parte que falta”, lacuna que precisaria ser preenchida. No entanto, a concepção de que nos aproximamos nesse

estudo enxerga a formação continuada dos docentes como um processo permanente de reflexão sobre o que vivenciam na prática, mas também sobre as teorias que a envolvem. Portanto, chamamos a formação continuada também de formação permanente, que não são sinônimos em qualquer contexto, mas o são nesta pesquisa, levando em consideração nossa fundamentação teórica e as proposições que fizemos por meio dela.

Conforme aponta Nóvoa (1992, p. 29),

Como local para a formação contínua, os professores enfatizam que as escolas são um espaço ideal, por estarem em contato direto com a realidade e por ter nos outros professores um apoio para trocas de experiências e informações que contribuem na autoformação desses sujeitos. A autoformação possibilita ao educador questionar-se a si próprio, considerando sua experiência e seus saberes, permeando uma ressignificação das práticas pedagógicas. Além disso, a escola como espaço aberto para a reflexão dos educadores constitui-se um local para o próprio desenvolvimento institucional e para a formação na ação-reflexão dos seus profissionais.

Dessa maneira, a formação permanente que ocorre no chão da escola não opõe teoria e prática, reconhecendo que esse movimento teórico-prático não é antagônico. A formação contínua envolve ao mesmo tempo o sentido individual, expresso pelo prefixo “auto” utilizado por autores como Pimenta (1999) e Nóvoa (1992), mas constitui também um movimento coletivo.

Portanto, a visão que cada docente atribui à determinada proposta de mudança que lhe é apresentada depende não somente de suas vivências individuais enquanto profissional, mas do modo como vai se constituindo na profissão com seus pares. Por se tratar de profissionais que estão integradas a grupos sociais de referência, nos quais gestam concepções de educação e de modos de ser, tais elementos constituem representações e valores que filtram os conhecimentos que lhes são apresentados (Gatti, 2003).

Segundo Nóvoa (1992), “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (p.14). O autor ressalta o diálogo como elemento fundamental entre os/as docentes, sobretudo para consolidar os saberes da prática profissional. “Por isso, é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do

sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico” (Nóvoa, 1992, p.14).

Nesta perspectiva, para Imbernón (2001),

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo que examinem suas teorias implícitas, seu sistema de funcionamento, suas atitudes, etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente o seu trabalho (p. 48/49).

Assim, a reflexão sobre a prática docente é colocada no centro, “abandona-se o conceito obsoleto que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria” (Imbernón, 2001, p. 49). Esse constante processo de reflexão presente na formação continuada/permanente não ocorre em todos os cursos, pois, a depender de como um programa, um governo, uma escola etc. entenda esse conceito, a maneira de oferta dessas formações se modifica.

Historicamente, segundo Imbernón (2009), os processos de formação permanente oferecida aos professores se organizam em torno de problemas genéricos. Dessa maneira, entende-se que há dificuldades que todo docente tem e, para tanto, busca-se uma solução genérica. Geralmente, essas “soluções” são criadas pelos chamados “especialistas” e chegam aos professores por meio de cursos de formação continuada. Esses cursos, que partem do pressuposto de que o especialista vai formar os professores, munindo-os com as soluções para os problemas práticos, estão baseados em um modelo de treinamento.

A concepção básica que apoia “o treinamento” é que há uma série de comportamentos e técnicas que merecem ser reproduzidas pelos professores em sala de aula e para isso são utilizadas modalidades como cursos, seminários dirigidos, oficinas com especialistas ou como se quiser denominá-los, em que a racionalidade predominante era que os significados e as relações das práticas educativas seriam transmitidas verticalmente por um *expert* solucionador de problemas que outras pessoas tinham: os professores e as professoras (Imbernón, 2009, p. 51).

Nesse sentido, ao invés de levar em consideração as vozes dos sujeitos que estão no chão da escola, para que enunciem os problemas que enfrentam no cotidiano, são pensadas dificuldades generalizadas e resoluções direcionadas para todos os contextos, como se esses não fossem únicos. Logo, para problemas genéricos, criam-se soluções também genéricas.

A formação permanente deveria apoiar-se, criar cenários e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nos centros e nos territórios, de modo que lhes permita examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc. potencializando um processo constante de autoavaliação do que se faz e analisando o porquê se faz (Imbernón, 2009, p. 47).

Assim, os professores precisam estar presentes na proposição de cursos de formação continuada, apontando os problemas reais do contexto, para que, a partir desses elementos, possam refletir sobre suas práticas e as teorias que a permeiam. Assim, para Imbernón (2009, p. 27) “considera-se fundamental que, no momento do planejamento, execução e avaliação dos resultados da formação, o professorado participe no processo da mesma e suas opiniões sejam consideradas”.

Quando os elementos que os professores vivenciam nas práticas e em cada contexto não são levados em consideração, corre-se o risco de abordar nos cursos de formação continuada questões distantes daquilo que realmente causa preocupação nos docentes. “Por essa razão, não costuma ter um elevado impacto na prática de sala de aula nem potencializa o desenvolvimento profissional” (Imbernón, 2009, p. 32).

Sabemos que

Boa parte das inovações, os programas para a melhoria da qualidade de ensino e as propostas de formação permanente são promovidas pelas administrações estatais, autônomas e locais, e a conclusão à que chegam as pesquisas não por ser algo óbvio resulta menos relevante, é mais importante o apoio real e efetivo que os centros recebem, em especial quando devem assumir riscos vinculados à experimentação, que as boas intenções ou palavras em documentos (ou seja, receber recursos) (Imbernón, 2009, p. 27, grifo nosso).

As proposições presentes em documentos e em cursos de formação continuada não carregam o papel de “salvadores da pátria”, muito pelo contrário. As mudanças que sugerem podem revelar constantes inconvenientes para aqueles que estão na prática, os professores. Defendemos, portanto, uma formação que não seja em formato triangular, cada um na sua ponta: problema (genérico e pensando por pessoas externas à realidade escolar); solução (criada por especialistas que têm o papel de transmitir as informações aos docentes); e professor (recebe a solução do problema por meio de especialistas). Nessa situação, o contexto e a realidade são desconsiderados e a chance dessas formações causarem um impacto real e positivo na sala de aula são reduzidos.

No momento em que um novo programa formativo chega até os professores, eles precisam considerar que existe uma vantagem na prática. Pois é somente quando consideram que “as mudanças sugeridas repercutem na aprendizagem de seus estudantes, como um benefício individual e coletivo, que, de fato, os docentes deixam de ver a formação continuada como uma “agressão” (Imbernón, 2009, p. 32).

Quando o/a professor/a é colocado/a diante de prescrições, sejam elas de programas educacionais, de cursos de formação continuada ou de qualquer outra prescrição advinda de fora, que têm o intuito de controlar ou modificar suas práticas, esse/a profissional seleciona, dentro do que é possível, aquilo que lhe convém. Segundo Falsarella (2003), quando colocados frente a uma proposta de mudança, os professores se indagam a respeito do que ela trará como resultado, não no abstrato, mas para cada um deles em seu próprio contexto, e fazem o que conseguem e acham que vale a pena dentro de suas circunstâncias concretas de trabalho e de vida.

Assim, Falsarella (2003, p. 214) destaca que “é preciso ter claro que é o professor que transforma a idéia de inovação em ato pedagógico inovador, é ele que abraça uma idéia, testa essa idéia na prática e apropria-se dela ou não”. É nesse espaço de decisão, pequeno ou grande, a depender de cada contexto, que o/a docente se faz profissional, entende as necessidades de sua turma e adota em suas práticas os elementos que julga funcionar.

Desse modo, o novo, entendido aqui como teorias e proposições de programas, segundo Falsarella (2003), toma uma configuração diferente em cada escola, em cada classe e para com cada professor/a, uma vez que a realidade é o filtro pelo qual a mudança é assimilada. Entre aquilo que é pensado pelo propositor de programas ou cursos de formação e o que realmente acontece em sala de aula, há uma longa

distância. Em outras palavras, não é linear a relação que se estabelece entre os cursos de formação continuadas de professores/as e as suas práticas docentes.

Assim,

A formação permanente deve ajudar o professor a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, numa tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos e comprometer-se com o meio social (Imbernón, 2001, p. 72).

As formações continuadas/permanentes, portanto, quando pensadas com os docentes e não para eles, podem se configurar enquanto um instrumento potente para o desenvolvimento profissional, visto que permite a reflexão, discussão e participação dos professores sobre as propostas que podem chegar até a sua sala de aula.

Em síntese, é possível pensar em uma formação continuada/permanente de professores/as que não esteja vinculada a “parte que falta” da formação inicial, mas que seja um constante processo de reflexão sobre as práticas e as suas teorias subjacentes, formações essas nas quais os docentes participem desde as proposições até as vivências, tendo como ponto de partida sempre a realidade vivenciada nos diferentes contextos.

Nesse sentido, apesar de sabermos que essa ainda não é a realidade de muitas propostas de formações continuadas, geralmente vindas de cima para baixo (e propostas por pessoas externas à escola), partimos da premissa de que, quando o/a professor/a é colocado/a diante de qualquer prescrição advinda e pensada de fora, que têm o intuito de controlar ou modificar suas práticas, esse/essa profissional seleciona, a partir do que é possível, aquilo que lhe convém. Consideramos, portanto, que, mesmo diante de orientações e prescrições presentes em cursos de formação continuada, propostas por órgãos externos, esses profissionais não apenas reproduzem, mas fabricam suas próprias interpretações.

2.2 OS SABERES-FAZERES DOCENTES: ENTRE ESTRATÉGIAS E TÁTICAS

Os docentes estão inseridos em um contexto no qual muitas questões são postas em torno da sua profissão. Mas, aquela que escolhemos tratar nessa discussão diz respeito ao saber desses profissionais na ação, seu saber-fazer. Assim, iniciaremos tratando sobre o que significa o termo “saber”. Para Tardif (2012), podemos “chamar de saber o juízo verdadeiro, isto é, o discurso que afirma com razão alguma coisa a respeito de alguma coisa” (p. 195).

Na concepção do autor:

Doravantes, chamaremos de “saber” unicamente os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedeçam a certas exigências de racionalidade. Eu falo ou eu ajo racionalmente quando sou capaz de justificar, por meio de razões, de declarações, de procedimentos, etc., o meu discurso ou a minha ação diante de um outro ator que me questiona sobre a pertinência, o valor deles, etc. Essa “capacidade” ou essa “competência” é verificada na argumentação, isto é, no discurso em que proponho razões para justificar meus atos. Essas razões são discutíveis, criticáveis e revisáveis (Tardif, 2012, p.199).

Logo, para o autor não basta estar presente no discurso a afirmação de que se sabe algo, pois seria preciso argumentar dentro do campo da racionalidade. Saber ou saber fazer algo de maneira racional é ser capaz de responder às perguntas “por que você diz isso?” e “por que você faz isso?”, oferecendo razões, motivos e justificativas suscetíveis. Tais elementos devem servir de validação para o discurso ou para a ação (Tardif, 2012).

Nesse sentido, quanto aos saberes próprios dos professores, “(...) são, para nós, saberes com fundamentos racionais, e não saberes sagrados: o valor deles vem do fato de poderem ser criticados, melhorados, tornar-se mais poderosos, mais exatos ou mais eficazes” (Tardif, 2012, p. 206). Portanto, os saberes desses profissionais se expressam no campo da razão, no qual os docentes apresentam consciência das suas escolhas.

Conforme aponta o autor, “como qualquer outro profissional, um professor age em função de ideias, de motivos, de projetos, de objetivos, em suma, de intenções ou razões das quais ele está “consciente” e que ele pode geralmente justificar (...)” (Tardif, 2012, p. 208). A sua ação seria pensada e intencionada de forma consciente,

como por exemplo: os professores saberiam o porquê ensinam um conteúdo de uma forma e não de outra. “Em suma, pode-se dizer que, de um modo geral, um professor sabe o que faz e porque faz” (p.208).

Nessa visão proposta pelo autor, os juízos dos professores não se reduzem a juízos empíricos, pois abrangem um espectro muito mais amplo de juízos. Assim, de acordo com Tardif (2012) é evidente também que os comportamentos e a consciência dos docentes possuem várias limitações. Como ocorre em qualquer outro ator humano, segundo ainda o autor, o professor sabe o que faz até certo ponto, mas não necessariamente é consciente de tudo o que faz, no momento em que faz. Além disso, defende que o sentido prático da sua profissão não permite uma relação de transparência perfeita entre aquilo que os docentes acreditam e o que precisam fazer na ação.

Em contrapartida, Chartier (2007) defende que nem sempre os professores conseguem justificar aquilo que fazem de modo pragmático e que isso não significa que eles não sejam conscientes de suas ações. Independente de conseguirem justificar ou não suas escolhas em sala de aula, um saber-fazer, para se constituir como tal, não necessita ser explicitado verbalmente.

A experiência desmente, assim, uma forte crença: a de que seria fácil “dizer o que se fez”, que o campo estaria sempre pronto para “tomar a palavra – por pouco que ela lhe fosse dada – e que aquilo que dissesse seria ouvido com benevolência. O fato de que os que atuam na prática “sabem o que fazem” deixa sempre a margem para que se acredite, equivocadamente, que os saberes a serem explicitados já estariam disponíveis: só restaria, então, “dizê-los” ou “fazê-los” dizer (Chartier, 2007, p. 226-227).

Nesse sentido, podendo dizer ou não, justificar ou não aquilo que fazem na ação, os professores produzem conhecimento por meio das suas práticas. Podendo ser realizadas de forma consciente ou inconsciente, é no jogo das relações presentes em sala de aula que os seus saberes-fazer são constantemente alimentados.

Assim, as experiências profissionais do docente parecem desempenhar um papel fundamental na seleção do que ele/ela toma ou não para os seus processos de ensino. “Os juízos do professor estão voltados para o agir no contexto e na relação com o outro, no caso os alunos. Ele não quer conhecer, mas agir e fazer, e, se procura

conhecer, é para melhor agir e fazer” (Tardif, 2012, p. 209). É por isso, que dentro das suas condições concretas de trabalho, tende a selecionar aquilo que ao seu ver dar certo com os estudantes (Chartier, 2007).

O “saber ensinar na ação” necessita de um conjunto de saberes ou pluralidade de saberes, logo, um conjunto de competências diferenciadas. Dessa maneira, diante de uma situação desafiadora, o professor vai buscar, em uma espécie de “reservatório”, certezas, modelos, razões, argumentos etc, que visam validar seus próprios julgamentos em função de sua ação. Esse profissional se baseia em vários tipos de juízo para estruturar e orientar sua atividade docente, como, por exemplo, tradições pedagógicas, valores morais e sua própria experiência de vida (Tardif, 2012).

Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimento produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer proveniente de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (Tardif, 2012, p. 230).

Mesmo imerso por vários mecanismos sociais, os professores dispõem de saberes-fazer que estão expressos na ação. Suas decisões dentro da sala de aula estão baseadas em uma pluralidade de saberes, advindos de sua formação, da sociedade, do seu ambiente de trabalho e da sua vida como um todo. Esses profissionais, enquanto atores, expressam a sua força em sala de aula, no cotidiano.

Utilizamos os estudos sobre o cotidiano de Michel de Certeau (2012) para discutirmos duas categorias que permeiam os saberes-fazer dos professores em sala de aula: estratégias e táticas. Segundo o autor, trata-se de tipos de operações diferentes, pois, ao passo que as estratégias são capazes de produzir, mapear e impor, as táticas só podem utilizar, manipular e alterar.

As estratégias são ações que, graças ao postulado de um lugar de poder, elaboram lugares teóricos que são capazes de articular um conjunto de espaços físicos onde as forças são distribuídas. Em outras palavras, é no campo das estratégias que não somente é teorizado o que deve ser feito, como também existem condições físicas e materiais para serem feitas (Certeau, 2012).

Quando focalizamos o docente em seu cotidiano, sabemos que ele está submerso por um conjunto de prescrições legais de ensino, de regras, que fazem parte do sistema escolar. A esse local de poder, Certeau (2012) denominou “estratégia”, expressando-a como sendo “[...] o cálculo (ou a manipulação) das relações de força que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado (p. 99)”. É, portanto, o lugar de poder daqueles que comandam e definem o que e como deve ser feito.

Segundo Certeau (2012), “a estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (...)” (p.99). Quando as normas ou prescrições são pensadas para a escola, quem as cria visa que elas sejam seguidas tal como pensadas. Entretanto, no cotidiano, as premissas ganham vida e algo “não previsto” pode acontecer.

Por essa razão, o autor supracitado aponta que a “tática” é a arte do fraco, daquele que não cria as regras. As táticas, “[...] segundo critérios próprios, selecionam fragmentos tomados nos vários conjuntos da produção para a partir deles compor histórias originais” (Certeau, 2012, p.98). Dessa maneira, por mais que haja um conjunto de regras a serem seguidas em determinados espaços, os sujeitos que não as criam (nesse caso, os/as professores/as) não ocupam papel de meros consumidores passivos.

Conforme aponta Certeau (2012):

A tática não tem por lugar senão o do outro. E é por isso que deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é o movimento “dentro do campo de visão do inimigo” (...) (p. 100).

Enquanto pessoas externas à escola e à sala de aula (propositores de programas, formuladores de documentos oficiais, etc.) têm o poder para decidir o que deve ser feito pelos professores, esses últimos podem “burlar” o lugar instituído pelo outro, já que não têm voz nas tomadas de decisões a nível macro. Os docentes têm

o cotidiano, e é justamente nele que são expressas suas criações próprias a partir do que lhe é dado.

Conforme Certeau (2012), a “tática é a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio” (p. 100). Assim, dentro de suas condições reais e de suas construções sociais, o/a professor/a, em suas práticas cotidianas de ensino, filtra o que é recebido e incorpora apenas aquilo que considera importante e necessário. Ou seja, por mais que haja um exercício de poder externo atingindo diretamente o seu trabalho, há certo grau de decisão do profissional professor, e é justamente através das táticas que suas escolhas são manifestadas.

As táticas são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo – às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre momentos sucessivos de um “golpe”, aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos etc. (Certeau, 2012, p. 102).

A diferença mais marcante entre os dois conceitos é que enquanto a tática é determinada pela ausência de poder, a estratégia é organizada pelo postulado de um poder. Outro aspecto em que os dois conceitos se diferenciam é referente ao uso do tempo: a estratégia oferece o lugar para que o tempo seja gasto, já a tática tem como premissa a hábil utilização desse tempo (Certeau, 2012). Nas palavras do autor:

A diferença entre umas e outras remete a duas opções históricas em matéria de ação e segurança (opções que respondem aliás mais a coerções que a possibilidades): as estratégias apontam para a resistência que o *estabelecimento de um lugar* oferece ao gasto do tempo; as táticas apontam para uma hábil *utilização do tempo*, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de um poder (Certeau, 2012, p. 102).

Traduzindo essas premissas para o contexto escolar, acreditamos que os professores não são meramente consumidores/reprodutores das regras que demarcam a escola. Consideramos, ao contrário, que esses profissionais podem fabricar suas táticas, mesmo em meio a um contexto criado no campo da estratégia, muitas vezes por pessoas que não conhecem a realidade das salas de aulas.

2.3 AS INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS NAS PRÁTICAS DE PROFESSORES/AS

É comum o discurso da inovação estar presente em novas propostas pedagógicas, sejam elas criadas por propositores de programas privados, sejam elas expressas em alguma política pública educacional. Mas, afinal, o que está sendo considerado inovação pedagógica na sociedade contemporânea? Como essas inovações chegam e de que maneira afetam o cotidiano dos professores/as?

Em primeiro lugar, não podemos confundir “‘inovação didática’ (concernente ao conteúdo das aprendizagens) e inovação pedagógica (concernente às formas de aprendizagem, à organização do trabalho, à concepção da avaliação e ao registro das trocas adulto-criança)” (Chartier, 2000, p. 15). Dessa maneira, a inovação pedagógica carrega um caráter mais amplo, pois envolve não só os aspectos diretamente relacionados ao objeto de conhecimento, mas aquilo que se vincula a questões transversais a qualquer área de conhecimento.

Em segundo lugar, sabemos que tais inovações apresentam várias faces:

Quem decide inovar? Pode ser o professor em sua sala de aula ou a equipe de uma escola (nível pedagógico local); pode ser um grupo de pesquisa que testou um novo modelo de aprendizagem ou que experimentou novos procedimentos didáticos (nível acadêmico, que pode estar mais ou menos conectado com o internacional), mas pode também ser o ministério da educação ou sua administração, preconizando uma reforma administrativa (nível político nacional) (Chartier, 2021, p. 9).

A partir do que propõe a autora, o inovar em educação pode acontecer em várias instâncias, indo desde a nível político nacional, passando pelas pesquisas em universidades até a sala de aula. Segundo Chartier (2000), o problema não está propriamente na inovação, mas no que está por trás dela (concepções de ensino/aprendizagem) e como isso pode afetar o trabalho dos professores em sala de aula. “(...) Toda decisão de inovação “faz falar”. Justamente porque ela é um risco que, mesmo calculado, produz incerteza, ela é acompanhada imediatamente de discussões, predições, narrativas, argumentações, mudanças de ponto de vista, conflitos, trocas profissionais (...)” (Chartier, 2000, p. 16).

Assim, “vemos que a expressão ‘inovação pedagógica’ mudou de sentido. Inovar pode ser seguir os conselhos dos pesquisadores [...] ou adotar o dispositivo de

um país estrangeiro (Chartier, 2021, p.8)”. Independentemente de qual for a situação, para a autora, a inovação apresenta custos elevados. E é justamente pensando no papel do professor que ela faz essa reflexão, pois, de acordo com Chartier (2021), no lugar de melhorar imediatamente o funcionamento das salas de aula e as aprendizagens das crianças, as inovações, ao adentrarem no cotidiano escolar, começam alterando hábitos, desfazendo o que já existe e desestabilizando os professores. Neste sentido, ainda de acordo com a autora, é possível que, em um primeiro momento, ao chegarem às salas de aulas, as inovações pedagógicas vindas de fora não resolvam os problemas, mas podem correr o risco de aumentá-los.

Um bom exemplo disso é o que aconteceu no Brasil, a partir das críticas aos “velhos” métodos de alfabetização, que levou muitos docentes a abandonarem suas antigas formas de alfabetizar. O problema é que essas críticas, em um primeiro momento, não vieram acompanhadas de outras propostas de ensino/aprendizagem da linguagem escrita. E, apesar de não existir resposta pronta para essa questão, como ocorre em muitas profissões, a dimensão do “como fazer” na docência também é importante. Sem o intuito de transformar os docentes em meros técnicos, pois rejeitamos substancialmente essa proposição, o/a profissional professor/a precisa de bons exemplos de ensino/aprendizagem para selecionar, incrementar e até mesmo criar a seu modo.

Nessa perspectiva,

Uma inovação só é eficaz para os alunos quando o professor pode dominá-la, ou seja, antecipar sua implementação, prever os inconvenientes e vantagens potenciais, ou seja, poder apropriar-se dela e integrá-la à sua prática anterior. Se não puder fazer isso, se a inovação lhe é imposta do alto, sem que ele possa atribuir-lhe sentido nem torná-la sua, podemos estar certos de que os benefícios esperados “teoricamente” não estarão presentes (Chartier, 2021, p.12).

Demarcamos a partir da autora, o papel substancial do/a professor/a quando colocado frente a um discurso de inovação – que no caso do nosso estudo pode chegar através de cursos de formação continuada presentes em programas– que queira penetrar em sua sala de aula. Para que ele adentre às práticas e cause respaldo positivo nos processos de ensino/aprendizagem, é preciso fazer sentido para

os/as docentes. Assim, “uma inovação só tem sentido e eficácia quando relacionada à globalidade do projeto educativo no qual ela se insere” (Chartier, 2000, p. 5)

Quando uma inovação é rapidamente aceita pelo corpo de professores, é porque sua eficácia ultrapassa o objetivo específico que ela visa, e que ela lhes permite resolver dificuldades de um outro tipo (progressão, organização, avaliação, divisão do trabalho, etc.) Ao contrário, se o ganho obtido por um lado se paga com um aumento de trabalho e com uma perda de eficácia por outro, os professores se entusiasma muito menos. (Chartier, 2000, p. 15)

Em outras palavras, de acordo com a autora, quando a inovação apresenta respaldo no sentido prático, ela tende a ser facilmente abraçada pelos docentes. Em contrapartida, quando ela não oferece ganhos para o jogo pedagógico das relações em sala de aula, não se torna algo bem-vindo.

Além disso, precisamos reforçar que nenhuma inovação pedagógica, por si só, tem o poder de resolver todos os problemas educacionais. Segundo Tricot (2019), “la innovación pedagógica sirve para ocultar tanto la ausencia de diagnóstico como una reflexión muy superficial para buscar solución a los problemas de la escuela (p.10)”. Nesse sentido, é preciso ter cuidado com aqueles que apresentam as inovações pedagógicas enquanto “salvadoras” visto que os problemas que cercam a educação são muitos e complexos, não podendo ser resolvidos como uma fórmula mágica.

Discutimos sobre as inovações que podem vir de fora, mas também existem aquelas pensadas e criadas pelos próprios professores/as em sala de aula.

Faz-se necessário que os professores estejam de fato incluídos no jogo e que possam jogar com suas cartas; ou seja, requer que o espaço que eles ocupam na invenção e na reinvenção cotidiana da docência seja reconhecida não como um desvio a ser evitado, mas como uma possibilidade real de inovação pedagógica que, portanto, deve ser estimulada (Sarti, 2008, p.63).

O movimento de criação e recriação faz parte do fazer docente, e é preciso estimular cada vez mais esse processo. Em sala de aula, o/a profissional professor/a não somente aceita aquilo que lhe é imposto, mas cria/recria, inventa/reinventa e significa/ressignifica. Assim, vai em caminho contrário às propostas que enxergam

esses profissionais apenas enquanto técnicos-executores, pois quebra com os discursos dominantes e inova em seu cotidiano, na sala de aula.

Mas as inovações presentes no trabalho do/da professor/a, apesar de serem construídas a partir tanto dos seus saberes teóricos quanto das suas próprias práticas, não ficam restritas à criação pura.

As formas de organização e as técnicas de trabalho, os procedimentos de aprendizagem e as modalidades de avaliação, as intervenções educativas são tanto herdadas, imitadas e reproduzidas, quanto produzidas empiricamente, construídas e justificadas tecnicamente, ou teoricamente (em referência a um corpus constituído de saberes), ou referidas a um conjunto de valores (uma concepção do bem-para-a-criança, uma missão política da escola etc.) (Chartier, 2000, p.165)

Dessa maneira, inovar pedagogicamente refere-se a trazer o “novo” para o fazer docente, seja criando, seja recriando a partir daquilo que é dado. A única exigência no campo da inovação pedagógica é que ela faça sentido não só para aqueles que as projetam, mas, sobretudo, para aqueles que são diretamente atingidos por elas (professores/as e estudantes).

Nessa perspectiva,

Toda possibilidade de inovações pedagógica exige, assim, que sejam elucidadas e trabalhadas as determinações fortes de ação. Inversamente, encontrar-se-á o que retoma com frescor renovado a análise sobre o começo de inovações pedagógicas que foram ou rejeitadas, digeridas e pervertidas pela instituição escolar, ou, ao contrário, integradas nas suas formas variáveis, orgânicas ou marginais, institucionais ou militantes. (Chartier, 2000, p.166-167)

Essas inovações presentes em programas, projetos e até mesmo em políticas a nível nacional têm sido socializadas por meio de cursos de formações continuadas. O “novo” trazido nessas formações passam, como já dissemos, por uma espécie de filtro, e os profissionais professores/as podem ou não tomar para sua aula essas inovações tais como foram pensadas. Elas podem ser rejeitadas ou incorporadas ao fazer docente. Independentemente do resultado, a questão é que cada professor/a interpreta as propostas de mudanças a seu próprio modo.

2.4 IMPLICAÇÕES DOS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO E SUAS FORMAÇÕES CONTINUADAS PARA AS PRÁTICAS DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA: O QUE OS ESTUDOS REVELAM?

A partir do nosso levantamento de pesquisas, nos últimos 10 anos (2013-2023), que discutem sobre a formação continuada de programas de alfabetização e sua relação com o ensino da leitura e da escrita, apresentamos a presente discussão, apontando os formatos que esses estudos se configuraram e os seus principais resultados.

A pesquisa de Franco (2017), de natureza qualitativa, teve o objetivo de analisar a efetividade da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), na prática pedagógica dos professores alfabetizadores. Os participantes da investigação foram docentes que fizeram parte da formação do PNAIC entre os anos de 2013-2016 e que atuavam em classes de alfabetização de três escolas públicas da cidade de Planaltina no Distrito Federal. Para tanto, a autora utilizou a técnica de Análise do Discurso para analisar os dados gerados no campo da pesquisa (gerados a partir do Grupo Focal e do questionário semiestruturado).

Os resultados do estudo de Franco (2017), sob a luz do Materialismo-Dialético, demonstraram que as reflexões dos docentes sobre a formação do PNAIC, apontavam uma mudança pragmática acerca de metodologias de ensino, que visaram sanar problemas pontuais do cotidiano escolar, o que, segundo a autora não resultava em uma compreensão a luz da epistemologia da práxis que, leva em consideração outras nuances que perpassam o trabalho docente (como a valorização profissional, a carreira, condições de trabalho, salários, etc.).

Em outra perspectiva, Cruz (2022) objetivou em sua investigação, de caráter qualitativo e quantitativo, analisar o PNAIC e sua contribuição à formação dos professores alfabetizadores. Sua pesquisa foi realizada na Região do ABC Paulista, localizada no estado de São Paulo e composta pelos municípios de Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Rio Grande da Serra e Ribeirão Pires. Foram participantes desse trabalho, 29 professoras que lecionavam, na época do PNAIC, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental e que participaram da formação do PNAIC entre 2013 e 2017. A autora utilizou a análise documental e os instrumentos de coleta de dados utilizados foram o questionário e a entrevista semiestruturada.

Os resultados da pesquisa de Cruz (2022) foram tratados tendo como base a Análise de Conteúdo e evidenciaram que o PNAIC contribuiu com a formação dos professores alfabetizadores por promover a mobilização de saberes e transformar alguns aspectos de sua práxis educativa. Na Região do ABC Paulista, investigada pela autora, a formação teve caráter participativo, desse modo, os professores compartilharam seus saberes e experiências, sendo esses momentos os mais citados na pesquisa. Entretanto, segundo a autora foram apontadas algumas fragilidades relacionadas ao PNAIC, como por exemplo, a descontinuidade do programa e de seus materiais.

A tese de Moraes (2015) teve como objetivo, compreender a construção das práticas de alfabetização de um professor alfabetizador de uma escola de um município de Pernambuco no contexto dos Programas Alfa e Beto e PNAIC, em suas diferentes orientações pedagógicas, em dois anos consecutivos, e o desenvolvimento das aprendizagens da leitura e da escrita pelos seus alunos. Para tanto, foi realizado um estudo de caso longitudinal, que envolveu um professor e seus alunos. Além disso, a autora utilizou para analisar os dados, a análise qualitativa documental de cada programa, a análise das entrevistas realizadas com o professor em três momentos e a análise das observações da prática docente de cada ano da pesquisa (2012 e 2013) e do processo de aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos.

Na prática do professor (elemento dos dados da autora mais próximo da nossa pesquisa), Moraes (2015) observou que as determinações do Programa Alfa e Beto eram modificadas, pois o docente organizava uma rotina própria, a partir da seleção de materiais didáticos e atividades do livro Aprender a Ler (distribuído pelo Programa Alfa e Beto), desse modo, ele substituía a análise fonêmica (proposta pelo livro), se utilizando da identificação e nomeação de letras, redefinindo alguns enunciados e inserindo outros dispositivos como a escrita espontânea de palavras e sua correção, com questionamento sobre a sua escrita. No segundo ano (2013) de investigação, o professor participava da formação continuada do PNAIC, não utilizando o livro didático (PNLD), adotando textos de acervos literários mais apropriados à faixa etária das crianças e realizava a produção coletiva de textos e, em relação à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética- SEA, utilizava os mesmos dispositivos do ano anterior, inserindo a exploração de rimas e realizando discussões sobre as partes sonoras das palavras.

Já na sua dissertação, Pires (2016) buscou analisar a formação continuada do PNAIC na prática dos professores alfabetizadores da rede municipal de ensino do município de Rio Azul – PR, como também, explicitar os temas centrais da pesquisa, as concepções de formação continuada que estão presentes nesta política educacional e ainda investigar em que medida na prática a formação continuada tem oportunizado o aperfeiçoamento docente. A coleta de dados desta investigação envolveu a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa empírica realizada no município de Rio Azul – PR com 2 orientadores de estudo do PNAIC e 9 professores alfabetizadores que participaram da formação continuada desta política nos anos de 2013 e 2014.

A partir das vozes dos participantes da pesquisa, Pires (2016) inferiu que a formação continuada do PNAIC se tratava de uma ação inovadora e necessária, mas não suficiente para um impulso efetivo da qualidade da educação. Portanto, a autora defende que a melhoria de tal qualidade, demanda do encaminhamento de outras práticas, que vão além da formação continuada de professores, como a maior valorização do profissional docente, melhores condições de trabalho, garantia de melhorias na infraestrutura das escolas, estímulo para a elaboração de propostas e políticas educacionais com a participação dos docentes, como também o fortalecimento de políticas educacionais voltadas para a inclusão.

A pesquisa de Guisso (2017), de caráter qualitativo, teve como objetivo, investigar a introdução/aplicação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, no contexto educativo do município de Floriano Peixoto. Para tanto, utilizou a análise de documentos oficiais e também aprofundamento bibliográfico por meio de livros, artigos, periódicos e *sites* da internet. Além disso, foi realizada uma pesquisa de campo, com entrevistas e rodas de conversa feitas com quatro professores. Os dados foram tratados a partir da análise de conteúdo e revelaram que a implantação do programa foi de grande valia e proveito para a atuação pedagógica dos professores alfabetizadores.

Lucca (2018) traz em sua dissertação o objetivo de investigar as contribuições do PNAIC para a prática docente de professores alfabetizadores que participaram do Programa no ano de 2013. A autora realizou um levantamento documental sobre o PNAIC e um estudo bibliográfico de pesquisas já realizadas sobre o tema. Visando compreender melhor a dinâmica da implementação do Programa no município de Rio Claro-SP, realizou entrevistas semiestruturadas com dez professoras alfabetizadoras

que participaram do curso do PNAIC no ano de 2013, quando o tema de estudo foi a aprendizagem no âmbito da linguagem. Os dados foram analisados através da análise de conteúdo e revelaram que as professoras avaliaram o curso como positivo, reconhecendo as contribuições do Programa para sua prática (elemento que nos determos, por se aproximar mais do nosso estudo), como por exemplo, a troca de experiências com os pares; a mudança na seleção dos conteúdos, na organização e planejamento das aulas e a valorização da formação docente através do pagamento das bolsas.

A investigação de Silva (2019), de natureza qualitativa, buscou analisar as práticas de ensino de leitura e de escrita desenvolvidas por professores de Educação Infantil que participaram da formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A pesquisa, teve como campo dois Centros de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Jaboatão dos Guararapes-PE e os participantes do estudo foram duas docentes que atuavam nos dois últimos anos da Educação Infantil (uma na turma do infantil 4 e outra na turma do infantil 5). A autora realizou questionários, observações de dez dias de aulas de cada docente e entrevistas com essas professoras, ao longo e ao término das observações. Além disso, foi realizada uma análise exploratória do acervo trabalhado na formação dos formadores locais e dos professores, das pautas formativas dos municípios e dos relatórios das formadoras locais responsáveis pela formação das participantes da pesquisa.

Os dados da dissertação de Silva (2019), tratados a partir da análise temática de conteúdo, revelaram que as duas docentes contemplavam as duas facetas da língua escrita, isto é, o alfabetizar e o letrar e que os dois eixos estruturantes da Educação Infantil, ou seja, as brincadeiras e as interações, permeavam as práticas de ambas.

Na prática da professora do Infantil 4, percebemos que o investimento da docente na faceta linguística foi maior no ensino de letras, que acontecia de diferentes formas, a partir dos nomes das crianças, nas listas. Também presenciamos na prática da docente uma tendência maior à exploração de vogais em palavras, em listas, nos nomes das crianças, em livros de literatura e entre as músicas que eram cantadas (...). A docente do Infantil 5 também tinha uma prática que priorizava o ensino direto e explícito do SEA. Vimos que a prioridade foi o trabalho com a consciência fonológica, envolvendo um trabalho com parlendas, rimas e trava línguas. Além disso, em muitos momentos

cotidianos, refletia sobre os aspectos da língua escrita (Silva, 2019, p. 180).

Assim, na pesquisa de Silva (2019) foram percebidos nas práticas das docentes, a mobilização de alguns elementos da formação do PNAIC-EI, como a ênfase na biblioteca de sala, instalações de leituras e investimento no trabalho com o nome próprio. Os depoimentos das professoras evidenciaram que o curso do PNAIC-EI foi significativo para elas, tendo potencializado algumas das práticas já desenvolvidas e indicando caminhos para o ensino da língua escrita com as crianças menores de 6 anos. Observamos que essa investigação foi a única encontrada, próxima ao nosso trabalho, que tratou sobre um programa de alfabetização na Educação Infantil. Acreditamos que esse fato se dá, pelas próprias tensões acadêmicas da presença ou não da alfabetização nessa etapa de ensino, na qual discutiremos no capítulo 3.

A pesquisa de Gonçalves (2021) é a única das investigações encontradas a tratar diretamente sobre o Programa Criança Alfabetizada (PCA), objeto do nosso estudo. Assim, a autora buscou investigar as concepções teóricas e as orientações metodológicas para a alfabetização de crianças presentes no PCA. De natureza qualitativa e de caráter documental, o estudo foi desenvolvido por meio da análise dos materiais complementares distribuídos às turmas de alfabetização no âmbito desse Programa. Os dados analisados por meio da análise de conteúdo, evidenciou que a proposta pedagógica do PCA está fundamentada em uma perspectiva construtivista, conciliando contribuições de diferentes áreas do conhecimento (psicogênese da escrita, consciência fonológica e o letramento). Desse modo, aprender a ler e a escrever, para o material complementar, deve ocorrer em um processo simultâneo de alfabetizar e letrar, no entanto, os dados também evidenciaram, que outras perspectivas ideológicas e epistemológicas integram outros eixos dessa política educacional: a concepção gerencialista, visível nos eixos estratégicos e nas instituições parceiras (Fundação Lemann, Instituto Natura e Associação Bem Comum) e a concepção de escrita como código presente na avaliação de fluência em leitura, promovida pelo Programa.

O caminho percorrido em busca de compreender a proposta pedagógica do Programa Criança Alfabetizada nos apresentou, ainda, um cenário de paradoxos no interior desse Programa, revelado pelo

contexto de produção desse conjunto de materiais pedagógicos. Por um arranjo institucional, os materiais complementares que, inicialmente, foram construídos no âmbito do Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa (Pnaic), passam a integrar o Programa Criança Alfabetizada. Com a finalização do Pnaic e face a necessidade de possuir materiais didáticos para a implementação dessa nova política educacional, a secretaria de educação estadual reaproveita esse conjunto de livros sem, no entanto, considerar o distanciamento entre os princípios teóricos do material e os próprios princípios e concepções que integram o Programa (...) (Gonçalves, 2021, p.187-188).

Conforme a autora, os materiais do PCA foram criados em outro contexto, sendo pensado para o PNAIC, com a descontinuidade desse último, esses materiais foram reaproveitados. Diante disso, criou-se um paradoxo em termos de concepções teóricas entre a proposta presente nos materiais do PCA e as outras faces das suas proposições, como a avaliação em fluência e a presença marcante do setor privado nas definições das premissas do Programa.

A pesquisa de Silva (2022), de abordagem qualitativa, na perspectiva narrativa, objetivou, 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 do letramento. A investigação tratou-se de um estudo de caso e o seu campo empírico foi uma escola municipal que se destacou com o desenvolvimento das orientações propostas pelo Programa. As participantes foram três professoras alfabetizadoras (uma delas gestora) que se envolveram com o Proler nos anos de 2017-2019, participaram das formações e das produções dos materiais, desenvolveram as orientações e ações e obtiveram resultados positivos em suas turmas. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a análise documental com base nos documentos referentes ao Programa e a entrevista episódica. Foram utilizadas a análise de conteúdo e a análise das narrativas, os dados de Silva (2022) 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. No entanto, houve uma ênfase no ensino da escrita em relação ao ensino da leitura e ao ensino da avaliação.

Andrade (2023) objetivou em sua investigação de natureza qualitativa e do tipo documental, analisar a proposta de alfabetização do Programa Educar pra Valer, adotado em várias Secretarias de Educação do Brasil. A autora utilizou a análise de conteúdo e os resultados indicaram que a concepção de alfabetização adotada pelo programa destaca o aprendizado do código alfabético e do fônico, apresentando certa similaridade com a concepção de ensino da leitura e da escrita presente na Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída em abril de 2019. O Programa apresenta um material estruturado que é destinado ao professor que deve seguir as orientações voltadas ao uso dos materiais que o compõem, desenvolvendo suas práticas de ensino com base em uma rotina pré-estabelecida e na execução das atividades presentes nos materiais, o que caracteriza o professor como mero tarefeiro, sem espaço para exercer a sua criatividade e autonomia em seu planejamento didático e na sala de aula. A análise dos dados da pesquisa de Andrade (2023) demonstrou que as propostas do Programa Educar pra Valer tratam o ensino da leitura e da escrita como decodificação e codificação, não garantindo a vivência de situações significativas e diversas de leitura e produção de textos.

Oliveira (2013) em seu artigo publicado nos anais da edição 36 da ANPED, traz resultados da sua pesquisa de Mestrado que objetivou analisar como professoras alfabetizadoras da rede pública estadual paulista lidam com o modo de alfabetizar proposto pelos Programas de formação continuada Letra e Vida e Ler e Escrever – implantados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em 2003. A autora aplicou questionários entre setembro e dezembro de 2010 e realizou entrevistas com dez professoras alfabetizadoras de seis escolas da Diretoria de Ensino – Região Leste 5 da capital. Oliveira (2013, p.15) utilizou a análise de conteúdo e procurou mostrar a forma como cada uma das docentes apropriou-se do que foi proposto pelos Programas numa tentativa de reelaborar as próprias práticas (...) ainda que essas professoras tenham tido a mesma formação continuada, recebido as mesmas orientações e os mesmos materiais didáticos, cada qual apropriou-se de forma particular e única dos conceitos e concepções ali veiculados, ressignificando um saber já existente (...) (Oliveira, 2013).

O estudo de Corsi e Branco (2017), de natureza qualitativa e publicado nos anais do III CONBAlf, discute como o PNAIC impactou na prática alfabetizadora de uma professora da rede municipal de Curitiba. O instrumento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada e a análise dos dados apontou que o Programa trouxe um

movimento de mudança na metodologia da professora participante da pesquisa, destacando a utilização da sequência didática para a organização do trabalho pedagógico e o emprego de atividades lúdicas, ainda que as práticas tradicionais permanecessem presentes e muitas vezes, provocando equívocos teóricos e metodológicos no trabalho da docente.

Franco e Nóbrega (2021), tiveram como objetivo em seu artigo publicado nos anais da edição 40 da ANPED, analisar a proposta da formação continuada do Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa - PNAIC ofertada pelo Ministério da Educação - MEC nos anos de 2013 e 2014, e possíveis processos de padronização da prática pedagógica dos professores alfabetizadores. Foi uma investigação de natureza qualitativa e denominada pelas autoras também de crítica, na qual utilizaram o grupo focal como instrumento para a geração de dados. Franco e Nóbrega (2021) indicaram nos resultados do estudo que embora a formação do PNAIC tenha levado os professores a fazerem uma reflexão sobre a prática em sala de aula, pareceu não avançar para transformações significativas do contexto pedagógico, metodológico e social do cotidiano escolar.

O artigo de Fidelis (2013), presente nos anais do I CONBAIf, apresenta um estudo da prática dos professores alfabetizadores frente ao Programa Além das Palavras, instituído em 2008 no Mato Grosso do Sul. Para tanto, a autora utiliza a análise documental dos textos produzidos pela Secretaria de Estado de Educação (SED/MS), incluindo as Resoluções, Decretos e Editais constantes da Legislação Estadual, além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), das Diretrizes Curriculares Nacionais, dos Referenciais Curriculares Estaduais para a Educação Básica e dos materiais didáticos do Programa Além das Palavras destinados às séries de alfabetização inicial (1º e 2º anos do Ensino Fundamental). Contudo, a autora identificou que:

(...) há uma dissonância entre o discurso oficial da SED/MS e o que tem sido realizado na prática cotidiana, ao se utilizar do material didático do Instituto Alfa e Beto, os quais estão baseados numa concepção diversa de alfabetização e letramento daquela preconizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, pelo Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Fidelis, 2013, p.12).

Sendo o Instituto Alfa e Beto aquele que produz os materiais para o Programa Além das Palavras, existe uma dissonância entre os elementos que preconizam os documentos oficiais analisados pela autora e os materiais do Programa.

Todos esses estudos citados ao longo da seção demonstram que existiram/existem esforços acadêmicos nos últimos dez anos (2013-2023) em demonstrar os reflexos dos programas de alfabetização para o ensino da leitura e da escrita. Nesse sentido, apareceram programas nacionais, estaduais e locais, cada um com suas especificidades, mas ambos voltados para causar alguma modificação no ensino da leitura e da escrita em sala de aula.

Reunimos em um quadro para melhor visualização, a recorrência de cada programa nos estudos que fizeram parte do nosso levantamento, conforme podemos conferir abaixo:

Quadro 5 - Distribuição dos programas de alfabetização por quantidade de aparições nos trabalhos e anos de publicação

PROGRAMA	QUANTIDADE DE APARIÇÕES	ANOS
PNAIC	8	2015, 2016, 2017, 2018, 2019 e 2021
Programa Alfa e Beto	1	2015
Programa Criança Alfabetizada	1	2021
Educar pra Valer	1	2023
Programa Letra e Vida	1	2013
Programa Ler e Escrever	1	2013
Proler	1	2022
Programa Além das Palavras	1	2017

Fonte: A Autora (2023).

Sem dúvidas, o programa mais citado foi o PNAIC, com 8 aparições. Acreditamos que por ter sido uma política criada a nível nacional, seu alcance se amplia nas pesquisas. Em contrapartida, o Programa Criança Alfabetizada (PCA), foco do nosso estudo, apareceu apenas no trabalho de Gonçalves (2021), embora com objeto e objetivos diferentes do nosso. Da mesma forma, demarcando uma única

aparição, estão os programas: Alfa e Beto; Educar pra Valer; Letra e Vida; Ler e Escrever; Proler; e Além das Palavras. Com isso, chamamos a atenção para o fato de, em um período tão longo (2013-2023), existirem poucos trabalhos que se relacionam com as temáticas propostas pela nossa pesquisa: as relações entre as formações continuadas do PCA e as práticas de ensino da leitura e da escrita de professores/as alfabetizadores/as. Nessa direção, no próximo tópico, destacaremos a concepção de alfabetização e letramento a que nos vinculamos.

3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO BRASIL: DA EDUCAÇÃO INFANTIL AOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

“O fracasso em alfabetização e letramento concentra-se nas escolas públicas, onde estão as crianças das camadas populares, exatamente aquelas que mais dependem da educação para ter condições de lutar por melhores condições de vida econômica, social, cultural” (Soares, 2020, p. 12).

Neste capítulo, trataremos sobre os métodos tradicionais do ensino da leitura e da escrita, sobre a concepção de aprendizagem que está por trás desses métodos e sobre alguns elementos encontrados nas práticas alfabetizadoras que remetem a esse ideário. Apesar de existirem vários métodos voltados ao ensino da alfabetização, algo que eles têm em comum é a visão da escrita enquanto código, já denunciada por vários pesquisadores da área.

Posteriormente, discutiremos a teoria da psicogênese da língua escrita, que, a partir dos anos de 1980, tem impulsionado o debate sobre a alfabetização no Brasil. Havendo uma mudança de paradigma no foco da discussão, que se desloca do “qual método é melhor para alfabetizar?” para “como as crianças aprendem a língua escrita?”. Assim, trazemos autores que descrevem a teoria e suas contribuições, como também outros teóricos que apontam alguns limites da psicogênese.

Em seguida, apresentaremos a perspectiva de alfabetização que defendemos, que é indissociada do letramento e, buscaremos evidenciar o conceito referente a esse termo. O letramento, apesar de estar imbricado à alfabetização, possui significado próprio, por isso, faremos uma viagem mundial em palavras correspondentes ao termo que utilizamos no Brasil, evidenciando que alfabetizar-letrando é uma necessidade da sociedade contemporânea.

Por último, discutiremos sobre o lugar da compreensão de alguns princípios da escrita alfabética na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental ao lado das práticas de letramento em um contexto com significado e sentido para as crianças, reconhecendo as suas singularidades e necessidades próprias. Essas premissas precisam se fazer presente desde a Educação Infantil, mas não são exclusivas dessa etapa, devendo se estender até o Ensino Fundamental.

3.1 MÉTODOS TRADICIONAIS DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA: ENTRE PERSPECTIVAS E PRÁTICAS

As discussões em torno da alfabetização ganharam força no Brasil a partir da década de 1980, com a chegada das críticas aos métodos tradicionais do ensino da leitura e da escrita, que concebiam o estudante enquanto mero receptor de conhecimentos exteriores a ele. Tais críticas foram impulsionadas, sobretudo, pela teoria da psicogênese da escrita, desenvolvida por Emília Ferreiro, Ana Teberosky e colaboradores. A disseminação dessa teoria no país marcou uma nova forma de conceber o alfabetizando, que passa a ser visto como sujeito pensante, construtor de conhecimentos e não mais como um ser passivo, que apenas recebia informações advindas de fora.

Tradicionalmente, a alfabetização é concebida a partir das discussões sobre “qual seria o melhor método para alfabetizar” e/ou sobre o estado de “prontidão” da criança para a aprendizagem da leitura e da escrita. Ferreiro e Teberosky (1999) apontam que o problema da aprendizagem na alfabetização tem sido exposto como uma questão de métodos. Nessa ótica, a preocupação dos educadores volta-se para a busca do “melhor” ou “mais eficaz” método.

Por outro lado, os testes de prontidão partem do princípio de que existiria uma “maturação” para a aprendizagem, que consistiria numa série de habilidades específicas passíveis de mensuração por meio de condutas observáveis. Um dos testes de maior difusão na América Latina foi o ABC de Lourenço Filho, no qual, para decidir se uma criança poderia começar ou não sua aprendizagem da leitura e da escrita, submeti-a a uma bateria de “provações”. Seria necessário possuir um mínimo de “maturidade” na coordenação viso-motora e auditivo-motora, além de um bom quociente intelectual, para só, então, poder ser alfabetizada. Sabemos, no entanto, que as crianças não necessariamente precisam apresentar um bom resultado em tais testes para conseguir chegar no patamar de alfabetizado (Ferreiro; Teberosky, 1999).

Os métodos tradicionais de alfabetização, que marcaram – e às vezes – ainda marcam presença nos processos de ensino, foram, segundo Morais (2012), criados desde a Antiguidade, mais especificamente a partir do século XVIII, e, apesar das diferenças que apresentam, partilham de uma mesma teoria do conhecimento: a visão empirista/associacionista da aprendizagem. Visão essa que concebe o aprendiz como uma tábula rasa, que apenas recebe conhecimentos externos, que são fixados por

meio da repetição e da memorização. Nessa perspectiva, é como se o sujeito não precisasse reconstruir esquemas cognitivos para alcançar determinada aprendizagem (nesse caso, aprender a ler e a escrever). Infelizmente, apesar de antigos, esses métodos, como aponta o autor, muitas vezes ainda ocupam espaço nas salas de aulas de alfabetização.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), os métodos tradicionais de alfabetização distinguem-se fundamentalmente em dois grupos: os sintéticos e os analíticos. De acordo com as autoras, os métodos sintéticos insistem, fundamentalmente, na correspondência entre o oral e o escrito, além disso, parte dos elementos mínimos ao todo. Em contrapartida, os métodos analíticos buscam o reconhecimento global das palavras ou das orações através da leitura. Assim, os sintéticos partem de elementos menores que a palavra, enquanto os analíticos partem da palavra ou de unidades maiores que ela. São os sintéticos, todavia, que ocupam maior espaço no ensino da alfabetização no nosso país, exemplificados como três principais vertentes: os alfabéticos (B com A BÂ), os silábicos (BA, BE, BI...) e o fônico (ensino dos fonemas de forma isolada: /d/, /c/...).

Todos esses métodos (alfabético, silábico e fônico), conforme aponta Morais (2012), pressupõem que o estudante deve partir de unidades linguísticas menores (letras, sílabas ou fonemas) e, na ótica da aprendizagem acumulativa, ir somando os pedaços que aprendeu. Tudo isso está pautado numa visão da escrita alfabética enquanto um código, no qual o estudante precisaria apenas codificar e decodificar. No entanto, como aponta o autor, a escrita alfabética é um objeto de conhecimento em si mesma e deve ser visto como um sistema notacional.

Na mesma perspectiva, Ferreiro (2011) defende que a escrita pode ser concebida de duas formas muito diferentes: como uma *representação*⁸ da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras. Dependendo da forma de considerá-la, as consequências pedagógicas tendem a mudar drasticamente. A diferença mais marcante entre as duas perspectivas consiste no fato de que:

No caso da codificação tanto os elementos como as relações já estão predeterminados; o novo código não faz senão encontrar uma representação diferente para os mesmos elementos e as mesmas

⁸ Representação ou, conforme Morais (2012), “notação”.

relações. No caso da criação de uma representação, nem os elementos, nem as relações estão predeterminadas (Ferreiro, 2011, p. 16).

São duas compreensões de naturezas diferentes, sobretudo porque, como aponta a autora, ao concebermos a escrita enquanto um código de transcrição que converte os sons em letras, o que se coloca em primeiro plano é a discriminação visual e auditiva (geralmente presentes nos métodos tradicionais de alfabetização e nos testes de prontidão). Além disso, “a invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação” (Ferreiro, 2011, p. 16). Por essa razão, tratar a alfabetização como um período de aquisição de um código é desconsiderar todo o seu processo histórico e conceitual em torno da escrita.

Conforme Ferreiro (2011):

Se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como a aquisição de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual (p. 19).

Nesse sentido, para Ferreiro (2011), toda prática de ensino da leitura e da escrita envolve uma forma de conceber o processo de aprendizagem (como a criança aprende) e o objeto dessa aprendizagem (o sistema de escrita), não havendo neutralidade nesse processo. Assim, a autora indica algumas dificuldades presentes em muitas dessas práticas, dentre elas destacamos duas que podem estar correlacionadas ao uso de métodos tradicionais de alfabetização: a confusão entre escrever e desenhar letras e a redução do conhecimento do leitor ao conhecimento das letras.

A primeira dificuldade refere-se à confusão entre escrever e desenhar letras. Ferreiro (2011) observa que a dificuldade se apoia em uma visão do processo de aprendizagem segundo a cópia e a repetição dos modelos. De acordo ainda com a autora, “a análise detalhada de algumas das muitas crianças que são “copistas” experientes, mas que não compreendem o modo de construção do que copiam é o melhor recurso para problematizar a origem dessa confusão (...) (p. 34)”. Em outras

palavras, nem sempre uma criança que copia todas as letras entende o que está copiando ou demonstra avanços do ponto de vista da aprendizagem evolutiva da leitura e da escrita. Ou seja, os exercícios de cópias de letras e a plena realização desses por parte da criança não garantem que ela esteja de fato compreendendo aquilo que registra no papel.

A segunda dificuldade diz respeito à tendência que os adultos já alfabetizados têm de reduzir o conhecimento do leitor ao conhecimento das letras e do seu valor sonoro convencional. A autora supracitada relatou uma experiência na qual foram formados pequenos grupos de adultos alfabetizados e entregue a cada um deles materiais impressos em escrita desconhecida. O resultado foi que todos se sentiram desorientados ao explorar caracteres que não conheciam, sendo explicado para os participantes que as crianças também se sentem assim no começo da aprendizagem. No entanto, apesar de não conhecerem as línguas dos materiais entregues, os adultos tinham algum conhecimento referente à distribuição dos elementos (por exemplo, sabiam onde encontrar informações em livros, jornais, revistas, etc. e a partir desse conhecimento supor o que aquele material queria dizer). Em síntese, conforme Ferreiro (2011), os participantes foram levados a perceber que o conhecimento que eles possuem sobre a língua escrita não se reduz às letras, assim como ocorre com as crianças.

Tais dificuldades, que podem se fazer presentes nas práticas de ensino inicial da leitura e da escrita, carregam em comum uma visão adultocêntrica. Junto a isso, a própria concepção de aprendizagem presentes nos métodos tradicionais de alfabetização carregam não somente um entendimento reduzido da língua escrita, como também da própria criança que aprende:

A reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu (Ferreiro, 2011, p. 41).

Tradicionalmente, conforme Ferreiro (2011), a discussão sobre o ensino inicial da leitura e da escrita está inserida na polêmica dos métodos de alfabetização. Entretanto, a autora buscou realocar o debate enfatizando que, quando aceitamos que a criança não é uma tábula rasa, na qual inserimos letras e palavras a partir de

determinado método, então deveremos aceitar, também, que o método não pode criar conhecimento.

Neste trabalho, assumimos a concepção de criança como um ser que pensa sobre o mundo e que constrói, a seu modo, diversas interpretações próprias sobre a realidade, inclusive sobre a língua escrita. Portanto, são seres que merecem um processo de alfabetização respeitoso, que leve em conta seu poder de criação e de construção das suas aprendizagens. Na seção a seguir, discutiremos essa concepção alicerçados nas contribuições da teoria da psicogênese da escrita.

3.2 TEORIA DA PSICOGÊNESE DA ESCRITA

A teoria da Psicogênese da escrita surgiu por meio dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, publicados originalmente em espanhol sob o título “*Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*” em 1979. Diz respeito a uma pesquisa realizada na Argentina, que recebeu adesão de muitos países, incluindo o Brasil. Trata-se de uma teoria que levou em consideração, inicialmente, o contexto da América Latina, mas, Ferreiro e colaboradores, posteriormente, realizaram estudos também com crianças de outras regiões do mundo. Nesta seção, pretendemos discutir sobre alguns elementos decorrentes da psicogênese: os períodos das escritas espontâneas das crianças; os níveis/hipóteses de evolução da escrita (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético); e os limites da teoria.

A discussão sobre alfabetização sempre considerava os dois polos desse processo (o de quem ensina e o de quem aprende). No entanto, Ferreiro (2011), aponta que um terceiro elemento teria sido desconsiderado: a natureza do objeto de conhecimento envolvendo essa aprendizagem (escrita). Por essa razão, a autora buscou demonstrar de que maneira esse objeto de conhecimento intervém no processo de alfabetização inicial. Nesta perspectiva, os pequenos realizam explorações para compreender a natureza da escrita e, os indicadores mais claros disso são as suas produções espontâneas, por isso “quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado” (Ferreiro, 2011, p. 20). Assim, os escritos das crianças em processo de

aprendizagem da linguagem escrita, deixam de ser apenas “rabiscos” e passam a ser objetos de conhecimento.

Quando passamos a levar em consideração o ponto de vista construtivo da escrita infantil, percebemos que ela “(...) segue uma linha de evolução surpreendentemente regular, através de diversos meios culturais, de diversas situações educativas e de diversas línguas” (Ferreiro, 2011, p. 22). Conforme essa autora, ao observarmos os escritos das crianças, podemos distingui-los em três grandes períodos evolutivos (em seus interiores cabem várias subdivisões):

- Distinção entre o modo de representação icônico e o não icônico;
- A construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativos);
- A fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético) (Ferreiro, 2011, p. 22).

É no primeiro período que se conseguem as duas distinções básicas e são essas que sustentarão as outras que vêm depois. Saber distinguir entre “desenhar” e “escrever” é um elemento-chave nas descobertas das crianças, pois o desenho está no domínio do icônico, ou seja, as formas dos grafismos reproduzem a forma dos objetos. Em contrapartida, a escrita está fora do icônico, o que ocorre quando as formas dos grafismos não reproduzem as formas dos objetos (Ferreiro, 2011).

O que caracteriza o segundo período, conforme Ferreiro (2011), é o grande esforço intelectual das crianças na construção de formas de diferenciação (intrafigurais e interfigurais) entre as escritas. “Esses critérios de diferenciação são inicialmente *intrafigurais* e consistem no estabelecimento das propriedades que um texto escrito deve possuir para poder ser interpretável (ou seja, para que seja possível atribuir-lhe uma significação)” (p. 23). Tais critérios são expressos sobre o eixo quantitativo, por meio da hipótese da quantidade mínima de letras (geralmente elegem três) que uma escrita deve possuir para ter algum significado, e sobre o eixo qualitativo, por meio da necessidade de mudança da ordem e da variação interna das letras necessárias para que uma escrita possa ser interpretada.

Segundo Ferreiro (2011), a outra forma de diferenciação feita pelas crianças em relação à escrita, que constitui o passo seguinte desse processo, são as variações *interfigurais*, nas quais as condições de legibilidade do passo anterior (intrafigurais) se

mantêm, mas agora impõem-se a necessidade de criar modos sistemáticos de diferenciação entre uma escrita e a seguinte.

As crianças exploram então critérios que lhe permitem, às vezes, variações no eixo quantitativo (variar a quantidade de letras de uma escrita para a outra para obter escritas diferentes) e, às vezes, sobre o eixo qualitativo (variar o repertório de letras que se utiliza de uma escrita para a outra; variar a posição das mesmas letras sem modificar a quantidade) (Ferreiro, 2011, p. 23/27).

Todo esse processo realizado pelas crianças nesse período reflete as lógicas internas delas frente à escrita. Demonstra, de maneira evidente, que os pequenos pensam sobre o objeto de conhecimento “escrita”, criando seus próprios modos de interpretá-la, o que envolve: regras próprias de quantidade (por exemplo, uma palavra necessita ter pelo menos três letras – às vezes duas – para poder ser considerada como tal) e de variação de caracteres, isto é, de letras (acreditam, por exemplo, que, para algo ser passível de ser lido, não pode possuir a mesma letra repetida na sequência) para poder registarem seus escritos.

Segundo Ferreiro (2011), no terceiro período, a atenção às propriedades sonoras do significante é o que marca o ingresso nele. “A criança começa a descobrir que as partes da escrita (suas letras) podem corresponder a outras tantas partes da palavra falada (suas sílabas orais)” (p. 27). Essa descoberta realizada pelos pequenos demarca a entrada no período silábico e pode se exprimir tanto no eixo qualitativo, quanto no eixo quantitativo. O primeiro ocorre quando se descobre que a quantidade de letras da escrita de uma palavra pode estar relacionada com a quantidade dos sons (sílabas orais) que pronunciamos. Já o eixo qualitativo expressa-se quando as crianças começam a escrever palavras com algum valor sonoro (presença de algumas vogais e/ou consoantes correspondentes aos sons presentes nas sílabas).

Ao chegar em um nível silábico, as crianças continuam tendo uma série de conflitos entre suas hipóteses sobre a escrita, e essas perturbações cognitivas as fazem avançar para os próximos dois níveis (o silábico-alfabético e alfabético), os quais serão detalhados a seguir. Os três períodos expressos na discussão refletem o quanto os escritos infantis progridem até se transformar em uma escrita mais próxima à convencional.

Levando em consideração os aspectos presentes nesses três diferentes períodos que as crianças vivenciam em seu processo de apropriação da escrita alfabética, faremos uma breve discussão das hipóteses/níveis de escrita mais difundidos pela teoria. Apesar de existir várias subcategorias no interior de cada nível, conforme descrito em Ferreiro e Gomez-Palacio (1982), são elencados, geralmente, quatro níveis: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

No nível pré-silábico, no qual surgem aqueles dois grandes períodos descritos anteriormente (distinção entre o modo de representação icônico e o não icônico; e construção de formas de diferenciação), as crianças ainda não conseguem estabelecer relação entre a escrita e os sons das palavras. Assim, o registro dos escritos infantis segue, nesse nível, uma outra lógica. Mas, apesar de não ser a mesma atribuída por nós adultos, já há por parte dos pequenos um esforço cognitivo em tentar interpretar, ao seu modo, a língua escrita. Segundo Ferreiro e Gomez-Palacio (1982) “en el nivel presilábico las escrituras son ajenas a toda búsqueda de correspondencia entre grafías y sonidos. La construcción gráfica de um significante está determinada por otro tipo de consideraciones (p. 19)”.

Morais (2012) afirma que “há muita vida” e trabalho cognitivo no período pré-silábico. Em um momento inicial dessa fase, as crianças menores nem sequer distinguem desenho e escrita (por exemplo, se pedirmos para escreverem “pirulito”, é possível que algumas desenhem um). No entanto, ao seguir o percurso evolutivo, essas crianças começarão a escrever as palavras por meio de garatujas, rabiscos ou, até mesmo, letras. Esse processo, está se iniciando cada vez mais cedo, graças à profusão da escrita na sociedade, resultante da disseminação das novas tecnologias da informação.

É ainda no período pré-silábico que algumas questões começam a surgir a partir das construções das crianças: o “realismo nominal” e as hipóteses de quantidade mínima e da variedade de letras, já descritas anteriormente. Quanto ao “realismo” nominal, trata-se de uma concepção na qual a criança acha que um objeto grande (como mesa) deve ter seu nome escrito com mais letras que um objeto menor (como pente). Na compreensão dos pequenos que estão nessa fase, o significado da palavra escrita possui relação com os seus significantes oral e escrito.

Nesse percurso evolutivo, o nível silábico sucede o pré-silábico e é marcado por “(...) una correspondencia entre grafías e sílabas (generalmente una grafía para cada sílaba), lo que no excluye problemas derivados de exigencias de cantidad

mínima de letras (Ferreiro; Gomez-Palácio, 1982, p. 25)". Se antes, no nível anterior, as crianças usavam uma sequência de letras ou marcas gráficas sem relação com as partes sonoras das palavras registradas, no nível silábico elas já tendem a colocar uma letra para cada sílaba oral. Em outras palavras, muitas crianças tendem a pronunciar a palavra dividindo-a em sílabas e buscando fazer corresponder as letras ou marcas gráficas aos segmentos silábicos orais da pronúncia.

No Brasil, segundo Moraes (2012), tornou-se recorrente categorizar as escritas silábicas a partir de dois grupos: silábicas "quantitativas" (quando não há valor sonoro) e "qualitativas" (quando há valor sonoro). Nas quantitativas, os pequenos tendem a notar uma letra para cada sílaba oral. Nas qualitativas, além da continuidade da regra de registrar uma letra para cada sílaba pronunciada, haveria a busca de notar uma letra com valor sonoro para cada sílaba.

No nível silábico-alfabético, que sucede o nível silábico, coexistem, conforme apontam Ferreiro e Gomez-Palácio (1982), duas formas de correspondência entre sons e grafias: a silábica e a alfabética. De certa forma, ainda segundo as autoras, trata-se de um hibridismo, porque algumas grafias representam sílabas e outras representam fonemas. Mas, não se trata de uma escrita com omissões e sim de construções com dois tipos de correspondências, resultado da superação parcial do nível silábico antes da chegada ao nível alfabético. Assim, representa o passo intermediário entre os dois níveis de escrita.

Nessa fase, a criança está "quase alfabética", mas ainda não domina as variadas correspondências letra-som, porém, sabe que "falta algo" em sua escrita. Conforme aponta Moraes (2012), "(...) em lugar de achar que se escreve colocando uma letra para cada sílaba, descobre que é preciso "pôr mais letras". Para isso ela necessita refletir mais detidamente, sobre o interior das sílabas orais, de modo a buscar notar os pequenos sons que as formam (...)" (p. 62). O autor ainda chama a atenção para o fato de que é preciso ver a etapa silábico-alfabética não apenas enquanto um "período de transição", mas como um momento de grande aprendizado das correspondências grafema-fonema.

No nível alfabético, o último estágio descrito pela teoria psicogenética, as escritas das crianças "(...) ahora son formadas en base a una correspondencia entre fonemas y grafías, lo que no excluye errores ocasionales (Ferreiro; Gomez-Palácio, 1982, p. 30)". Nesse nível, as crianças já escrevem alfabeticamente, assim como nós

adultos, mas ainda têm um longo processo pela frente para dominar a norma ortográfica.

Além disso, lembramos que, conforme Moraes (2012), não é porque uma criança atinge o nível alfabético que podemos considerá-la alfabetizada. Segundo esse autor:

O domínio da escrita alfabética, portanto, implica não só o conhecimento e o uso “cuidadoso” dos valores sonoros que cada letra pode assumir, no processo de notação, mas o desenvolvimento de automatismos e agilidades nos processos de “tradução do oral em escrito” (no ato de escrever) e de “tradução do escrito em oral” (no ato de ler) (p. 66).

Nesse sentido, ao construir hipóteses que acompanham a aprendizagem da escrita, as crianças têm um longo caminho pela frente a percorrer para, de fato, se tornarem alfabetizadas. A chegada no nível alfabético não torna automaticamente essa criança uma leitora e escritora. Por isso, as oportunidades oferecidas pela escola de consolidar a aprendizagem das relações entre letra e som e de desenvolver estratégias de leitura e de produção de textos escritos são tão importantes para o desenvolvimento da leitura e da escrita autônomas.

Além disso, o conhecimento sobre esses níveis ou hipóteses de escrita em que as crianças perpassam, tensiona a utilização de métodos tradicionais de alfabetização (descritos anteriormente) por professores/as alfabetizadores/as em sala de aula, já que as hipóteses nos leva a entender que o processo de aprendizagem é construído e a utilização dos métodos parte do princípio que a aprendizagem é assimilativa e associativa, ou seja, o conhecimento já está dado e cabe aos estudantes apenas reproduzir.

A teoria da psicogênese da escrita contribuiu de maneira direta com a compreensão de como a criança aprende a ler e a escrever, causando uma verdadeira revolução na área da alfabetização. A atenção foi desviada do “qual método seria o melhor para alfabetizar” para o “como a criança aprende”. No entanto, apesar das contribuições dessa teoria (a visão da escrita enquanto representação/notação, o percurso evolutivo dos escritos infantis e os processos construtivos de apropriação da escrita pelas crianças), Moraes, Cavalcanti e Oliveira (2014) apontam que todo conhecimento merece ser aprofundado e, muitas vezes, até questionado.

Assim, apresentaremos alguns limites decorrentes da teoria, baseados em estudos críticos sobre a psicogênese da língua escrita (Morais; Cavalcanti; Oliveira, 2014; Gomes; Moraes, 2013; Moraes, 2012): 1) lugar secundário dado à consciência fonológica; 2) compreensão de que a teoria seria um método; 3) crença de que as crianças aprenderiam a ler e a escrever sem um ensino sistemático; 4) falsa ideia de que uma criança na hipótese alfabética já estaria alfabetizada; e 5) hipóteses bem demarcadas, quando na verdade as crianças oscilam muito entre um nível e outro (ou até mesmo dentro de um mesmo nível) durante a aprendizagem da escrita alfabética.

O primeiro limite, que foi apontado inicialmente por Moraes (2012) e, posteriormente, reforçado por Moraes, Cavalcanti e Oliveira (2014), consiste no fato de a teoria ter colocado a consciência fonológica em segundo plano. Entretanto, levando em consideração estudos prévios em torno da temática, é defendido por esses autores que existem certas habilidades fonológicas que se configuram de grande importância para alcançar uma escrita silábica e para avançar na compreensão do sistema de escrita alfabético, visto que a consciência fonológica permite a reflexão sobre os segmentos sonoros das palavras.

O segundo limite refere-se às tentativas de didatização da teoria. Gomes e Moraes (2013) chamam atenção para o fato de que, embora a Psicogênese tenha sido um marco para as definições e decisões no âmbito da alfabetização, não é ela um método de ensino/aprendizagem, como equivocadamente, alguns pensam até hoje. As próprias autoras Ferreiro e Teberosky (1999), destacam: “(...) não pretendemos propor nem uma nova metodologia da aprendizagem nem uma nova classificação dos transtornos de aprendizagem. Nosso objetivo é o de apresentar a interpretação do processo do ponto de vista de quem aprende (...)” (p. 179). Mesmo assim, desde sua criação, a teoria vem passando por inúmeras tentativas de didatização. Apesar de não vedarem essas tentativas, as autoras não buscaram criar um novo método de ensino e evidenciam isso em sua obra original.

O terceiro limite trata-se da falta de ensino sistemático das correspondências som-grafia. Segundo Gomes e Moraes (2013), a teoria embutiu a falsa ideia de que as crianças aprenderiam espontaneamente as relações arbitrárias entre letra-som. Em outras palavras, a críticas aos “velhos” métodos de alfabetização, sem “colocar” nada no lugar, contribuiu para que os professores alfabetizadores tivessem a falsa impressão de que simplesmente expondo os estudantes ao contato com a língua

(sobretudo, a partir de textos) formariam automaticamente leitores e escritores autônomos.

O quarto limite refere-se à crença de que atingir uma hipótese alfabética seria sinônimo de estar alfabetizado. Gomes e Morais (2013) apontam que a Psicogênese suscitou a falsa “segurança” de que uma criança diagnosticada como estando na hipótese em questão já estaria “alfabetizada”, gerando nessa falsa segurança um descaso com o ensino da ortografia e o descuido com a caligrafia, ambos, aspectos necessários para o avanço das aprendizagens da leitura e da escrita das crianças.

Por último, o quinto limite que destacamos é sobre os níveis de escrita, que, na teoria psicogenética, são bem definidos, apesar de as crianças oscilarem de nível enquanto vivenciam os conflitos cognitivos, ora regredindo, ora avançando, ficando difícil assumir uma categorização dos níveis de maneira precisa. É possível que os pequenos passem por oscilações de aprendizagem até mesmo dentro de um mesmo nível, que podem ser visualizadas, inclusive, no interior de uma mesma palavra escrita por eles (Morais, 2012; Gomes, Morais, 2013).

Assim, percebemos, ao longo das discussões presentes neste tópico, que podemos, sem dúvidas, levar em consideração os inúmeros ganhos que a Psicogênese da escrita trouxe para a alfabetização, mas não podemos perder de vista que, como qualquer outra teoria, ela também apresenta limites, que precisam ser discutidos. No Brasil, existiram algumas tentativas de apropriação e didatização dos conhecimentos difundidos a partir da Psicogênese, mas, como nenhuma teoria psicológica é originalmente pensada para ser didatizada, percebemos um conjunto de acertos e erros que chegaram no contexto das salas de aulas, sobretudo, a partir da implementação de alguns programas e propostas educacionais.

Alguns desses programas e propostas, apesar de também se inspirarem em outras teorias, utilizaram como base a Psicogênese em sua aplicação, como o Projeto Ipê (em São Paulo), o GEEMPA (em Porto Alegre) e o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) (em nível nacional). Outros, apesar de a considerarem, articularam a ela outros estudos tão importantes quanto para o campo da alfabetização, como é o caso do Projeto Aprender Pensando (em Recife), do Pró-Letramento (nacional) e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (nacional). É seguindo a direção desses últimos programas que inserimos nossa defesa, pois, apesar de considerarmos os ganhos que a Psicogênese trouxe para a

alfabetização, sabemos que, para avançarmos, precisamos utilizar também de outros estudos disponíveis em torno da área.

3.3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ALGUNS APONTAMENTOS

A perspectiva que adotamos neste estudo se aproxima daquela defendida por alguns autores. Por exemplo, para Soares (2020), a alfabetização é o “processo de apropriação da ‘tecnologia da escrita’, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita (...)” (p. 27). Assim, a aprendizagem inicial da leitura e da escrita envolve necessariamente o domínio de um conjunto de habilidades.

Na perspectiva de Moraes (2012), para alcançar o patamar de alfabetizado, o estudante precisa ter um domínio básico das convenções do sistema de escrita alfabética (SEA), respeitando a direção das letras no texto, segmentando minimamente as palavras no interior dos sintagmas que escreve e, sobretudo, usando, com algum automatismo, as correspondências grafema-fonema de nossa língua. Além disso, para esse autor, compreender o funcionamento do SEA ou atingir uma hipótese alfabética não significa estar alfabetizado. Dessa maneira, outras aprendizagens estão associadas a essa, sendo preciso, também, a possibilidade de participar de práticas letradas que implicam a capacidade de ler e compreender textos curtos, bem como de produzir textos também com curta extensão.

Nesse sentido, conforme Soares (2020), é insuficiente adotar um conceito restrito de alfabetização, diante das variadas demandas de leitura e escrita que estão presentes na nossa sociedade. Por essa razão, a autora defende “(...) que é necessário aliar a alfabetização ao que se denominou *letramento*, entendido como desenvolvimento explícito e sistemático de habilidades e estratégias de leitura e escrita” (p. 11-12). As discussões em torno do letramento surgiram na década de 1980, em vários lugares do mundo, com termos diferentes, mas apresentando sentidos próximos. Como já apontava Soares (2004), era curioso que, mesmo em sociedades distanciadas tanto geograficamente quanto socioeconomicamente e culturalmente, havia “a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (p. 6).

Conforme Soares (2004), na década de 1980, a discussão sobre letramento adentrava o Brasil. Simultaneamente, em Portugal, discutia-se sobre a *literacia* e, na França, havia uma preocupação com o que se denominava *illettrisme*, que denota a ausência ou pouca presença do que nós entendemos como “letramento”. Além disso, nos Estados Unidos e na Inglaterra, apesar da existência da palavra *literacy*⁹ datar desde o final do século XIX, foi nos anos de 1980 que o termo passou a ser acrescentado de outro significado: a competência social da leitura e da escrita da população.

Ainda segundo a autora, mesmo existindo uma coincidência quanto ao momento histórico em que as práticas sociais de leitura e escrita emergem como pauta em sociedades distintas, o contexto e a causa dessa emergência são essencialmente diferentes em países em desenvolvimento, como o Brasil, e em países desenvolvidos, como a França e os Estados Unidos. Nesses últimos, as práticas sociais de leitura e escrita tornaram-se pauta devido ao:

(...) contexto da constatação que a população, embora alfabetizada, não dominava as habilidades de leitura e escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita. Assim, na França e nos Estados Unidos (...) os problemas de *illettrisme*, de *literacy/illiteracy* surgem de uma forma independente da questão da aprendizagem básica da escrita (Soares, 2004, p. 6).

Desse modo, percebemos que a França e os Estados Unidos vivenciavam contextos diferentes do Brasil, país no qual a taxa de analfabetos nos anos 1980 era alarmante. Nesse caso, a preocupação brasileira não só seria com o uso da leitura e da escrita (letramento), mas com o próprio processo de alfabetização, que envolve a apropriação do SEA, além de outros aspectos.

Segundo a autora, no contexto brasileiro,

O despertar para a importância e necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se basicamente a partir de um questionamento do conceito de alfabetização. (...) no

⁹ *Literacy* é uma palavra de língua inglesa que significa alfabetização (*literacy instruction*), mas possui significado ambíguo, podendo ser usado para se referir tanto à alfabetização, quanto ao letramento.

Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem (Soares, 2004, p. 7).

Portanto, de acordo com a autora, no Brasil, a discussão do letramento aparece enraizada ao conceito de alfabetização, o que tem levado a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com uma prevalência do letramento sobre a alfabetização, deixando a última em condição de apagamento. Por causa dessa frequente aproximação entre os termos, a autora chega a apontar para um problema que chama de “desinvenção da alfabetização”, que é a perda de especificidade do processo de ensino inicial da leitura e da escrita. Entre uma das possíveis causas, chama atenção para a mudança conceitual a respeito da aprendizagem da língua escrita que se difundiu no Brasil a partir de meados de 1980, sobretudo, a partir da teoria psicogenética ou teoria da psicogênese (Soares, 2004).

Conforme a autora e a mesma obra supracitada, sem negar a incontestável contribuição da teoria para a mudança de paradigma na área, sua interpretação conduziu a alguns equívocos e falsas inferências. Houve um abandono imediato dos métodos de alfabetização, por parte de professores alfabetizadores adeptos da teoria, deixando, dessa forma, um espaço vazio no campo do “como ensinar”. Além disso, difundiu-se a falsa ideia de que apenas em contato com a língua escrita os estudantes aprenderiam a ler e a escrever¹⁰. É sabendo da necessidade de um ensino sistemático voltado à alfabetização e da relevância do letramento, que buscamos evidenciar as especificidades de cada um dos processos (Soares, 2004).

Neste sentido:

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes (Soares, 2020, p. 27, grifo nosso).

Dessa maneira, nas sociedades contemporâneas, não basta somente dominar o sistema de escrita vigente (no nosso caso, o alfabético), pois, é preciso saber fazer

¹⁰ Ver melhor os limites da teoria no segundo tópico deste capítulo.

uso social desse sistema. Portanto, o letramento é definido como as “capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias (...)” (Soares, 2020, p. 27). A aprendizagem da alfabetização só faz sentido quando as pessoas conseguem fazer uso competente da leitura e da escrita no dia a dia, na rua, no trabalho e em outros ambientes sociais. Por isso, um ensino de alfabetização voltado também para o letramento é indispensável para a formação cidadã.

É sabendo dessas demandas que Soares (2020) defende a perspectiva do alfabetizar-letrando ou alfalettrar. Seria a proposição de um ensino que, desde cedo, alfabetize as crianças no contexto do letramento, de modo que elas sejam alfabetizadas e letradas ao mesmo tempo. Mesmo considerando os desafios inerentes ao desenvolvimento de práticas dessa natureza são significativos, sobretudo em um país que, mesmo com os avanços científicos na área, apresenta constantes marcas de um ensino baseado em exercícios de cópias e repetição, assumimos a defesa de práticas de ensino da língua escrita que alfabetizam e letram ao mesmo tempo.

3.4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL

Com a implementação da Política Nacional de Alfabetização (PNA) em 2019 e sua defesa pela volta aos métodos tradicionais, especificamente do método fônico. A PNA visava autoritariamente prescrever as metodologias de ensino de professores/as do país inteiro. Além disso, antes mesmo desta Política ser instituída e implementada, a realidade é que os métodos tradicionais de ensino estiveram e continuam presentes em várias salas de Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental através de exercícios de repetição e memorização que não levam os estudantes a refletirem sobre a língua.

Discutir sobre alfabetização no Ensino Fundamental é mais que aceitável, visto que é nesse período que se espera que as crianças se alfabetizem. Entretanto, discutir sobre o tema na Educação Infantil é um tanto polêmico. Então, antes de tudo, enfatizamos que não defendemos que as crianças dessa etapa de ensino concluam o seu processo de alfabetização antes de ingressarem no Ensino Fundamental. No entanto, estamos a favor de um ensino inicial da leitura e da escrita

antes dos seis anos que leve em conta tanto o eixo da alfabetização, quanto o do letramento desde a Educação Infantil.

Segundo Ferreiro (2011), a pergunta “deve-se ou não ensinar a ler e a escrever na pré-escola?” é uma questão mal colocada. Na concepção da autora, quando a resposta é negativa, retiram das crianças toda e qualquer oportunidade de pensarem sobre a língua escrita, ao passo que, quando a resposta é positiva, geralmente o ensino está baseado em métodos tradicionais de alfabetização, que também não levam as crianças a refletirem sobre a escrita. Portanto, para a autora essa é uma questão mal colocada, pois parte de uma visão adultocêntrica, enquanto, na verdade, o interesse e a curiosidade sobre o sistema de escrita estão presentes nos pequenos desde muito cedo.

De acordo ainda com Ferreiro (2011), as crianças “iniciam a aprendizagem do sistema de escrita nos mais variados contextos, porque a escrita faz parte da paisagem urbana e a vida urbana envolve continuamente o uso da leitura” (p.95). Assim, a autora aponta que parece não ter sentido deixar a criança à margem da língua escrita, “esperando que ela amadureça”. Por isso, defende o que em sua concepção a pré-escola (para nós Educação Infantil) deveria proporcionar:

A pré-escola deveria permitir a todas as crianças a liberdade de experimentar os sinais escritos, num ambiente rico em escritas diversas, ou seja: escutar alguém lendo em voz alta e ver os adultos escrevendo; tentar escrever (sem estar necessariamente copiando um modelo); tentar ler utilizando dados contextuais, assim como reconhecendo semelhanças e diferenças nas séries de letras; brincar com a linguagem para descobrir semelhanças e diferenças sonoras (Ferreiro, 2011, p. 99).

Neste sentido, para a autora no lugar da pergunta “devemos ou não ensinar?”, temos que nos preocupar em “dar às crianças oportunidades de aprender”. Para tanto, ela sugere situações nas quais os pequenos tenham contato com a língua escrita, que envolvem desde escutar os adultos lendo em voz alta até a escrita espontânea, sinalizando também a exploração de letras e o brincar com os extratos sonoros das palavras. Apesar dessas contribuições, percebemos que podemos avançar ainda mais nas propostas para o trabalho com a língua escrita na Educação Infantil.

Segundo Brandão (2020), quando se trata do letramento, encontramos excelentes práticas voltadas para crianças menores de seis anos. Entretanto:

No que se refere ao eixo da alfabetização, notamos duas possibilidades: ou há um *silenciamento* desse tópico, que é ignorado nas publicações da área; ou são apresentadas práticas classificadas como *escolarizantes*, no sentido pejorativo do termo, uma vez que, claramente, os exemplos citados não contemplam os interesses e peculiaridades das crianças, configurando-se como modos de alfabetizar pouco ou nada significativos para elas (Brandão; LEAL, 2013 *apud* Brandão, 2020, p. 14).

Neste sentido, para Brandão (2020), o mais difícil é assegurar, na condução dessas atividades, seja do lado do letramento, seja do lado da alfabetização, uma interação com a língua escrita de forma leve, prazerosa, reflexiva e, sobretudo, com significado para as crianças, por isso, propõe a superação da dicotomia do “ou isto ou aquilo”. E, devido à ausência do eixo de alfabetização em propostas de atividades para crianças pequenas, a autora indica algumas que podem ser realizadas:

(...) incluir na rotina a realização de atividades que estimulem o conhecimento do nome das letras, assim como mediar a aprendizagem da escrita do próprio nome e de outras palavras significativas, desafiar a criança a tentar ler palavras de uma quadrinha que ela sabe de cor ou participar de jogos em que precisará descobrir palavras que rimam (Brandão, 2020, p. 16).

Assim, a partir das colocações da autora, percebemos que é possível, sim, promover um trabalho voltado à alfabetização desde a Educação Infantil, sem necessariamente ser algo cansativo e enfadonho para as crianças, levando em consideração seus interesses e, ao mesmo tempo, oportunizando que os estudantes avancem no conhecimento sobre a língua escrita. Neste sentido, defendemos a importância de as crianças vivenciarem um processo de alfabetização com significado, lembrando que esse processo não se refere apenas à aprendizagem do SEA, pois constitui um fenômeno multifacetado, que envolvem habilidades múltiplas, incluindo aquelas vinculadas ao letramento (saber fazer uso social da leitura e da escrita).

Os pequenos demonstram interesse pela cultura escrita, desde muito cedo, mas, em termos escolares, temos alguns indícios de quando começar esse ensino. Como bem pontua Moraes (2012),

(...) já que a apropriação do SEA não é uma questão maturacional, regulada por um relógio biológico, mas depende das oportunidades vividas dentro e fora da escola, entendemos que, para reduzir as desigualdades sociais (...), a escola pública precisa iniciar, no final da educação infantil, um ensino que permita às crianças não só conviver e desfrutar, diariamente, de práticas de leitura e produção de textos escritos, mas refletir sobre as palavras, brincando, curiosamente, com sua dimensão sonora e gráfica (p. 116, grifo nosso).

É preciso destacar, conforme o autor, que o Brasil é um país desigual e essas desigualdades também atingem a escola, criando um abismo entre aqueles que possuem poder aquisitivo e entre os que não o possuem. Por essa razão, a escola pública precisa oportunizar a todas as crianças a não só ter acesso a ela, mas também a um processo de ensino/aprendizagem de qualidade, incluindo um processo de alfabetização que se inicie na Educação Infantil, assim como já ocorre na maioria das escolas privadas do nosso país.

No que tange às práticas de alfabetização no Ensino Fundamental, mais especificamente nos anos iniciais, geralmente tratamos essa etapa como se estivesse completamente distante da anterior (Educação Infantil). Mas, apesar da faixa etária e, conseqüentemente, das necessidades mudarem, a defesa por uma alfabetização de qualidade, que faça sentido para as crianças, continua a mesma. É nos primeiros anos do Ensino Fundamental que, segundo Moraes (2012), a criança precisa não somente alcançar uma hipótese alfabética, como estar alfabetizada, ou seja, conseguir compreender, ler e escrever pequenos textos com autonomia.

Segundo Silva (2014), o ciclo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental era compreendido como um tempo sequencial de três anos, ou seja, sem interrupções, por se considerar, pela complexidade da alfabetização, que raramente as crianças conseguem construir todos os saberes fundamentais para o domínio da leitura e da escrita alfabética em apenas um ano letivo. Atualmente, esse ciclo foi reduzido para dois anos (1º e 2º ano) a partir da instituição, em 2017, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹¹.

¹¹ O tempo do ciclo reduzido na BNCC atinge diretamente a definição de programas no país inteiro, incluindo o Programa Criança Alfabetizada, foco do nosso estudo e que veremos com mais detalhe no capítulo 4.

Um elemento que precisa estar claro em cada ano de escolarização são as metas. “(...) Pesquisas já têm demonstrado o quanto a ausência de metas cria certa estagnação ou falta de progressão no ensino e no aprendizado praticados nos ciclos de alfabetização” (Morais, 2012, p. 125). Por essa razão, precisamos ter metas bem delimitadas para cada ano, a fim de garantir que as crianças se alfabetizem com qualidade ao final do ciclo de alfabetização.

Sabendo que precisamos ter clareza sobre o que esperar dos estudantes em cada ano, Moraes (2012) apontou alguns elementos referente ao antigo ciclo de alfabetização do país (1º ao 3º ano). Esperamos que, “(...) aos 6 anos, a quase totalidade dos alunos de cada turma tenha compreendido o funcionamento do SEA, isto é, tenha chegado a uma hipótese alfabética e tenha começado a aprender algumas convenções letra-som” (p. 126). Ou seja, logo no primeiro ano se espera que os estudantes cheguem no nível alfabético e comecem a dominar algumas relações letra-som. Para isso, acreditamos que o trabalho com o ensino da leitura e da escrita precisa iniciar desde a Educação Infantil.

Posteriormente, “o segundo ano deverá ser dedicado à consolidação das convenções grafema-fonema, de modo a permitir que as crianças manejem com segurança aquelas correspondências grafo-fônicas e avancem na capacidade de ler e escrever com autonomia” (Morais, 2012, p. 127). Esse ano o trabalho pedagógico estaria voltado para a consolidação das correspondências letra-som, a fim de que os estudantes possam avançar na aprendizagem da leitura e da escrita.

No caso do terceiro ano (mais especificamente no final), considerando a maior parte dos estudantes de cada turma, esperamos que,

[...] os mesmos aprendizes tenham avançado no domínio da norma ortográfica, superando problemas com diversos casos regulares de nossa ortografia, e que consigam, sozinhos, ler com fluência e compreender pequenos textos, assim como produzir os gêneros escritos que puderam aprender na escola com autonomia (e de modo legível e com os requisitos que tornam tais textos adequados à situação comunicativa) (Morais, 2012, p. 127).

A redução do ciclo de alfabetização de três anos para dois pode alterar essas expectativas, visto que se espera que a criança esteja alfabetizada já no final do segundo ano. Resta saber o que se entende por alfabetização. Sabemos que esse

termo vai muito além da aprendizagem do SEA. Portanto, as questões descritas por Moraes (2012) precisariam, em tese, ser atingidas durante esses dois anos (1º e 2º), a fim de que ao final do ciclo os estudantes estejam, de fato, alfabetizados.

Há inúmeros desafios a serem vencidos no ensino fundamental para que essa aprendizagem ocorra, mas, em termos de metodologias, temos propostas (algumas delas pode ocorrer desde a Educação Infantil) que estão voltadas para o primeiro e o segundo ano, a depender dos avanços da turma: exploração de palavras estáveis, trabalho com o alfabeto móvel, jogos, atividades de leitura e de escrita de frases e textos, entre tantas outras.

Sem termos o intuito de prescrever o que deve ser feito em sala de aula, consideramos que tais atividades, assim como outras, podem contribuir para que as crianças se apropriem do sistema alfabético e de suas convenções ou consolidem essas aprendizagens. Entretanto, apesar de existirem possíveis caminhos, sabemos que é na ação que os docentes testam as ideias ou não, adotando-as ou não. Mesmo assim, os programas e as prescrições que chegam até esses profissionais buscam, de alguma maneira, modificar algo no trabalho docente e é justamente a esses elementos que nos deteremos no próximo capítulo.

4 PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA (PCA) E SEUS PRIMEIROS ANOS DE IMPLEMENTAÇÃO NO ESTADO DE PERNAMBUCO

“(...) é mais importante o apoio real e efetivo que os centros recebem, em especial quando devem assumir riscos vinculados à experimentação, do que as boas intenções ou palavras em documentos” (Imbernón, 2009, p. 27).

Neste capítulo, faremos um mergulho nos documentos a nível nacional e estadual que revelam as proposições para a alfabetização na segunda década do milênio. Assim, apresentaremos o panorama educacional do Estado de Pernambuco, concomitantemente ao panorama a nível nacional. Os registros escolhidos para essa discussão foram a Lei Nº 13.005/2014 do Plano Nacional de Educação- PNE (2014/2024), a Lei Nº 15.533 do Plano Estadual de Educação- PEE (2015/2025), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Política Nacional de Alfabetização (PNA).

Em seguida, discutiremos sobre o Programa Criança Alfabetizada (PCA), implementado no Estado de Pernambuco no ano de 2019. Discorrendo sobre suas premissas, quem pretende alcançar e como funciona o regulamento que o rege, apontando, entre outros elementos, a adesão ao 2º ano como período final destinado à alfabetização, assim como definido na BNCC, o que se distancia do previsto no PNE e no PEE, ambos em vigência. Além disso, discorreremos sobre a forte relação entre o PCA e o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE).

Enfim, traremos uma apresentação de como estão sendo realizadas as formações continuadas dos professores no Programa Criança Alfabetizada em seus primeiros anos de implementação nos municípios pernambucanos. Estão no seio dessa discussão as concepções de alfabetização e educação que regem o Programa, apontando para uma contradição entre o que propõe seus materiais complementares (Manuais e Almanques) e o que revela a sua política de funcionamento, que envolve testes de fluência em leitura e premiações.

4.1 PANORAMA EDUCACIONAL DO ESTADO DE PERNAMBUCO PARA A ALFABETIZAÇÃO NA SEGUNDA DÉCADA DO MILÊNIO

Pernambuco é um estado que está localizado no nordeste do Brasil. Portanto, seu panorama educacional proposto para a alfabetização tende a estar conectado com as proposições do país. A Constituição Federal de 1988 (CF/1988), também chamada de “Constituição Cidadã”, é considerada um dos maiores marcos democráticos na história brasileira. Entre outros avanços que trouxe para os cidadãos, a educação é reconhecida como direito de todos e dever do Estado e da família. Em seu art. 208, VII, § 1º é enfatizado que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é um direito público subjetivo” (Brasil, 1988).

Neste sentido, a CF/1988 instituiu entre outros aspectos, a criação do plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam entre outras metas, à erradicação do analfabetismo (Brasil, 1988).

A nível nacional, a Lei N° 13.005/2014 aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2014/2024) com vigência de 10 anos. Em seu art. 1º é enfatizado que o PNE foi criado com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal.

Art. 214- A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I - erradicação do analfabetismo

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País;

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (Brasil, 1988, grifo da autora).

Dessa maneira, o art. 214 institui a criação de um Plano Nacional de Educação¹², que, entre os seus objetivos previstos, visa erradicar o analfabetismo. Nesse sentido, há uma relação direta entre o que aparece no art. 214 da Constituição Federal e o expresso no art. 2 do Plano Nacional de Educação (PNE)- 2014/2024, no qual se replica a premissa da erradicação do analfabetismo. Assim, a meta 5 do Plano consiste em: “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (Brasil, 2014). Para tanto, foram elencadas algumas estratégias, dentre as quais, destacamos aquela que mais se aproxima do nosso objeto de estudo:

5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização; (Brasil, 2014).

O PNE entende que, para conseguir alfabetizar as crianças no máximo até o final do terceiro ano, é necessário, entre outros elementos, o fomento da formação inicial e continuada de professores/as. Além disso, propõe a ideia de estimular tais formações com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras. Contudo, chamamos atenção para o fato de que nem sempre o discurso da inovação em educação – muitas vezes atrelado às novas tecnologias – é sinônimo de qualidade, como bem pontua Chartier (2021).

Essas metas e estratégias presentes no PNE também se fazem presentes no plano de educação estadual vigente no Estado de Pernambuco. O Plano Estadual de Educação (PEE) foi instituído pela Lei Nº 15.533, de 23 de junho de 2015 e o seu período de vigência é de 2015/2025. Dentre suas diretrizes, o seu art. 2 visa a erradicação do analfabetismo, assim como aparece no Plano Nacional de Educação (PNE).

¹² Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, tivemos dois planos. O primeiro Plano Nacional da Educação (PNE) foi aprovado pela Lei nº 010172 de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001). Posteriormente ao prazo estabelecido de duração do primeiro PNE, período equivalente a um decênio, houve a criação do segundo Plano Nacional de Educação (PNE) - (2014/2024).

Meta 5: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental.

Estratégias:

5.1. Definir política de Estado de apoio aos municípios à alfabetização de todas as crianças até o terceiro ano do ensino fundamental.

5.5. Promover a formação inicial e continuada de professores para a alfabetização de crianças, envolvendo o uso de tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação e ações de formação continuada de professores para a alfabetização (Pernambuco, 2015).

A partir das diretrizes, presentes nas Leis que regem o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Estadual de Educação (PEE), percebemos que ambos apresentam as mesmas metas e estratégias. Há certa preocupação com os índices de analfabetismo nos dois documentos, existindo entre outras medidas, estratégias que visam melhorar a qualidade da alfabetização das crianças, para que estas não atinjam a idade adulta com defasagem nessa aprendizagem.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, estão expressas as seguintes premissas:

Respeitadas as marcas singulares antropoculturais que as crianças de diferentes contextos adquirem, os objetivos da formação básica, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, de tal modo que os aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social sejam priorizados na sua formação, complementando a ação da família e da comunidade e, ao mesmo tempo, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo com qualidade social, mediante:

I- desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II- foco central na alfabetização, ao longo dos 3 (três) primeiros anos (...) (Brasil, 2013, p.38)

Ressaltamos que a delimitação temporal na qual se espera que as crianças se alfabetizem até o 3º terceiro ano do ensino fundamental, prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, no Plano Nacional de Educação (2014/2024) e no Plano Estadual de Educação (2015/2025), não é cumprida no texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída em 2017. No que tange à alfabetização, é assinalado: “embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais

(1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize” (Brasil, 2017, p. 85). Portanto, há, a partir da BNCC, uma redução do período destinado à alfabetização. A compressão do ciclo reflete não só a diminuição do tempo cronológico, mas também do tempo formativo.

Em seu tópico sobre o processo de ensino inicial da leitura e da escrita, a BNCC aponta que:

(...) é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (Brasil, 2017, p. 89/90, grifo da autora).

A alfabetização é compreendida neste documento enquanto a aquisição de um “código”, pois, para ser considerado alfabetizado, o estudante precisaria “codificar” e “decodificar”. Entretanto, a palavra “código” para se referir à aprendizagem inicial da leitura e da escrita e da concepção que está por trás desse termo vem sendo há muito tempo denunciada por vários autores da área (Ferreiro; Teberosky, 1999 [1985]), Ferreiro, 2011 [1985]; Moraes, 2012). Apesar disso, percebemos o uso dessas expressões (código, codificar e decodificar) em um documento oficial atual: a BNCC.

Além disso, Moraes (2020) indica em sua análise sobre a BNCC que “(...) no que propõe para a alfabetização e para o letramento nos dois anos iniciais do ensino fundamental é um documento com problemas conceituais, com lacunas e evidentes inadequações” (p.12). Apesar de o autor defender a existência de um currículo que indique objetivos e metas para cada etapa de ensino, aponta as inconsistências da Base em vigência, essa que serve de referência para livros, materiais didáticos, formações e, até mesmo, formulações de programas.

A BNCC apresenta um caráter normativo. Desse modo, prescreve um conjunto progressivo de aprendizagens, apresentadas enquanto essenciais e destinadas a todos os estudantes, aos quais deverão ser desenvolvidas ao longo das etapas e

modalidades da Educação Básica. Entretanto, a BNCC não está em conformidade com outros documentos regulamentares anteriores à BNCC, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. Sobretudo quando se trata de alfabetização e das proposições a ela relacionadas, como, por exemplo, a redução do tempo de aprendizagem inicial da leitura e da escrita de três para dois anos (Morais, 2020).

A nível nacional, outro documento que demarca a visão da escrita enquanto código é o Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019, que institui a Política Nacional de Alfabetização (PNA) com vistas a “elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo o território brasileiro” (p. 38). Sobre a concepção de alfabetização da PNA,

(...) identificou-se a redução do aprendizado da escrita a mecanismos de codificação e decodificação com a associação entre letras e sons, de modo que o ensino de tal associação seja explícito e predominante, em detrimento ao ensino centrado na abordagem textual, configurando a abordagem de alfabetização como aprendizagem de um código (Souza; Leal, 2021, p.18).

A principal premissa da PNA é o discurso de “alfabetização baseada em ciência”, como disposto no art.1º: “a alfabetização no Brasil deverá basear-se em evidências científicas” (p. 38). Assim, o documento da PNA nos leva ao entendimento de que o único conhecimento “válido” enquanto ciência para a alfabetização seria as “ciências cognitivas de leitura”:

(...) a fundamentação em evidências das ciências cognitivas, a ênfase no ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização – consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita (...) (Brasil, 2019).

Além de desprezar a validade científica e as contribuições de outras áreas do conhecimento (como a pedagogia e a psicologia não experimental) para a alfabetização, a PNA privilegia a instrução fônica e a consciência fonêmica nos moldes de métodos fônicos voltados para o ensino da leitura e da escrita. Métodos esses já denunciados por vários pesquisadores da área (Ferreiro; Teberosky, 1999); Moraes, (2012; 2020). Esses métodos têm, conforme já discutimos anteriormente, uma visão

de aprendizagem associacionista e uma concepção de escrita enquanto código, distanciando-se abruptamente da concepção que defendemos nesta pesquisa.

Ao longo deste tópico, contextualizamos as propostas em formas de leis que regem a educação, mais especificamente centradas na alfabetização, tanto a nível nacional, quanto estadual. O Plano Estadual de Educação do Estado de Pernambuco sofreu fortes influências do Plano Nacional de Educação, em suas propostas e no próprio texto, o que constatamos nas partes relacionadas ao nosso objeto de estudo. Além disso, discorremos sobre o que a BNCC propõe para o ensino da leitura e da escrita e, por fim, trouxemos as premissas da PNA.

Apesar do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano Estadual de Educação (PEE) terem entrado em vigência desde 2014/2015, chegamos no ano 2019 ainda com taxas de analfabetismo alarmantes em Pernambuco. Conforme os dados revelados pelo módulo de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Estado, a taxa de analfabetismo entre a população de 15 anos ou mais foi de 11,9% no ano de 2019, quase o dobro da média brasileira, de 6,6%. O indicador aponta que 898 mil pernambucanos/as não sabem ler nem escrever um bilhete simples, por exemplo.

A insistência do problema do analfabetismo, que demarca as desigualdades sociais no país, vem levando a criação de projetos e programas que visam melhorar a qualidade da alfabetização. O Estado de Pernambuco vem propondo programas e projetos dessa natureza, pelo menos, desde a década de 1980, como foi o caso do Aprender Pensando e do Programa Alfabetizar com Sucesso.

O Projeto Aprender Pensando foi criado em 1981, por um grupo de pesquisadores vinculados ao Serviço de Orientação Profissional e Vocacional (SOPV) e de pesquisadores do mestrado em Psicologia Cognitiva, ambos da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Surgiu com a iniciativa de Terezinha Nunes Carraher, que logo organizou, em conjunto com a Secretaria da Educação do Estado de Pernambuco, um conjunto de cursos e seminários direcionados aos técnicos, supervisores, diretores e professores da rede estadual. A ideia dos criadores do Aprender Pensando, baseados principalmente nos estudos de Piaget, não era propor soluções para a sala de aula, mas atingir os profissionais da educação (principalmente os docentes) na maneira de pensar sobre o processo de desenvolvimento da inteligência das crianças. O Projeto foi se ampliando e, a partir de 1986, tornou-se um

programa de “capacitação” voltado para os professores, ganhando inclusive dimensão nacional (Vasconcelos, 1996).

Em 2003, o governo de Pernambuco desenvolveu o Programa Estadual de Alfabetização, que foi dividido em outros dois: o Programa Correção de Fluxo, mais conhecido como “Se Liga Pernambuco”; e o Programa Alfabetização de Pernambuco, subdividido em dois projetos: Alfabetização Cidadã e Alfabetizar com Sucesso. Esse último, por sua vez, posteriormente tornou-se o Programa Alfabetizar com Sucesso (PAS), que foi criado com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no estado de Pernambuco (Ribeiro, 2015). Desde 2019, com a criação do Programa Criança Alfabetizada (PCA), o PAS foi progressivamente substituído por esse último.

4.2 PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA (PCA): SUA IMPLEMENTAÇÃO NO ESTADO DE PERNAMBUCO

Como um programa educacional chega até as escolas? Quais as normatizações que precedem sua definição? Qual o seu contexto de criação? São essas questões que nos levaram a discorrer sobre o tema, sobretudo levando em consideração que tais programas adentram no cotidiano escolar, alterando, em maior ou menor grau, a dinâmica das salas de aula. Na presente discussão, focalizamos o Programa Criança Alfabetizada (PCA), implementado no Estado de Pernambuco no ano de 2019. Esse Programa envolve um conjunto de normatizações que o regem e, neste tópico, destacaremos aquelas que mais chamam a atenção do ponto de vista do seu funcionamento.

O Programa Criança Alfabetizada (PCA) é de natureza governamental e foi instituído pela Lei N° 16.617, de 15 de julho de 2019, tendo por objetivo fortalecer o regime de colaboração com os municípios do Estado de Pernambuco para a garantia da alfabetização de crianças até os 7 (sete) anos de idade. Conforme apontado na Lei, as ações do PCA, realizadas em parceria entre a Secretaria de Educação e Esportes do Estado e as Secretarias de Educação dos Municípios, serão desenvolvidas na Educação Infantil e no 1° e 2° ano do Ensino Fundamental.

Essa delimitação temporal proposta pelo Programa corresponde à proposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre o período de alfabetização, pois, assim como no Programa Criança Alfabetizada, na BNCC, como já discutimos, o

esperado é que até o final do 2º ano do ensino fundamental as crianças estejam alfabetizadas. Por outro lado, distancia-se, como também já problematizamos, da proposta expressa no Plano Nacional de Educação (PNA) e do Plano Estadual de Educação (PEE) do Estado de Pernambuco, ambos em vigência, que delimitam o ciclo de alfabetização até o 3º ano do Ensino Fundamental.

O Programa Criança Alfabetizada (PCA) instituiu, no art. 2º da Lei que o rege, que os municípios que fizerem adesão a ele terão acesso ao compartilhamento de recursos, estratégias e metodologias educacionais para execução dos objetivos propostos. Além disso, no art. 7º, estabelece-se que os municípios que aderirem ao PCA poderão ser beneficiários com serviços, investimentos e recursos ofertados pelo Governo do Estado para a realização de atividades previstas nos eixos do Programa (Pernambuco, 2019). Isso nos leva a pontuar que, mesmo a adesão por parte dos municípios não sendo obrigatória, o incentivo dos “recursos financeiros” para aqueles que aderirem torna a participação praticamente “obrigatória”.

O PCA contempla 7 (sete) eixos de atuação, sendo eles:

- I) Formação de Professores;
- II) Formação de Gestores Escolares;
- III) Oferta de Materiais Complementares para Formações e Práticas Pedagógicas;
- IV) Qualificação da Avaliação e do Monitoramento de Resultados Educacionais;
- V) Premiação das Escolas com os Melhores Resultados;
- VI) Apoio para Melhoria das Escolas com os Menores Resultados;
- VII) Fortalecimento da Gestão Escolar (Pernambuco, 2019).

Os eixos que focalizaremos neste estudo dizem respeito ao primeiro, o de formação de professores, e ao terceiro, o da oferta de materiais complementares para formações e práticas pedagógicas. Entretanto, percebemos que, no geral, o Programa visa não só a garantia da alfabetização, mas está atrelado a uma política de resultados e premiações, colocando as escolas em posição de competitividade. Inclusive, dos seus sete eixos de atuação, três apresentam correlação entre si e vinculação direta com a premiação a partir dos resultados. São eles, respectivamente, o quarto, o quinto e o sexto: Qualificação da avaliação e do monitoramento de resultados educacionais; Premiação das escolas com os melhores resultados; e Apoio para melhoria das escolas com os menores resultados.

Conforme previsto no art. 9º:

Fica instituído o Prêmio Escola Destaque, destinado às escolas públicas municipais que tenham obtido, no ano anterior à concessão do mesmo, os melhores resultados de Alfabetização, expressos pelo Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco - SAEPE, na forma de regulamento elaborado pela Secretaria de Educação e Esportes do Estado (Pernambuco, 2019).

O Prêmio Escola Destaque enfatiza a sua concessão aos “melhores resultados de Alfabetização”. Entretanto, a única forma de mensurar tais resultados consiste em um sistema de avaliação em larga escala (nesse caso, o SAEPE). Além disso, para estarem aptas a receberem o prêmio, as escolas precisariam cumprir uma série de exigências relacionadas ao SAEPE:

Art. 10. Relativamente aos resultados de alfabetização, a cada ano, serão premiadas até 50 (cinquenta) escolas, dentre as que atendam cumulativamente às seguintes condições:

I - ter, no momento da avaliação de alfabetização do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco - SAEPE, pelo menos 20 (vinte) alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental regular;

II - ter obtido média, na escala decimal do SAEPE, situada no intervalo entre 8,5 (oito e meio) e 10,0 (dez), inclusive; e

III - ter no mínimo 90% (noventa por cento) de alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental, avaliados pelo Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE

§ 3º O município deverá ter um mínimo de estudantes do 2º ano do ensino fundamental de sua rede, a ser definido em regulamento da Secretaria de Educação e Esportes, situados no nível “desejável” da escala de alfabetização do SAEPE, como condição para que escolas de sua rede possam receber o prêmio (Pernambuco, 2019, grifo nosso).

A quantidade de estudantes do 2º ano nas escolas é condição para receber a premiação, junto com a determinação de uma média entre 8,5 e 10, ou seja, para as instituições estarem aptas a receberem o prêmio, os estudantes precisam, em sua maioria, estarem no “nível desejável” de acordo com a escala de alfabetização do SAEPE. Isso nos leva a perceber a forte relação entre o Programa Criança Alfabetizada e as avaliações externas¹³

¹³Apesar de não fazer parte do decreto oficial que rege o Programa Criança Alfabetizada, segundo Gonçalves (2021), o PCA conta com dois modelos avaliativos: a avaliação de Fluência em Leitura e o

Mesmo adotando uma política baseada em resultados e premiações, o Programa Criança Alfabetizada (PCA) apresenta como diferencial o apoio financeiro também para as escolas que apresentarem menores notas nas avaliações externas. Assim como discorre o art. 12º, no qual é apontado que também serão beneficiadas com contribuições financeiras, em igual número ao das escolas premiadas, as instituições escolares públicas municipais que obtiverem os menores resultados de alfabetização no Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE)¹⁴. Essas contribuições servirão para a implementação de planos de melhorias dos resultados de aprendizagem de tais instituições escolares com menores rendimentos (Pernambuco, 2019).

Ainda sobre as disposições do PCA, o seu art. 5º institui que “poderão contribuir com as ações do Programa Criança Alfabetizada instituições públicas e privadas, através de termos de colaboração firmados com a Secretaria de Educação e Esportes do Estado ou com as Secretarias de Educação dos Municípios” (Pernambuco, 2019). Ou seja, além da parceria com o setor público, as instituições privadas também podem contribuir com as ações do Programa.

O PCA conta também com participantes bolsistas, tendo em vista o desenvolvimento das ações. O Art. 8º determina que os municípios que aderirem ao Programa poderão selecionar profissionais para o recebimento de bolsas, custeadas pelo governo estadual de Pernambuco. Já o Art. 19º determina que a Secretaria da Educação e Esportes do Estado poderá conceder bolsas de pesquisa e de extensão tecnológica, inclusive a servidores públicos, visando o atendimento aos objetivos do Programa Criança Alfabetizada (Pernambuco, 2019).

Nesse contexto, a partir das proposições do Programa, percebemos que as delimitações temporais para a garantia da alfabetização aproximam-se daquela proposta pela BNCC. Além disso, é notável também que os resultados das avaliações realizadas pelo SAEPE referentes aos níveis de alfabetização das crianças também fazem parte das premissas do PCA.

Sistema de Avaliação de Pernambuco – Saepe. A avaliação de Fluência de leitura objetiva identificar o nível de fluência em leitura dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, a fim de elucidar habilidades de leitura e escrita que não poderiam ser identificadas no SAEPE.

¹⁴ Conforme Gonçalves (2021), apesar de oferecerem os “prêmios” também para as escolas com menores resultados, o valor da contribuição financeira para essas instituições é inferior ao valor pago para as escolas com os melhores resultados.

Como já dito, o Programa possui sete eixos de atuação, estando entre eles o de formação de professores/as e o da oferta de materiais complementares para formações e práticas pedagógicas. Por essa razão, acreditamos que, a partir das formações para os/as professores/as e por meio de documentos orientadores, o PCA apresenta proposições que pretendem atingir os processos de ensino/aprendizagem em sala de aula. Assim como ocorre em outros programas, essas orientações têm sido difundidas especialmente em encontros de formação continuada. Contudo, ressaltamos, mais uma vez, que os/as professores/as alfabetizadores/as parecem selecionar o que de tais formações será incorporado ou não em suas práticas cotidianas. Pois, como nos aponta Falsarella (2003), cada instituição escolar carrega uma personalidade própria, que é configurada pelo jogo de relações dos atores internos e externos, que filtra, interpreta as propostas de mudanças, implementando-as de seu próprio jeito, dentro das condições possíveis.

4.3 FORMAÇÕES CONTINUADAS NO PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA

Conforme tradição no Brasil, as formações continuadas fazem parte das disposições de políticas e programas de alfabetização, como, por exemplo, o Pró-Letramento e o PNAIC. No Programa Criança Alfabetizada, isso não tem sido diferente, pois um dos seus eixos norteadores diz respeito à formação dos docentes. Tais formações vêm acontecendo nos municípios do Estado de Pernambuco¹⁵ desde 2019 e envolvem não somente os professores, mas um conjunto de profissionais presentes nas instâncias a nível estadual e municipal. São representantes do Programa, segundo Gonçalves (2021): a secretaria de educação estadual, o coordenador regional, a equipe pedagógica do município (coordenador municipal e formadores) e os professores. Todos eles possuem um caráter participativo no que tange às formações.

A secretaria de educação estadual se sobressai como uma figura central, na medida em que é responsável pela elaboração das intervenções a serem executadas nos municípios e encaminhadas aos demais representantes, até chegar às salas de aula. O coordenador

¹⁵ Estima-se que todos os 184 municípios do Estado de Pernambuco aderiram ao Programa Criança Alfabetizada (GONÇALVES, 2021).

regional é responsável por um grupo de municípios, no âmbito da Gerência Regional de Educação (GRE) (...) O coordenador municipal e os formadores representam a equipe pedagógica do município (...) Nessa linha de hierarquia, o papel dos docentes consiste no desenvolvimento do Programa na sala de aula, por meio das orientações difundidas durante a participação nos momentos de formação continuada (Gonçalves, 2021, p. 108/109).

Cada instância de desenvolvimento tem sua função bem definida e é responsável por uma parte da dinâmica do Programa, tendo como intuito final fazê-lo funcionar. A equipe pedagógica do município apresenta um papel crucial nesse funcionamento (sobretudo no que diz respeito às formações e práticas dos professores) e é composta tanto pelos coordenadores municipais, quanto pelos formadores. “Por meio desses representantes, o Programa executa intervenções mais diretas nas cidades participantes (formações, aplicação de avaliações, orientações didáticas, acompanhamento e monitoramento das ações em escolas e turmas)” (Gonçalves, 2021, p. 109).

Segundo a autora supracitada, quanto à oferta dos materiais complementares para formações e práticas disponibilizados aos docentes, o Programa Criança Alfabetizada conta com dois: Manuais do professor e os Almanques. O primeiro é voltado ao corpo docente e o segundo, aos estudantes, mas ambos constituem um dos eixos estratégicos voltados para o funcionamento do Programa. A utilização desses materiais seguiu as orientações difundidas nos encontros de formação continuada e, no caso do município de Arcoverde-PE¹⁶, seguiu também o plano semanal de atividades, elaborado e encaminhado aos alfabetizadores pela própria secretaria de educação municipal (Gonçalves, 2021).

Conforme apontado por Gonçalves (2021):

(...) a construção dos manuais do alfabetizador, ao abrangerem um conjunto de discussões a respeito do processo de aprendizagem das crianças, fornecem ao alfabetizador um conhecimento significativo, os

¹⁶ Segundo Gonçalves (2021), em um levantamento realizado em Arcoverde, um dos municípios pernambucanos atendidos pelo Programa Criança Alfabetizada (PCA), os manuais dos professores e almanques foram entregues às redes de ensino no mês de novembro de 2019, alguns meses após a implementação do Programa em Pernambuco e, também, foram disponibilizados em formato *online* no site da secretaria de educação estadual.

quais podem contribuir para o desenvolvimento de suas práticas de ensino (p. 180).

Em sua pesquisa realizada entre os anos de 2019 e 2020, a autora percorreu sobre a concepção de alfabetização presente nos materiais complementares do Programa Criança Alfabetizada. A partir da análise dos materiais complementares, Gonçalves (2021) evidenciou que eles reúnem contribuições teóricas e metodológicas de diversas áreas de conhecimento – conforme já mencionamos na seção teórica sobre o levantamento de pesquisas presente no capítulo 2 – sendo destacadas três: a Psicogênese da escrita, a Consciência Fonológica e o Letramento. Além disso, todos esses conhecimentos tinham como base uma perspectiva construtivista de aprendizagem.

Entretanto, as concepções presentes nos materiais complementares do PCA (Manuais e Almanques) não são as únicas presentes no Programa. Por exemplo, uma das suas premissas envolve a Avaliação de Fluência em Leitura, que, conforme bem apontado por Gonçalves (2021), envolve, nos moldes propostos, a perspectiva associacionista/empirista de aprendizagem que concebe a escrita enquanto um “código”. Outro elemento presente no PCA também mencionado pela autora, que não dialoga com as concepções demarcadas nos materiais complementares, diz respeito às premiações para as escolas baseadas em resultados de avaliações externas.

Esses princípios vão em direção a uma perspectiva de educação/alfabetização defendida pelas instituições parceiras (Fundação Lemann, Instituto Natura e Associação Bem Comum) envolvidas nessa política educacional. O processo de contextualização do Programa, discutido anteriormente, revelou que essas perspectivas teóricas estão diretamente relacionadas com a presença de tais instâncias, assumindo lugar central não somente na proposição do Programa Criança Alfabetizada, mas também na influência no desenvolvimento de outros programas em outros estados brasileiros, estabelecendo seus próprios princípios e modos de pensar/fazer a educação e a alfabetização (Gonçalves, 2021, p. 184).

Assim, há posições que divergem entre si coexistindo em uma mesma política. De um lado, concepções teóricas discutidas por pesquisadores da área da alfabetização, do outro, instituições privadas que querem ditar o funcionamento de um programa a nível estadual. Dessa maneira, percebemos a presença da interferência direta dos setores privados na definição de iniciativas legais que adentram o setor público. A participação de instituições privadas está prevista no art. 5º do Programa

Criança Alfabetizada e impacta a sua materialização nas escolas públicas de todos os municípios pernambucanos.

Apesar dessa interferência, nas formações continuadas, os encontros estão sendo baseados principalmente nos temas presentes nos materiais complementares – que, conforme Gonçalves (2021), foram originalmente elaborados no contexto do PNAIC e não do PCA –, conforme podemos conferir no quadro a seguir:

Quadro 6 - Encontros de formação dos professores no Programa Criança Alfabetizada

Ordem dos encontros	Tema	Objetivo	Duração
1º	Formação (em rede): Apresentação do Programa Criança Alfabetizada	Apresentar as diretrizes do Programa, os materiais complementares e as atribuições dos docentes	8h
2º	Apresentar as diretrizes do Programa, os materiais complementares e as atribuições dos docentes	Conhecer os fundamentos e orientações metodológicas do material complementar	4h
3º	A apropriação do Sistema Alfabético de Escrita e sua consolidação no Almanaque e na rotina do professor	Apresentar situações didáticas e atividades a partir do material complementar	4h
4º	Fluência Leitora	Apresentar os resultados da avaliação de fluência em leitura e sugestões de atividades para serem trabalhadas na sala de aula	4h

Fonte: A Autora (2023).

Nota: Elaboração a partir dos dados de Gonçalves (2021).

Na pesquisa realizada por Gonçalves (2021) referente ao município de Arcoverde-PE, a autora conseguiu reunir nos registros das formações continuadas do Programa Criança Alfabetizada as temáticas e os objetivos que estiveram presentes

em alguns encontros. Teve acesso aos registros referentes a 4 reuniões de formação voltadas aos professores, um com duração de 8 horas, e os outros três, com 4 horas cada. A configuração dessas formações nos leva a perceber que, na maioria dos encontros, a discussão esteve voltada à apresentação dos materiais complementares, sendo explorado tanto seus fundamentos teóricos e metodológicos, quanto suas orientações didáticas.

Em nossa investigação, buscamos mapear os temas das formações do PCA realizadas ao longo do ano de 2022, tanto voltados para a Educação Infantil quanto para o Ensino Fundamental, para, a partir desses elementos, investigarmos as possíveis repercussões das formações do Programa no ensino da leitura e da escrita desenvolvido pelas professoras participantes desse estudo. Nesse sentido, explicitaremos, a seguir, a organização deste estudo e os nossos passos em campo, no capítulo metodológico.

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

“Tenho consciência de que, hoje em dia, não podemos falar nem propor alternativas para a formação permanente sem antes analisar o contexto político e social (de cada país, de cada território) como elemento imprescindível na formação (...)” (Imbernón, 2009, p. 11-12).

Neste capítulo, assumimos uma abordagem qualitativa de pesquisa, mas sem desconsiderar os dados quantitativos, que serão usados sempre que necessários. Depois de situarmos essa natureza da investigação, anunciaremos os nossos procedimentos metodológicos, sendo eles: a pesquisa documental, a observação participante e a entrevista semiestruturada.

Em seguida, descreveremos os temas das formações continuadas municipais do Programa Criança Alfabetizada (PCA) encontrados em pautas/registros. Mais à frente, apresentaremos o campo no qual realizamos esse estudo, enfatizando os olhos de águia e a visão de caça como as percepções minuciosas e rápidas, tais como a referida ave, que um/uma pesquisador/a precisa ter em seu *lócus* de investigação.

Logo após, apresentamos o perfil profissional das professoras participantes, que foram identificadas com nomes fictícios: Annie (Educação Infantil- 5 anos) e Conceição (1º ano), ambas docentes com experiência. Discorreremos também sobre as turmas nas quais realizamos as observações, caracterizando os elementos presentes nelas. Por último, apresentaremos os nossos procedimentos de análise dos dados, apoiados na análise temática de conteúdo, guia da organização e interpretação dos resultados desse estudo.

5.1 NATUREZA DA INVESTIGAÇÃO

Neste estudo, em consonância com a natureza do objeto e dos objetivos da pesquisa, adotamos a abordagem qualitativa, que, segundo Minayo (2011), ocupa-se do universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Nas ciências sociais e humanas, tais fenômenos não podem ser ignorados, nem reduzidos a dados quantitativos. Entretanto, não consideramos que há uma dicotomia entre estes e os dados qualitativos, visto que, assim como pontua a autora, acreditamos que o conjunto qualidade e quantidade não se opõem, mas se complementam.

Quanto à pesquisa qualitativa, Mazzotti (1991) destaca que “esse termo tem o inconveniente de sugerir uma falsa oposição entre qualitativo e quantitativo, que deve, de início, ser descartada: a questão é de ênfase e não de exclusividade” (p. 54). Um ponto a ser destacado é a posição dessa abordagem com relação aos aspectos característicos do positivismo:

(...) se para o positivismo existe uma realidade exterior ao sujeito que pode ser conhecida objetivamente e cujos fenômenos podem ser fragmentados e explicados através de relações de causa e efeito amplamente generalizáveis, para os “qualitativos” a realidade é uma construção social da qual o investigador participa e, portanto, os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística, que leve em consideração os componentes de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas, o que exclui a possibilidade de se identificar relações lineares de causa e efeito e de se fazer generalizações do tipo estatístico (Mazzotti, 1991, p. 55).

Partindo desses pressupostos, voltamos o olhar para o nosso campo de estudo e para os elementos que esse lugar expressava, buscando, ao máximo, evitar generalizações, pois acreditamos que cada realidade é única, apesar de, eventualmente, poderem ser observadas semelhanças com outras realidades.

Segundo Mazzotti (1991), no processo de investigação qualitativo, não se pode deixar de valorizar a imersão do pesquisador no contexto, em interação com os participantes da pesquisa, procurando apreender os significados por eles atribuídos aos fenômenos estudados. Por isso, torna-se necessário checar se as interpretações construídas pelo pesquisador fazem sentido para aqueles que forneceram os dados nos quais essas interpretações se baseiam. Assim, logo mais, nos procedimentos metodológicos, justificamos nossa forma de participação no campo, levando todos esses elementos em consideração.

5.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Quanto aos procedimentos metodológicos, visando atender ao objetivo da pesquisa, que consiste em analisar as repercussões do curso de formação continuada do Programa Criança Alfabetizada nas práticas cotidianas de ensino da leitura e da escrita de professores do último ano da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino

Fundamental, utilizamos: a pesquisa de natureza documental; a observação participante e; a entrevista semiestruturada.

Visando identificar as orientações sobre o ensino da leitura e da escrita difundidas nas formações continuadas do Programa Criança Alfabetizada, a partir dos documentos orientadores dessas formações, utilizamos a investigação documental. Segundo Laville e Dionne (1999), pode ser considerado documento toda fonte de informação já existente, seja ela impressa, extraída de recursos audiovisuais ou encontrada em qualquer vestígio deixado pelo ser humano. Segundo os autores, na pesquisa de base documental, a produção das informações “[...] resume-se em reunir os documentos, em descrever ou transcrever eventualmente seu conteúdo e talvez em efetuar uma primeira ordenação das informações para selecionar aquelas que parecem pertinentes” (Laville; Dionne, 1999, p. 168).

Nesta pesquisa, os documentos que constituíram o *corpus* analisado foram as pautas/registros das formações continuadas do Programa Criança Alfabetizada voltadas às professoras do último ano da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental, realizadas em 2022 e disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação da cidade na qual realizamos a investigação. Além disso, recorremos, sempre que necessário, ao *site* do Programa, que reúne as pautas das formações que já foram realizadas.

Para caracterizar as práticas cotidianas de professores/as no que tange ao ensino da leitura e da escrita a partir das orientações das formações continuadas do Programa Criança Alfabetizada, utilizamos a observação participante. A mesma, por sua vez, é assim chamada, conforme André (1995), porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetada. As observações que realizamos ocorreram nas salas de aulas nas quais lecionam as professoras participantes da pesquisa, cujos critérios de seleção serão descritos mais adiante.

No total, realizamos vinte dias de observações no campo, sendo dez dias em cada turma, com uma semana de intervalo de tempo entre outras duas turmas. Entretanto, nas análises, consideramos apenas oito dias de observações na turma de Educação Infantil - 5 anos e mais oito dias na turma do 1º ano do Ensino Fundamental, pois estávamos em período de Copa do Mundo e de outras festividades, tornando os outros quatro dias de observações atípicos para as crianças e para as professoras.

Geralmente, nesses dias, as crianças eram liberadas mais cedo ou as turmas juntavam-se no pátio para uma atividade de caráter lúdico.

Com intuito de descrever, sob o ponto de vista dos/das professores/as, as suas práticas cotidianas de ensino da leitura e da escrita a partir das orientações do curso de formação continuada do Programa Criança Alfabetizada, realizamos entrevistas semiestruturadas. Segundo Laville e Dionne (1999), essas entrevistas consistem em uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento. Na pesquisa, as entrevistas foram realizadas com as professoras participantes ao final do período de observação, para evitar que perguntas sobre o Programa realizadas antes pudessem vir a interferir nas práticas cotidianas do ensino da leitura e da escrita das professoras. As entrevistas realizadas foram gravadas em áudio com o devido consentimento das docentes, que tiveram nomes fictícios neste estudo como forma de preservar suas identidades.

5.3 DESCRIÇÃO DOS TEMAS DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS DO PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA ATRAVÉS DAS PAUTAS/REGISTROS

O acolhimento que um pesquisador pode encontrar ou não no campo é imprescindível no momento de busca, construção e interpretação dos dados. Durante a estadia na cidade, tivemos o privilégio de sermos acolhidos pela Secretaria Municipal de Educação. Nesse contexto, tivemos acesso a alguns temas das formações continuadas do Programa Criança Alfabetizada que aconteceram no ano de 2022, presentes em pautas (registros). No entanto, não conseguimos acessar os registros de todas as formações que ocorreram durante o ano.

Reiteramos que o Programa atende desde a Educação Infantil (a partir dos 4 anos) até o 2º ano do Ensino Fundamental. Entretanto, nesta investigação, consideramos apenas a Educação Infantil (turma de 5 anos) e o 1º ano do Ensino Fundamental (anos de transição entre uma etapa e outra). Segundo a diretora de ensino, que também era coordenadora do PCA no município, as formações ocorriam da seguinte forma: a equipe municipal (coordenadora, formadora da Educação Infantil e formadora dos anos iniciais do Programa) recebia orientações dos órgãos superiores de educação do Estado. A partir dessas orientações, havia uma reunião

de alinhamento e planejamento com a equipe do município para o repasse das formações recebidas aos professores.

Apesar de delimitarmos nesta investigação os anos escolares anteriormente indicados (Educação Infantil - 5 anos e o 1º ano do Ensino Fundamental), ressaltamos que as formações aconteciam por etapa. Dessa forma, no município, lócus da pesquisa, trata-se de um formador para a Educação Infantil (turma de 4 e 5 anos) e outro formador para o Ensino Fundamental (1º e 2º anos). Assim, os encontros de formação ocorriam na cidade em duas salas diferentes para cada etapa, com materiais e pautas também diferenciadas.

Conforme a coordenadora do PCA, aconteceram no município, no ano de 2022, em torno de seis formações para cada etapa (Educação Infantil e Anos Iniciais), e, entre os temas tratados, estão: fluência, material complementar e práticas de alfabetização e letramento. Levando em consideração as pautas de formação a que tivemos acesso, a partir de registros disponibilizados pela própria Secretaria Municipal de Educação, reunimos um total de 8 temas dos encontros de formação continuada do Programa, sendo 4 voltados à Educação Infantil e os outros 4 voltados ao Ensino Fundamental (1º e 2º anos).

Quadro 7 - Temas das formações do Programa Criança Alfabetizada 2022

Educação Infantil (4 e 5 anos)	Duração/data	Anos Iniciais (1º e 2º)	Duração/data
Formação do acompanhamento pedagógico	3h/ 05.04.2022	Formação do acompanhamento pedagógico	3h/ 05.04.2022
Formação do material complementar	8h/ 19.04.2022	Formação do material complementar	8h/ 19.04.2022
Formação do instrumento de acompanhamento da Educação Infantil	Não consta a duração e a data no registro	Formação do instrumento de acompanhamento dos anos iniciais	Não consta a duração e a data no registro
Formação seminário de práticas de Alfabetização e Letramento	8h/ 04.08.2022	Formação de fluência	6h/ 04.08.2022

Fonte: A Autora (2023).

Dentre aqueles temas já mencionados pela coordenadora municipal do PCA, acrescenta-se, observando-se aqueles presentes nos registros, “formação do acompanhamento pedagógico” e “formação instrumento/ acompanhamento”, que aparecem nas duas etapas de ensino. Nesse sentido, os principais temas das formações continuadas do Programa Criança Alfabetizada citados pela equipe do município e presentes em pautas (registros), como tratados no ano de 2022, foram: Acompanhamento Pedagógico; Instrumento/Acompanhamento da Educação Infantil e dos anos iniciais; Material Complementar; Práticas de Alfabetização e Letramento; e Formação de Fluência.

Destacamos que não acompanhamos as formações do PCA. Portanto, o nosso objeto de estudo foram os registros das pautas desses encontros que aconteceram no decorrer do ano de 2022.

5.4 OLHOS DE ÁGUIA, VISÃO DE CAÇA: ADENTRANDO NO CAMPO

O *lócus* investigativo¹⁷ deste estudo situa-se em uma pequena cidade localizada no interior de Pernambuco, que conta com uma população de pouco menos que 19 mil habitantes. Sua economia é focada na pecuária, na agricultura, nas atividades de extrativismo mineral (calcário) e vegetal e na área de confecção. A escolha por esse campo deu-se à pouca frequência de pesquisas desenvolvidas no lugar, assim como pelo compromisso social, a partir da interiorização das universidades públicas, de colocar no rol das pesquisas científicas conhecimentos advindos da realidade local.

No município (referindo-se ao centro urbano, isto é, sem contabilizar as escolas do campo) existe apenas uma escola pública municipal que atende desde a Educação Infantil (a partir dos 4 anos) até o 9º ano do Ensino Fundamental. Por esse motivo, optamos por não revelar o nome verdadeiro da cidade e da instituição escolar na qual realizamos a pesquisa.

A escola (campo de investigação) contabilizou, no ano de 2022, o total de 1277 alunos, distribuídos nos turnos da manhã, tarde e noite. O espaço da instituição é

¹⁷ Ressaltamos que a produção de dados desta pesquisa aconteceu no período da pandemia e pós-pandemia da Covid-19. A entrada no campo de pesquisa se deu em meados do final do ano de 2022, quando as restrições já haviam acabado e a população tomou mais de duas doses da vacina.

formado pelo prédio maior e por um anexo ao lado (local no qual realizamos as observações). Neste anexo situam-se as turmas de Educação Infantil (4 e 5 anos) e o primeiro ano do Ensino Fundamental. Além das salas de aulas, esse espaço conta com um pátio externo (parque com alguns brinquedos, como escorregadores, balanço...), um pátio interno, sala da psicopedagoga, copa, banheiros para as crianças, banheiro para os adultos, salinha (local no qual, geralmente, os estudantes com necessidades educacionais especiais realizam avaliações) e depósito.

Apesar de se tratar da mesma instituição escolar, por vezes, tivemos a impressão de que as docentes da Educação Infantil (4 e 5 anos) e do 1º ano do Ensino Fundamental tinham pouco contato com os demais professores que lecionavam no prédio maior. Os lanches, encontros, conversas e trocas entre as professoras do anexo aconteciam na copa. Nesse lugar, elas discutiam sobre as turmas, estudantes, vida pessoal e, para além das docentes, participava desse encontro também a profissional de limpeza daquele bloco. Apesar de a coordenação estar sempre presente no espaço, não conseguimos deixar de perceber o quanto parece ser uma escola à parte, com cultura, tempos e lugares próprios.

5.5 APRESENTAÇÃO DO PERFIL PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Considerando que o Programa Criança Alfabetizada pretende atingir desde a Educação Infantil até o 2º ano do Ensino Fundamental, as participantes¹⁸ desse estudo foram duas docentes, uma da Educação Infantil (turma de 5 anos) e a outra do 1º ano do Ensino Fundamental, período esse, que marca a transição entre as duas modalidades de ensino. Ambas são professoras experientes e possuem formação acadêmica¹⁹. Como forma de preservar suas identidades, chamaremos a professora da Educação Infantil de Annie e a professora do 1º ano de Conceição. As duas

¹⁸ Elencamos alguns critérios de participação das professoras na pesquisa: a) lecionar em um desses anos escolares anunciados (último ano da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental); b) trabalhar em uma escola (do município escolhido) que adotou o Programa Criança Alfabetizada e; c) ter participado de, pelo menos, 5 encontros de formação do Programa em uma data anterior à da geração de dados da pesquisa.

¹⁹ As professoras foram selecionadas a partir da aplicação de questionário, a partir do qual definimos aquelas que mais se aproximavam dos critérios previamente estabelecidos.

docentes são profissionais efetivas do município e possuem somente esse vínculo de trabalho.

Quadro 8 - Perfil profissional das professoras

Professora/ turma	Normal médio ou magistério/ano de conclusão	Graduação/ano de conclusão	Pós- graduação/ano de conclusão	Experiência profissional	Experiência na turma em que atua
Annie/ Educação Infantil 5 anos	Magistério/2000	Pedagogia/2008	Psicopedagogia/ 2009	22 anos	12 anos
Conceição/ 1º ano do Ensino Fundamental	Magistério/1994	Pedagogia/2014	Psicopedagogia/ 2015	18 anos	10 anos

Fonte: A Autora (2023).

Annie fez magistério no ano de 2000, concluiu Pedagogia em 2008 e é pós-graduada em Psicopedagogia (conclusão em 2009). Essa docente possuía 22 anos de carreira como professora e atuava no Pré II (Educação Infantil - 5 anos) há 12 anos. Conceição, por sua vez, também fez magistério, finalizado no ano de 1994, concluiu Pedagogia em 2014 e realizou pós-graduação em Psicopedagogia em 2015. Essa, possuía 18 anos de experiência enquanto docente e atuava como professora alfabetizadora (da antiga alfabetização e do 1º ano) há 10 anos.

A experiência profissional das professoras contribuiu de maneira direta com o nosso estudo, visto que acreditamos que a carreira profissional torna as pessoas mais seguras de suas decisões. Essas docentes evidenciam maneiras de fazer na sala de aula, advindas dos mais diversos contextos que vivenciaram, mas colocamos em destaque o saber adquirido pela experiência. Conforme aponta Tardif (2012), os saberes profissionais dos/as professores/as parecem ser plurais, compósitos e heterogêneos, mas é a experiência de trabalho que parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar.

5.6 CARACTERIZANDO AS TURMAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Selecionamos uma sala de aula de Educação Infantil - 5 anos e uma sala de aula do 1º ano do Ensino Fundamental para realizar as nossas observações e realizar entrevistas com as docentes responsáveis por cada uma. Os dois anos escolares nos quais adentramos apresentavam turmas tanto no período da manhã, quanto no da tarde, mas optamos por acompanhar apenas aquelas que estavam na escola entre 13h e 17h.

A turma de Educação Infantil (EI- 5 anos) era formada por 22 estudantes, que se dividiam entre moradores da cidade e dos sítios circunvizinhos. Já a turma do 1º ano do Ensino Fundamental possuía 26 estudantes e, assim como no caso anterior, era constituída tanto por residentes dos sítios, quanto da cidade. Nos dois casos, as crianças que moravam no centro urbano geralmente eram levadas à escola pelos seus familiares, enquanto as que moravam em territórios campestres chegavam de ônibus, algumas delas acompanhadas por irmãos mais velhos, também estudantes da instituição escolar.

Quanto ao espaço físico das turmas, tratava-se de salas de aulas situadas, como dissemos, em um anexo, localizado ao lado do prédio maior da escola. A turma de EI-5 anos contava com um espaço amplo e algumas janelas; nas paredes havia várias letras, palavras, números e famílias silábicas coladas. Além disso, estavam expostas atividades da turma em questão e da que funcionava no contraturno. O espaço tinha um ar-condicionado (que não funcionava), um ventilador, um quadro branco e um armário no qual eram guardados materiais das crianças (livros, cadernos, tintas, lápis etc.). Ainda contava com o birô da professora e mesas e cadeiras adequadas para a faixa etária, que estavam sempre organizadas em círculo.

No 1º ano, a sala de aula também se situava no anexo e estava localizada em frente à da turma de EI-5 anos. O espaço do 1º ano era um pouco mais apertado, por causa da quantidade de crianças e das carteiras, que eram maiores, as quais estavam sempre organizadas em fileiras. Havia janelas na sala e por todas as suas paredes estavam expostas atividades das crianças e da outra turma que estudava no contraturno. Em volta, poderíamos ver o alfabeto, famílias silábicas simples e complexas, números e adivinhas. Existia um ventilador, um ar-condicionado (que também não funcionava), birô da professora, quadro branco, um armário e uma estante (ambos com livros e outros pertences dos estudantes).

Enfatizamos que, como as observações foram realizadas no período pós-pandemia da Covid-19, o cenário no qual adentramos sofria com as consequências do período de quarentena. Para muitas crianças, tanto da EI-5 anos, quanto do 1º ano, o ano de 2022 (ano em que realizamos a investigação) foi aquele em que tiveram o seu primeiro contato com a escola física, visto que muitos não frequentaram a creche em anos anteriores e o primeiro contato com a instituição escolar seria aos 4 anos (2020/2021), período em que as aulas aconteceram de forma remota, devido às restrições da pandemia da COVID-19.

5.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados obtidos por meio da pesquisa documental, da observação participante e das entrevistas semiestruturadas foram tratados por meio da análise temática de conteúdo, que conforme Bardin (2004), se organiza em três polos cronológicos: a pré-análise, que é fase de organização inicial propriamente dita; a análise do material (codificação e categorização da informação), que se refere à administração das informações obtidas; o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nessa última fase, os dados “brutos” foram tratados de maneira a serem significativos e válidos.

A pré-análise corresponde a um período de intuições, que tem como objetivo torná-las operacionais e sistematizar as ideias iniciais. O segundo polo cronológico, chamado de análise ou exploração do material, refere-se à administração sistemática das decisões tomadas na pré-análise. A próxima e última fase é o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação deles, os quais precisam ser significativos e fiéis, para, a partir disso, serem propostas inferências e interpretações (Bardin, 2004).

Para a análise dos dados, contamos com os/as registros/pautas das formações municipais do PCA, que foram utilizados pelos formadores locais. De forma subsidiária, recorreremos, sempre que necessário, ao *site*²⁰ do Programa, que contém elementos (como slides) que nos ajudaram a entender melhor do que se tratava alguns temas das formações. Assim, buscamos estabelecer possíveis conexões entre as pautas das formações presentes nos registros a que tivemos acesso e os

²⁰ Site do Programa Criança Alfabetizada (PCA) do Estado de Pernambuco: <https://sites.google.com/view/programacriancaalfabetizada/p%C3%A1gina-inicial>.

depoimentos das duas professoras, concedidos em entrevistas, e os dados das observações nas duas turmas.

Esta pesquisa pretendeu estabelecer uma reflexão sobre as possíveis relações entre o que foi tratado nas formações do Programa e o que era materializado nas salas de aulas pelas docentes, participantes desse estudo. Para tanto, no decorrer das análises, discutimos as complexas relações entre o que as professoras adotaram ou não das propostas das pautas de formações do PCA, no período observado. Nesse sentido, acreditamos não existir uma relação direta e de fácil observação entre o que é contemplado nas formações continuadas de programas e o que as professoras selecionam, mas, para fins desta investigação, buscamos traçar possíveis relações.

Assim, organizamos as nossas análises em três blocos principais, cada um deles seguido de suas subcategorias: 1) Formações continuadas do Programa Criança Alfabetizada: percepções docentes e temas (formação do acompanhamento pedagógico e formação do instrumento de acompanhamento; formação sobre o material complementar; formação sobre as práticas de alfabetização e letramento; e formação de fluência leitora); 2) Práticas de ensino de leitura e de escrita da professora de Educação Infantil - 5 anos (Projeto Detetive das Palavras; escrita/cópia do nome próprio; atividade impressa; leitura/recitação do alfabeto e das famílias silábicas; leitura individual; cópia do quadro; leitura de livro infantil); 3) Práticas de ensino de leitura e de escrita da professora do 1º ano (leitura/recitação do alfabeto e das famílias silábicas; atividade de cópia no caderno; atividade impressa; escrita/cópia do nome próprio; leitura individual; correção no quadro: o caso da “vaca com E”; utilização dos materiais do PCA; outras atividades).

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

“O cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada”
(Certeau, 2012, p. 38).

Como já assinalado neste estudo, buscamos investigar as repercussões do curso de formação continuada do Programa Criança Alfabetizada (PCA) nas práticas cotidianas de ensino da leitura e da escrita de professoras do último ano da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental. Assim, esse capítulo foi dividido em duas seções: na primeira, identificamos as orientações sobre o ensino da leitura e da escrita difundidas nas formações continuadas do Programa Criança Alfabetizada, a partir dos documentos orientadores dessas formações (pautas/registros); na segunda, caracterizamos e analisamos as práticas cotidianas de professoras, no que tange ao ensino da leitura e da escrita. Levando em consideração a triangulação dos dados, em ambos os momentos da análise, descrevemos, sob o ponto de vista dessas professoras, suas percepções em torno das formações do PCA e suas possíveis repercussões na sala de aula.

6.1 FORMAÇÕES CONTINUADAS DO PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA: PERCEPÇÕES DOCENTES E TEMAS

Como ocorriam as formações continuadas municipais do Programa Criança Alfabetizada (PCA), a partir da visão das professoras? Será que elas encontravam dificuldades para incorporar em suas práticas os elementos propostos nessas formações? Foi justamente considerando que o papel das docentes não é o de simples consumidoras/reprodutoras de tudo aquilo que lhes é proposto, que selecionamos extratos de suas entrevistas visando responder a tais questões. Logo após, utilizamos os registros/pautas das formações municipais do PCA realizadas em 2022 a fim de explanar os temas abordados nesses encontros.

Conforme as professoras explicitaram, em entrevista, nos encontros de formação do PCA as formadoras “traziam novas propostas de como trabalhar e cada professor falava um pouco das experiências vividas por cada um... E ia se passando ideias vividas em sala” (Professora Annie, EI, extrato da entrevista, 2022). Na mesma perspectiva, a professora Conceição (EF) afirmou:

Não eram mensalmente, mas, quando tinha o nosso encontro, eles [os formadores] sempre traziam propostas diferentes pra gente trabalhar em sala de aula e... além deles trazerem novas ideias todo mundo tinha alguma coisa, uma nova ideia pra encaixar naquela ideia que eles traziam. Os próprios professores iam falando e às vezes diziam que já fez parecido, que fez isso e aquilo e depois juntava tudo e virava um conteúdo bem diferenciado. Era[m] assim as formações (Extrato da entrevista, 2022).

A partir das respostas dessas professoras, podemos inferir que as formações continuadas municipais do PCA valorizavam os conhecimentos dos professores e a troca de experiências entre os pares. Segundo Imbernón (2009, p. 64), “explicar o que acontece, o que se faz, o que não funciona e o que teve sucesso etc; partilhar as alegrias e as tristezas que surgem no difícil processo de ensinar e aprender” pode contribuir de maneira direta com a formação dos docentes.

Perguntamos à professora Annie e à professora Conceição se elas haviam encontrado dificuldades para desenvolver, em sala de aula, as propostas apresentadas nas formações. A professora Annie (EI) respondeu:

No início, sim, senti um pouco de dificuldade para trabalhar em sala de aula as propostas trazidas para inserir na turma. São muitas exigências não só do Criança Alfabetizada, a forma de entender a criança, os projetos. Esse ano tive formatura também. Aos poucos, acredito que fui conseguindo fazer um bom trabalho a partir das formações (Extrato da entrevista, 2022).

Em contrapartida, a professora Conceição (EF) apontou:

Pra mim não, porque... antes desse Programa Criança Alfabetizada, eu já vim de outro programa, que era o Alfabetizar com Sucesso e então, pra mim, eu não tive dificuldade, porque já era quase a mesma coisa. São atividades diferentes, mas já se trabalhava em grupos, traziam novas ideias, o pessoal de fora com o pessoal daqui que são as coordenadoras, e dessas ideias a gente levava pra sala de aula (Extrato da entrevista, 2022, grifo nosso).

Se por um lado, a professora Annie afirmou ter apresentado “um pouco de dificuldade” para trabalhar as propostas das formações em um momento inicial, por outro lado, a professora Conceição explicita que não apresentou nenhuma dificuldade e mencionou sua participação em outro Programa, considerado por ela “parecido”. De fato, tanto o Alfabetizar com Sucesso quanto o Criança Alfabetizada são de natureza

governamental e visam atingir diretamente a alfabetização das crianças, apesar de os seus objetivos serem de ordem diversa²¹. Além disso, a professora Conceição apontou o trabalho em grupo e o “trazer novas ideias” próprio dos dois Programas, utilizando a expressão “a gente levava para a sala de aula”, indicando-nos uma sensação de pertencimento ao conjunto de professores/as que participavam das formações.

Neste sentido, percebemos que as professoras participantes desse estudo possuem opiniões próprias sobre aquilo que é proposto pelo PCA, tecendo suas considerações e ao mesmo tempo apontando o formato dos encontros de formação, que ocorriam em grupo e através da participação das alfabetizadoras. A voz dos sujeitos que estão na realidade escolar, é fundamental nos encontros de formação, pois dessa forma cada docente pode: (...) explicitar o que acontece, quais são suas necessidades, quais são seus problemas etc., vai assumindo que não é um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescrita por outros como muitas vezes o habituaram, mas sim pode participar ativa e criticamente (...) (Imbernón, 2009, p. 65). Desse modo, acreditamos no potencial de participação ativa das docentes, não somente nos encontros de formação continuada, mas na definição e execução de qualquer programa que vise atingir diretamente a sala de aula.

Quanto aos encontros de formações municipais do PCA, a partir do acesso que tivemos aos seus registros, disponibilizados pela Secretaria de Educação Municipal da cidade *Iócus* desse estudo, reunimos os temas tratados pelo Programa em 2022: Acompanhamento Pedagógico/ Instrumento/Acompanhamento da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental; Material Complementar; Práticas de Alfabetização e Letramento; e Formação de Fluência. Destacamos que os temas abordados com os/as professores/as são trabalhados antes com os coordenadores e formadores municipais do PCA. Assim, o Programa disponibiliza as formações e os materiais utilizados (slides, textos etc.) em um *site* ao qual recorreremos sempre que necessário buscando entender melhor a natureza de cada tema. Nos próximos tópicos podemos visualizar os registros deles, contendo a pauta, o dia e a duração de cada encontro ocorrido no município onde realizamos a pesquisa.

²¹ Há uma breve apresentação do Programa Alfabetizar com Sucesso (PAS) no tópico 4.1 (quarto capítulo).

6.1.1 Formação do acompanhamento pedagógico e formação do instrumento de acompanhamento

Os temas das formações “Acompanhamento pedagógico” e “Instrumento do acompanhamento” aparecem nos registros do município como formações com nomenclaturas diferentes, sendo trabalhadas também em datas diversas. No entanto, possuem relação entre si, pois estão diretamente ligados aos processos de ensino/aprendizagem voltados tanto à Educação Infantil quanto aos primeiros anos do Ensino Fundamental. Além disso, no *site* do Programa, existe um *link* intitulado “Formação do Instrumental de Acompanhamento Pedagógico 2022”, que, em sua nomenclatura, articula os dois temas.

Esse *link* contém conteúdos organizados em duas partes: conteúdo para a Educação Infantil e conteúdo para os Anos Iniciais. Em ambas, podemos encontrar uma série de materiais que foram utilizados nos encontros formativos sobre esse tema. Nos slides, é descrito que “o instrumento de acompanhamento nos dá subsídios para compreender a realidade, promovendo a reflexão sobre a prática pedagógica e os processos de aprendizagem, de modo a corroborar no planejamento de ações futuras” (Site do PCA, acesso em 2023).

Pauta da formação municipal do acompanhamento pedagógico (Educação Infantil), realizada no dia 5 de abril de 2022, com duração de 3 horas:

- Boas-vindas
- Texto “conhecimento” Paulo Fochi
- Socialização sobre o texto
- O acompanhamento pedagógico é fundamental para...
- Estrutura do Instrumento
- Eixo 1- Interação e participação
- Eixo 2- Organização e exploração dos espaços
- Eixo 3- Múltiplas linguagens
- Eixo 4- Gêneros textuais da Educação Infantil
- Preenchimento do modelo do Instrumento

Fonte: A Autora (2023).

A partir dos temas presentes nessa pauta de reunião sobre o “acompanhamento pedagógico”, visualizamos que esse encontro de formação

continuada do PCA estava voltado a orientar as professoras a utilizar o instrumental de acompanhamento pedagógico do Programa, apresentando a sua estrutura. Além disso, estavam presentes temas como: organização e exploração dos espaços, múltiplas linguagens e gêneros textuais na Educação Infantil.

Pauta da formação municipal do acompanhamento pedagógico (Anos iniciais do Ensino Fundamental), realizada no dia 5 de abril de 2022, com duração de 3 horas:

- Boas-vindas
- Acolhida “matando a saudade da nossa cultura”
- Orientação do Instrumental do acompanhamento pedagógico 1º e 2º ano
- Instrumental de acompanhamento da teoria à prática
- Breve passeio sobre o currículo, níveis de escrita, níveis de leitores, processo de alfabetização e letramento
- Sugestões de atividades a partir de habilidades

Fonte: A Autora (2023).

Assim como ocorre na pauta referente à Educação Infantil, nessa que trata sobre o “acompanhamento pedagógico” voltado para o Ensino Fundamental, também visualizamos que a pauta da formação estava voltada a orientar as professoras a utilizar o instrumental do acompanhamento pedagógico do PCA. Ademais, perpassam nessa pauta temas como: currículo, níveis de escrita, níveis de leitores, processo de alfabetização e letramento e sugestões de atividades, levando em consideração as habilidades.

Pauta da formação municipal do instrumento do acompanhamento (Educação Infantil):

- Abertura sala
- Tema da formação
- Boas-vindas
- Chamadinha (vídeo e dinâmica com os professores)
- Imagem instrumento de acompanhamento (apresentação e explicação)
- Explorar a concepção de criança
- Direitos de aprendizagem e desenvolvimento
- Campos de experiência
- Explorar a importância do vínculo com a escola: engajamento família e comunidade escolar
- Leitura (apresentar o vídeo)
- Corpo e movimento (vídeo pano encantado)
- Vivenciar o pano encantado
- Jogos (jogar jogo da memória online)
- Sugestões de atividades
- Lembretes

Fonte: A Autora (2023).

Na pauta referente ao “instrumento do acompanhamento” da Educação Infantil, existe a apresentação dos instrumentos que acompanham a aprendizagem das crianças, mas, para além disso, há também outras temáticas, como: chamadinha, exploração da concepção de criança, direitos de aprendizagem e desenvolvimento, campos de experiência, engajamento família e escola, leitura, corpo e movimento, jogos e sugestões de atividades.

Pauta da formação municipal do instrumento do acompanhamento (Anos iniciais do Ensino Fundamental):

- Abertura sala
- Tema da formação
- Boas-vindas
- Imagem instrumento de acompanhamento (apresentação e explicação)
- Habilidades- 1º e 2º anos (orientação para o professor)
- Habilidades- leitura, escrita e produção de textos
- Práticas de linguagem
- Gênero textual (Receita Medicinal)
- Jogo- Trilha do conhecimento
- Sugestões de atividades
- Lembretes

Fonte: A Autora (2023).

No registro da formação do “instrumento do acompanhamento” voltado para os anos iniciais, conforme exposto acima, são mencionadas orientações sobre o instrumento do acompanhamento, além de temas como leitura, escrita e produção de textos, práticas de linguagem, gênero textual (medicinal), jogo (trilha do conhecimento) e sugestões de atividades.

6.1.2 Formação sobre o material complementar

A formação sobre o “Material Complementar”, presente tanto na Educação Infantil, quanto nos Anos Iniciais (1º e 2º anos), também está registrada como tema formativo no *site* do Programa, no qual existem abas contendo materiais diferentes para cada etapa da escolarização. Acreditamos que essa formação tem, principalmente, o intuito de situar as professoras sobre a existência desses materiais (Almanaques, Manuais dos professores), indicando algumas atividades presentes neles. A linha temática da formação presente nos slides da Educação Infantil - 4 e 5 anos organizou-se em torno dos temas “Projetos didáticos na Educação Infantil”. Já nos 1º e 2º anos, o título dos slides de apresentação é intitulado “Alfabetização:

organização do trabalho pedagógico para favorecimento do desenvolvimento de habilidades previstas no currículo de Pernambuco”, parte 1 e 2.

Pauta da formação municipal do material complementar (Educação Infantil), realizada no dia 19 de abril de 2022, com duração de 8 horas:

- Acolhida
- Dinâmica
- Projetos didáticos na Educação Infantil
- O que entendemos por projeto?
- Projetos ou sequências didáticas?
- Projeto “Eu no circo”
- Lanches

Fonte: A Autora (2023).

Na pauta da formação municipal sobre o “material complementar” da Educação Infantil, encontramos semelhanças com os conteúdos disponíveis no *site* do Programa, sobretudo no que se refere ao trabalho com projetos, única temática do dia desse encontro, segundo os registros.

Pauta da formação municipal do material complementar (Anos iniciais do Ensino Fundamental), realizada no dia 19 de abril de 2022, com duração de 8 horas:

- Acolhida: texto “Lenda da erva-mate”
- Socialização sobre a lenda
- Texto do Almanaque 1
- Qual é a concepção de alfabetização do Programa Criança Alfabetizada?
- Texto do Almanaque 2
- O Almanaque na prática
- Práticas de linguagem/ Habilidades do currículo de Pernambuco
- Pausa para brincar “caça-palavras”
- Lanche

Fonte: A Autora (2023).

Tanto na formação do material complementar voltado à Educação Infantil quanto naquela voltada ao Ensino Fundamental, percebemos relações diretas dos temas com aqueles encontrados nos conteúdos disponíveis no *site* do Programa. Enquanto na Educação Infantil a pauta da formação esteve voltada para o trabalho com projetos, nos anos iniciais ela tratava sobre o uso dos Almanques, a concepção de alfabetização do PCA e as práticas de linguagem/habilidades presentes no currículo do Estado de Pernambuco.

6.1.3 Formação sobre as práticas de alfabetização e letramento

O tema “Práticas de Alfabetização e Letramento” aparece nos registros como sendo voltado apenas para a Educação Infantil. Nos slides utilizados nos encontros formativos que podemos encontrar no *site* do Programa, visualizamos uma indicação de proposta de educação ao ar livre, que coloca as crianças em contato com a natureza. Além disso, discute-se sobre as “escritas inventadas”.

Pauta da formação municipal “Seminário das práticas de alfabetização e letramento” (Educação Infantil), realizada no dia 4 de agosto de 2022, com duração de 8 horas:

- Boas-vindas
- Poesia Pantaneira
- Socialização sobre a poesia
- O que é natureza?
- Vídeo: recorte começo da vida 2
- Fundamentação
- Benefícios do brincar ao ar livre
- Roda de diálogo
- Momento relaxamento
- Práticas de alfabetização e letramento

Fonte: A Autora (2023).

Notamos que os elementos presentes nos conteúdos disponíveis no *site* do PCA em torno da formação sobre “práticas de alfabetização e letramento” voltam a aparecer nos registros das formações municipais. Dentre os temas, estão a temática

da natureza e o brincar ao ar livre e os relatos de práticas, tanto no eixo do alfabetizar quanto no do letrar.

6.1.4 Formação de fluência leitora

A formação de fluência é destinada apenas para os primeiros anos do Ensino Fundamental (1º e 2º anos). Conforme já apontado por Gonçalves (2021), que não desconsidera a necessidade de fluência leitora, mas o tratamento desse tema parece articular-se a um caráter associacionista/empirista de aprendizagem, distanciando-se da proposta de alfabetização de base construtivista presentes nos materiais complementares. No *site* do Programa, há nos slides utilizados nos encontros formativos a definição de fluência leitora enquanto um “conjunto de habilidades que permitem uma leitura sem embaraço, sem dificuldades. É uma leitura precisa, com expressividade, com ritmo adequado e com prosódia apropriada” (Site do PCA, acesso em 2023).

Pauta da formação municipal sobre fluência leitora (Anos iniciais do Ensino Fundamental), realizada no dia 4 de agosto de 2022, com duração de 6 horas

- Acolhida: texto “A descoberta”
- Relembrando os conceitos de fluência
- Análise dos resultados do teste de fluência
- Sugestões de atividades
- Um pouco sobre o gênero- parlenda
- Circuito de brincadeiras
- Jogos: produção de jogo para trabalhar a fluência
- Apresentação dos jogos produzidos

Fonte: A Autora (2023).

A partir dos elementos expostos na pauta da formação sobre a “fluência leitora”, voltada para os anos iniciais, percebemos a presença da definição de fluência leitora e a análise dos resultados dos testes em torno de aspecto. Além disso, é abordado o gênero parlenda e a produção de jogos que trabalham a fluência em leitura. Assim

como ocorre nos outros registros apresentados por esse estudo, acreditamos que esses elementos apontam um panorama do que foi tratado nos encontros formativos do PCA, por meio dos temas abordados nesses encontros.

Utilizando esses documentos, assim como as respostas das entrevistas com as professoras participantes da pesquisa e o diário de campo dos dias de observação em sala de aula, buscamos responder ao questionamento que deu origem a esse estudo: quais as repercussões do curso de formação continuada do Programa Criança Alfabetizada para as práticas cotidianas de ensino da leitura e da escrita de professores/as do último ano da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental? Para tanto, analisaremos momentos dessas práticas na próxima seção.

6.2 PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA E DE ESCRITA DA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL - 5 ANOS

A rotina da turma de Educação Infantil - 5 anos (EI- 5 anos) que fez parte desse estudo foi marcada por uma oração sempre no início de cada aula - um ritual ainda bastante comum nas escolas, apesar de a educação pública ser laica -, seguida da chamada “convencional”²² e, logo depois, as crianças realizavam as atividades previstas para o dia. Assinalamos que a turma estava se preparando para a sua “formatura do ABC”, que ocorreria no final do ano letivo junto com outras salas de EI - 5 anos do município. Lembramos que a realização dessa formatura na região Nordeste, nos anos de 1990 e início dos anos 2000, ocorria tradicionalmente, sobretudo nas escolas privadas, na antiga “turma de alfabetização” (último ano da pré-escola). Com a ampliação do ensino fundamental e a inclusão das crianças de 6 anos nessa etapa escolar, as turmas de EI- 5 anos parecem ter substituído, em muitas instituições escolares, as antigas “turmas de alfabetização”.

As práticas de ensino de leitura e de escrita da professora Annie apareceram em todos os dias de observações em campo, de uma maneira direta (atividades voltadas para o ensino da língua escrita) e de maneira indireta (em outras áreas de conhecimento), sendo as principais: Projeto Detetive das Palavras; escrita/cópia do nome próprio; atividade impressa; leitura/recitação do alfabeto e das famílias silábicas;

²² Chamamos de convencional a chamada na qual o docente chama pelo nome de cada estudante matriculado e registra sua presença ou falta na aula do dia.

leitura individual; cópia do quadro; e leitura de livro infantil. A seguir, listamos cada uma dessas práticas, acompanhadas da frequência com que apareceram durante o período de observações em campo.

Quadro 9 - Práticas de ensino da leitura e da escrita da professora da Educação Infantil- 5 anos

Práticas de ensino de leitura e escrita	Frequência
Projeto Detetive das Palavras	5/8
Escrita/cópia do nome próprio	6/8
Atividade impressa	4/8
Leitura/recitação do alfabeto + famílias silábicas	2/8
Leitura individual	2/8
Cópia do quadro	3/8
Leitura de livro infantil	1/8

Fonte: A Autora (2023).

6.2.1 Projeto Detetive das Palavras

O período de observações foi marcado pela vivência de um Projeto chamado Detetive das Palavras (PDP), presente em cinco dos oito dias em campo. O PDP foi criado em 2022 pela Secretaria Municipal de Educação (SME) com o intuito de trabalhar a Alfabetização e o Letramento na Educação Infantil (4 e 5 anos). Para a realização do PDP, foram entregues impressas para as docentes, as propostas do Projeto. Em seu conteúdo, por exemplo, havia a programação dos gêneros textuais a serem trabalhados, mas não tinha prescrições sobre como explorá-los, deixando a cargo de cada professora escolher o modo de inserir as propostas nas suas aulas no decorrer de cada bimestre. Não existia formações do Projeto, mas a coordenadora de

Educação Infantil do município visitava esporadicamente as turmas dessa etapa, visando tirar dúvidas e ajudar as docentes.

Conforme presente no documento de esboço do Projeto, disponibilizado pela SME, a justificativa de sua criação consiste em:

Esboço do Projeto Detetive das Palavras:

O presente projeto foi elaborado a partir da necessidade de que as crianças sejam inseridas no mundo letrado. Levando-as a entender que a alfabetização e o letramento são processos indissociáveis que ocorrem pelas práticas de leitura e escrita, por meio de diferentes gêneros presentes em nosso cotidiano. De modo a associar o lúdico a vivências reais, foi decidido então envolver os alunos para observar o letramento em seus diferentes gêneros textuais e em diferentes situações na nossa sociedade. Observando ainda letras, números, símbolos, linguagens verbais e não verbais, lendo, interpretando e resolvendo questões da vida social.

Fonte: A Autora (2023).

Dessa maneira, o Projeto Detetive das Palavras (PDP) apresenta uma preocupação com as práticas de leitura e escrita, levando em consideração os mais variados gêneros textuais presentes na sociedade. Além disso, há menção ao lúdico, às letras, aos números e às linguagens verbais e não verbais. Assim, o PDP está vinculado aos campos da alfabetização e do letramento.

As vivências do PDP no campo da pesquisa, nos dias de observação e segundo as informações dadas pelas docentes, foram realizadas na maioria das vezes em conjunto com a outra turma de Educação Infantil (4 anos). Para tanto, as professoras, sendo uma do grupo de 4 anos e outra, do grupo de 5 anos, articulavam-se para as realizações das atividades. Ressaltamos que essa não era uma exigência daqueles/daquelas que coordenavam o Projeto, mas uma escolha feita pelas duas. Esse movimento de articulação, segundo as docentes, ocorreu ao longo de todo o ano letivo e era visto por elas como algo muito valioso para incrementar tanto a dimensão profissional das docentes, quanto para as crianças. Pois, além de juntar as turmas, elas articulavam as ideias, dividiam as funções e até mesmo os gastos financeiros que determinada atividade poderia custar.

Assim, visualizamos em uma cidade pequena, em um anexo escolar, que as professoras estavam rompendo com a visão de uma docência individual, no qual cada uma fecha as portas da sua sala de aula e desenvolve suas práticas, que são só

“suas”. Em um movimento contrário, trocavam conhecimento entre si, materiais, funções, o que contribuía de maneira direta em suas formações e, possivelmente, na aprendizagem dos estudantes. “Eis aqui a importância daqueles que trabalham no ensino. Saber respeitar-se e confrontar-se para saber construir alternativas conjuntamente” (Imbernón, 2009, p. 70).

As atividades que vivenciamos e que se originaram do PDP ocorreram principalmente por meio dos gêneros textuais e do uso de materiais didáticos de identificação/formação de palavras. Neste sentido, percebemos que as atividades referentes aos gêneros textuais (receita, bula e rótulo), em sua maioria, relacionavam-se ao eixo do letramento, enquanto aquelas sobre a identificação/formação de palavras vinculava ao eixo da alfabetização (no sentido do ensino do SEA).

Quanto ao trabalho com o gênero textual “receita”, as professoras escolheram três: “pipoca”, “suco de goiaba” e “espetinho de salada de frutas”. Acompanhamos a receita da pipoca de uma forma indireta (período de observação no 1º ano)²³ e a da salada de frutas presenciamos de maneira direta (período de observação na EI- 5 anos). Para trabalhar a receita de “espetinho de salada de frutas”, houve o agrupamento das turmas de Educação Infantil (4 e 5 anos) na sala da turma de 4 anos.

As professoras distribuíram no birô várias frutas, já higienizadas, e espetinhos de churrasco. Foi exposto por elas um cartaz na sala com a receita da salada de frutas “tradicional”, mas, ao longo do diálogo que tiveram com as crianças, compararam a forma de fazer presente no cartaz com a forma que elas fariam no dia (Extrato do diário de campo, 16/11/2022).

²³Quando estávamos realizando as observações participantes na turma do 1º ano, as 3 turmas (Educação Infantil 4 e 5 anos e 1º ano) juntaram-se no pátio para trabalhar o gênero textual receita (detalhamos melhor essa atividade no tópico 6.3.8).

Fotografia 1 - Crianças da Educação Infantil- 5 anos montando espetinhos de salada de frutas



Fonte: A Autora (2023).

Dois elementos chamaram a atenção na realização dessa atividade: o diálogo, que resultou em grande participação das crianças, e a autonomia, pois, apesar de o palito de churrasco ser algo que consideramos perigoso, houve encorajamento e ajuda por parte das professoras. A seguir, podemos visualizar um pouco da conversa entre a professora da EI- 5 anos com as turmas:

Gênero textual “Receita”: Espetinho de salada de frutas

P²⁴: Hoje nós vamos fazer espetinho de salada de frutas. Cada um vai fazer o seu e é bem saudável.

A: Mas eu prefiro com leite condensado!

[A professora da turma de 5 anos lembrou que na semana passada eles também tinham feito outras receitas.]

A: Pipoooooca!

P: Isso, nós fizemos pipoca na pipoqueira e quais foram os ingredientes que usamos?

AS: Milho, sal, óleo.

P: Não, óleo não, na pipoqueira elétrica não vai óleo, só o milho e depois coloca o sal. Mas, a receita da panela, que vai ao fogo, se usa óleo.

P: Semana passada fizemos 2 receitas. Alguém lembra quais foram?

AS: Suuuuco, pipoooooca.

²⁴ P será usado para nos referirmos às professoras, A para algum aluno e AS para mais de um aluno falando ao mesmo tempo.

P: Isso, e qual foi a fruta que usamos no suco?

A: Goiaba!

P: Muito bem! E quais foram os ingredientes do suco?

AS: Água, goiaba e açúcar.

P: Hoje encerramos nossas receitas com isso aqui (apontou para as frutas do cartaz). O que é isso aqui?

AS: frutas.

(Extrato do diário de campo, 16/11/2022).

Durante a exploração da receita de salada de frutas, além do diálogo com as crianças, também houve a leitura de um cartaz exposto contendo ingredientes e modo de preparo. No entanto, as professoras (EI- 4 e 5 anos) não abordaram a função social do gênero a partir da receita de salada de frutas. Acreditamos que isso se deu, pois, na primeira receita (pipoca), as docentes buscaram apresentar um pouco desses elementos. Logo, possivelmente acreditaram ter sido suficiente: “(...) começaram a falar das características do gênero textual receita [diziam que servia para as mães das crianças não esquecerem como fazia determinada comida] e a maneira como se fazia pipoca” (Extrato do diário de campo, 08/11/2022). Como nesse período estávamos acompanhando a turma do 1º ano, nos deteremos a essa atividade no tópico 6.3.8.

Assim como já vivenciado em outras receitas, as professoras fizeram questão de colocar as crianças em contato com os ingredientes de verdade. No entanto, destacamos que tudo o que foi utilizado ocorreu por meio de uma parceria entre as duas professoras, que dividiram todos os gastos para a atividade. Ressaltamos que se trata de uma escola pública, na qual a maioria das crianças vêm de famílias em vulnerabilidade social. Além disso, os recursos/materiais da instituição escolar disponibilizados para as professoras são escassos.

As vivências no Projeto Detetive das Palavras (PDP) também contemplaram o gênero textual “bula”. Quanto a isso, perguntamos nos: por que e como trabalhar com crianças pequenas um gênero tão complexo? Entretanto, o desenvolvimento da situação evidenciou a participação das duas turmas, conduzidas pelo diálogo provocado pelas duas professoras. Elas trabalharam com esse gênero porque o Projeto previa, no entanto, ficavam livres para fazer da maneira que achassem melhor. Assim, montaram uma pequena farmácia, formada por caixas de remédios que as próprias crianças trouxeram de casa. Abaixo, podemos visualizar parte do diálogo que houve com as turmas:

Gênero textual “bula”

P: O que é uma bula? Alguém sabe? (mostrando uma bula)

AS: Um papeeeeeee!

P: E ele fica onde?

A: Na caixa de remédio.

P: E vocês sabem para que serve?

[Silêncio na sala...]

P: A bula é esse papelzinho que fica dentro da caixa de remédio e serve para explicar pra que o remédio serve. Algum de vocês já tomou algum remédio desse?

AS: Siiiiim.

A: Eu já tomei esse pra dor de barriga (falou apontando para a caixa exposta na sala).

P: Então, como a gente sabe que é pra dor de barriga e não pra dor de cabeça? Diz na bula. Vamos com tia ver o que tem em uma bula?

AS: Siiiiim.

P: Pra que serve... esse remédio vocês acham que serve pra que?

A1: Pra febre.

A2: Pra dor de cabeça.

A3: Pra tomar quando tá doente.

P: Esse que tia tá segurando serve para febre, mas poderia ser para outro tipo de doença, por isso na bula tem dizendo.

P: Vocês sabiam que nem todo mundo pode tomar esse remédio. Tem pessoas que podem passar mal se tomarem e na bula também tem dizendo isso...

(Extrato do diário de campo, 17/11/2022).

A professora da EI- 5 anos seguiu a conversa falando sobre a importância de só um adulto poder manusear os remédios e mostrou as diferentes formas de ingeri-los (gota, seringa, dissolvendo na água e copinho medidor). Também falou do peso das crianças, que tinha a ver com a quantidade de remédio a ser tomado. Então, apesar da complexidade do gênero, as professoras tratavam de uma forma leve e adotando a linguagem das crianças, o que resultou em grande entusiasmo e participação das turmas na atividade.

Fotografia 2 – Farmácia montada pelas professoras (Educação Infantil 4 e 5 anos)



Fonte: A Autora (2023).

Os outros gêneros textuais vivenciados no Projeto foram rótulos e listas. No entanto, a professora de EI- 5 anos priorizou o gênero textual rótulo nos dias de observações em campo. Para esse trabalho, as docentes tinham planejado uma visita a algum supermercado da cidade com as crianças, na qual levariam uma lista produzida em um dia anterior pelas duas turmas. A ideia era selecionar os produtos escritos (embora não fossem comprar) para as crianças entenderem melhor a função social do gênero textual lista (nesse caso, de compras).

No trabalho com os rótulos, as duas turmas seguiam juntas, mas, dessa vez, na sala do grupo de 5 anos. As professoras montaram um cartaz chamado “Alfabeto de rótulos” no qual colaram imagens de embalagens de produtos alimentares e de higiene, ao lado da sua letra inicial. Nesse caso, não se referiam ao nome do produto em si, mas à marca (por exemplo: Bombril (em referência à esponja de aço) e Colgate (em referência à pasta de dente). Além disso, as docentes levaram, para a sala de aula, várias embalagens vazias de produtos diversos. Desse modo, tentaram trabalhar com as crianças tanto elementos do SEA (a partir das letras iniciais) quanto algumas características do gênero textual rótulo.

As professoras trouxeram de casa embalagens vazias dos produtos, para que as crianças pudessem manusear. Nesse dia em especial, as turmas estavam muito agitadas, mas a professora de EI- 5 anos seguiu com o plano de conversar com elas sobre a primeira letra dos nomes

colados no cartaz. Durante a conversa, perguntava se reconheciam e se sabiam para que servia determinado produto. Depois, a professora da turma de 4 anos discutia algumas características do gênero textual rótulo, manuseando as embalagens vazias. Utilizando uma embalagem de macarrão, dizia que no produto havia: data de validade, ingredientes, instruções de cozimento e marca (a aula seguia um formato mais expositivo do que participativo) (Extrato do diário de campo, 22/11/2022).

Apesar dos esforços das professoras, houve pouca participação nesse dia, o que levou a professora da Educação Infantil- 5 anos voltar a trabalhar com os rótulos no dia seguinte, mas, dessa vez, apenas com a sua turma, pois considerava a atividade complexa para a de 4 anos. Assim, utilizando os rótulos dos produtos presentes tanto no cartaz quanto nas embalagens, a professora pediu para que as crianças fossem ao quadro e, com a ajuda dela e da turma, tentassem responder, no que se refere a um rótulo: qual a primeira letra? Qual a última letra? Quantas letras havia? E quantas sílabas? As crianças estavam em momentos de aprendizagem diferentes: algumas delas responderam sem ajuda e a maioria com ajuda da turma e/ou da professora. Percebemos que o trabalho não estava mais voltado para evidenciar a função social dos rótulos presentes nos produtos, mas, sim, na aprendizagem do SEA.

Fotografia 3 – Cartaz com o alfabeto de rótulos exposto e criança da Educação Infantil- 5 anos respondendo atividade no quadro



Fonte: A Autora (2023).

Na Fotografia 3, há, de um lado, o “Alfabeto de rótulos” e, do outro, uma criança respondendo a atividade relacionada ao SEA. Nesse último caso, a pequena é desafiada a escrever no quadro a letra inicial, final, quantidade de letras e quantidade de sílabas presentes na palavra “VEJA”, marca de um produto de limpeza. Quanto a essa atividade, a professora Annie apontou, no decorrer da entrevista, um exercício parecido que teria sido aprendido na formação continuada do Programa Criança Alfabetizada (PCA):

Eles trazem as ideias e os professores preparam sua aula a partir das ideias trazidas. Por exemplo, o tema era uma história infantil e a partir dali você trabalha uma palavra-chave da história, letras, quantidade de letras, quantidade de sílabas... O nome do animal, por exemplo: imitar o animal, quebra-cabeça, escrever outras palavras com a letra inicial da palavra-chave (Professora Annie, extrato da entrevista, 2022, grifo nosso).

Apesar desse exemplo tratar de uma história infantil, acreditamos que a professora Annie pode ter levado a ideia para outra atividade. O resultado dessa sua escolha foi as crianças participando da aula e refletindo ativamente sobre as palavras sobre as quais foram desafiadas a pensar. Tal como observa Moraes (2012, p. 135), “(...) é tarefa da escola ajudar as crianças a compreenderem que, em nossa escrita, as letras, ao juntar-se, representam “pedaços” das palavras que pronunciamos”.

As vivências do Projeto Detetive das Palavras (PDP) em torno dos gêneros textuais (receita, bula e rótulo) não findaram a sua proposta, pois, além disso, acompanhamos em campo algumas atividades que envolviam a identificação/formação de palavras. As turmas de Educação infantil 4 e 5 anos não trabalharam juntas dessa vez, pois, segundo as docentes, os objetivos de aprendizagem do SEA para os dois anos eram diferentes. Os materiais utilizados para a realização dessas atividades foram produzidos pela professora Annie e envolviam a identificação e a formação de palavras, conforme podemos visualizar a seguir:

Fotografia 4 - Materiais do Projeto Detetive das Palavras



Fonte: A Autora (2023).

Na Fotografia 4, visualizamos, de um lado, um envelope intitulado com o nome do Projeto “Detetive das palavras” e uma figura (de um brigadeiro) composta por dois pedaços que juntos formam a palavra “DOCE”. Dessa maneira, a proposta do material é compor sílabas para formar palavras, tendo como pistas partes de uma figura em cada peça. O que nos leva a inferir que seria uma atividade que não necessariamente envolveria a reflexão sobre as palavras, visto que existe um artifício visual que serve de guia para a composição delas. Do outro lado da Fotografia 4, há um material²⁵ composto por um pedaço de cartolina escura coberta por um plástico e, em cima deste, palavras escritas (como BOLO, REI E MEIA) pela professora Annie com lápis piloto. A ideia dessa atividade era expor uma figura (como a de uma MEIA) e levar as crianças, individualmente, a identificar o par FIGURA + PALAVRA correspondente. Para isso, os pequenos dispunham de um material representando uma lupa, feita com papel e palito de churrasco, para colocar por trás da palavra (entre o plástico e a cartolina) que achassem que fosse a resposta correta.

Com essas atividades, o intuito era o de que as crianças, individualmente e/ou com a ajuda dos colegas, conseguissem pensar sobre as palavras e os pedaços que formavam elas. Na realização desses exercícios, geralmente, as crianças trabalhavam

²⁵ Cada criança recebia o material individualmente + uma figura. As palavras tinham sido registradas em um momento anterior da aula e a professora Annie passava de banca em banca tentando dar o suporte às crianças para a realização desse exercício.

no chão em um círculo que envolvia o grande grupo ou se dividiam em dois círculos formando grupos menores. A professora sempre adaptava os materiais conforme o nível de aprendizagem de cada um, na visão dela.

Ressaltamos que os recursos presentes na Fotografia 4 ilustram apenas um exemplo do conjunto de materiais de natureza parecida que a professora Annie havia produzido. Além disso, a identificação de palavras com a lupa de papel circulava livremente na turma de 4 anos, embora trabalhada de uma maneira diferente, conforme as duas docentes (EI - 4 e 5 anos) enfatizaram.

Fotografia 5 - Turma de Educação Infantil- 5 anos identificando palavras



Fonte: A Autora (2023).

Para a realização da atividade que aparece na Fotografia 5, a professora organizou as crianças em círculo e chamava de 3 a 4 crianças por vez até o centro para encontrarem o par FIGURA + PALAVRA, como SINO (figura) + SINO (palavra). A turma parecia entusiasmada com esse tipo de atividade e, por vezes, participava tanto na sua vez de encontrar pares quanto nas vezes dos colegas (gritando onde estava o par). Para aqueles estudantes com mais dificuldades, a professora Annie aproximava as respostas para mais perto, reduzindo a quantidade de pares à vista das crianças.

Depois do recreio, a professora pediu que formassem um círculo no chão, entregou figuras e as palavras correspondentes todas

embaralhadas. Conforme os níveis dos alunos, solicitou que formassem as palavras. Alguns conseguiam ler, enquanto outros seguiam outras pistas, como as primeiras letras para chegar na figura. A professora chamava de 3 a 4 crianças para procurar as palavras das figuras no centro do círculo. Havia muita ajuda dos que já sabiam ler, e a professora mediava para que eles dessem pistas e não as respostas, mas, por vezes, alguma criança do círculo respondia (Extrato do diário de campo, 17/11/2022).

Fotografia 6 - Turma de Educação Infantil- 5 anos dividida em dois círculos trabalhando a identificação/formação de palavras



Fonte: A Autora (2023).

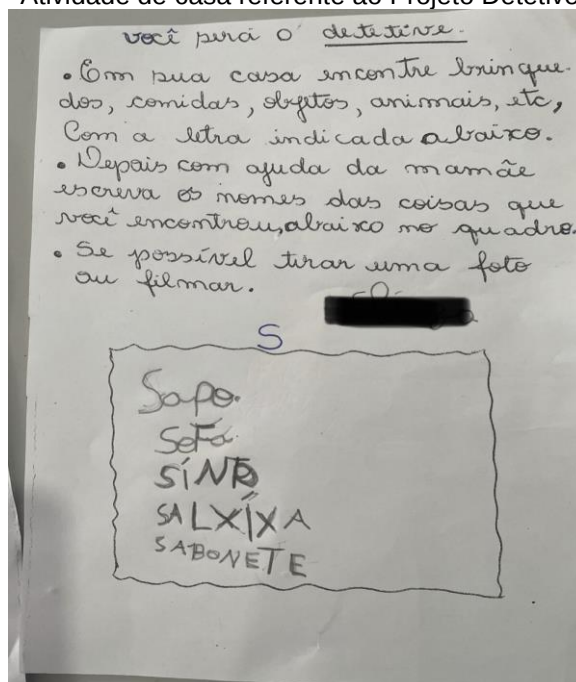
Conforme presente na Fotografia 6, em um outro momento utilizando os materiais, a professora Annie dividiu dois grupos e entregou a cada um figuras + sílabas para formarem palavras. O material em formato de sorvete (fotografia inicial da tela) era considerado mais difícil (porque não havia o suporte da figura dividida ao meio) e, por isso, foi entregue àquelas crianças que já tinham atingido uma hipótese alfabética. Enquanto isso, distribuiu os materiais com figuras divididas ao meio (esse material aparece no envelope da Fotografia 4 e era considerado mais fácil) para as crianças que apresentavam mais dificuldades para identificar/formar palavras.

Após o intervalo, a professora trabalhou “formação de palavras” a partir de sílabas em formato móvel, dividindo a turma em dois grupos. A ideia era que as crianças encontrassem as partes das palavras e formassem pelo menos 3. Algumas crianças apresentavam mais dificuldades do que outras, mas todas conseguiram completar a atividade. Algumas não apresentaram nenhuma dificuldade e

formaram até mais palavras que a quantidade solicitada pela professora (realmente, lendo e levando em consideração as sílabas presentes nos materiais). No entanto, a maioria utilizava outras estratégias: observar o pedaço da figura e perguntar a resposta a um colega (Extrato do diário de campo, 18/11/2022).

Como pudemos notar, havia sílabas presentes nesses materiais e, muitas vezes, as próprias figuras entre uma peça e outra davam pistas sobre a resposta (exemplo na Fotografia 4). Mesmo assim, a professora Annie tentava mediar buscando focalizar a atenção das crianças nas palavras, possivelmente porque não era uma proposta adequada a esse grupo de crianças. Algumas vezes, a docente pedia que registrassem no caderno, mas nem todas as crianças conseguiam (comentamos sobre esse fato no tópico 6.2.6). Além disso, uma das atividades de casa foi sobre o Projeto e pedia que as crianças fossem detetives das palavras começadas com determinada letra (a professora não padronizou e utilizou várias letras, uma para cada estudante), conforme ilustrado a seguir.

Fotografia 7 - Atividade de casa referente ao Projeto Detetive das Palavras



Fonte: A Autora (2023).

Assim, conforme as atividades provenientes do Projeto Detetive das Palavras²⁶ (PDP) apareciam em sala de aula, entendíamos cada vez mais a influência dele nas

²⁶ Tratava-se de um projeto temático e não propriamente de um projeto didático, que pressupõe, entre outros aspectos, a construção de um produto final que compartilhado por todos desde o início.

práticas do ensino da leitura e da escrita da professora Annie. Tratava-se de um Projeto criado e pensado para as crianças do município e nossa inquietação foi: teria o PDP alguma relação com o Programa Criança Alfabetizada?

Para responder essa questão, recorreremos às pautas das formações continuadas para a Educação Infantil do Programa, uma realizada no dia 19 de abril de 2022, com duração de 8 horas, com o seguinte tema: “Projetos didáticos na Educação Infantil; O que entendemos por projeto?; Projetos ou sequências didáticas?; Projeto “Eu no circo” ”. Já em outro registro intitulado “Formação municipal do acompanhamento pedagógico (Educação Infantil)”, realizada no dia 5 de abril de 2022, com duração de 3 horas, encontramos o seguinte tema: “Gêneros textuais da Educação Infantil”. Relembramos que os gêneros textuais foram um dos objetos de conhecimento explorados no PDP.

Além disso, perguntamos diretamente a coordenadora de Educação Infantil do município sobre as possíveis relações entre o PCA e o PDP, que respondeu o seguinte:

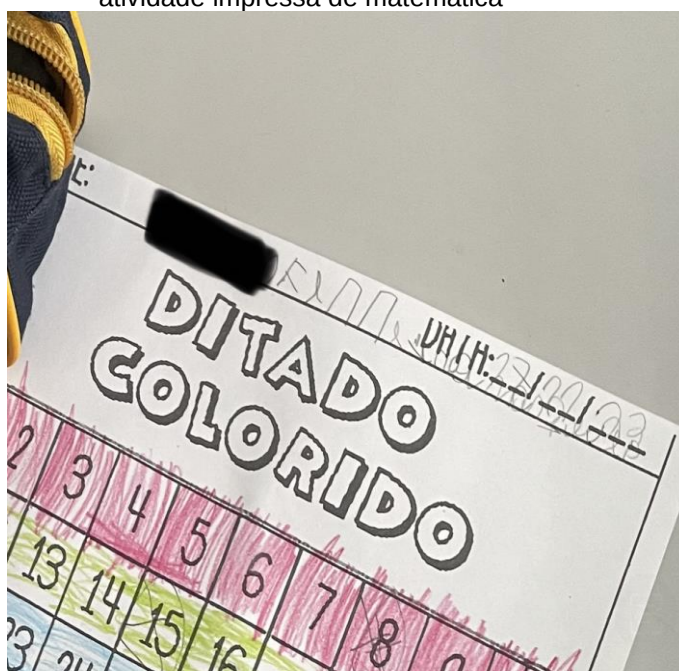
Como não temos avaliações na Educação Infantil, trabalhar com projetos é uma forma de acompanhar as aprendizagens das crianças. Não foi uma exigência do PCA, mas, sem dúvidas, possui relação, porque é justamente esses elementos que o Programa prega, Alfabetização e Letramento, a importância dos projetos nessa etapa e a valorização da criança, o explorar o ar livre, ir além da sala de aula (Coordenadora, conversa informal, 2023).

Quando a coordenadora cita as características do Programa, discorre sobre as proposições presentes nos materiais (Almanaques, Manual do Professor, Registros das formações continuadas). De fato, notamos semelhanças entre as pautas das formações do Programa, respostas concedidas pelas professoras nas entrevistas e vivências do Projeto Detetive das Palavras. Entretanto, as práticas de leitura e escrita da professora Annie não foram resumidas ao seu trabalho com o Projeto, demonstrando, inclusive, que metodologias completamente opostas, do ponto de vista teórico, podem coexistir em uma mesma sala de aula (Chartier, 2007), mediada por uma mesma docente. Ademais, não mensuramos até que ponto a professora Annie adota e realiza o Projeto por escolha ou por exigência da SME, mas sabemos que existe premiações para as professoras de Educação Infantil do município que mais se destacarem no seu trabalho com o PDP.

6.2.2 Escrita/cópia do nome próprio

Fazia parte da rotina das crianças da turma de EI- 5 anos a escrita/cópia do nome próprio, marcando a presença em seis dos oito dias de observações em campo. Escrita para aqueles que já sabiam escrever seus nomes e cópia para os que ainda não sabiam. Porém, destacamos dois elementos: 1) apesar de fazer parte do dia a dia, não havia um trabalho de exploração e reflexão sobre os nomes das crianças; e 2) muitas das vezes, a professora pedia para a turma escrever o nome completo, o que, na etapa que estão, não aparentava ser pertinente. Geralmente, junto da escrita/cópia do nome próprio, a docente solicitava a cópia do nome da escola e da data em praticamente todas as atividades, o que parecia não ter significado para as crianças.

Fotografia 8 – Cópia do nome próprio e da data produzida por uma criança da EI - 5 anos em uma atividade impressa de matemática



Fonte: A Autora (2023).

A presença de um possível trabalho com o nome próprio pode surgir, inclusive, na hora da chamada, mas esse não era o caso da turma de EI- 5 anos, visto que a professora realizava "chamada convencional". Esse fato nos chamou atenção, pois havíamos encontrado em um dos temas das formações continuadas do Programa Criança Alfabetizada (PCA) uma menção à "Chamadinha". Conforme presente na pauta da formação municipal sobre o instrumento do acompanhamento (Educação

Infantil), cuja data e duração não consta nos registros, existe um tema intitulado: Chamadinha (vídeo e dinâmica com os professores). Título semelhante a um dos textos presentes no Manual dos Professores de Educação Infantil (material do PCA), de autoria de Brandão e Girão (2020), no qual as autoras apresentam formas variadas de trabalhar o nome próprio das crianças no momento da chamada, de maneira que elas se envolvam e reflitam sobre os seus nomes e os de seus colegas de turma.

Apesar da temática constar tanto na pauta de formação continuada do Programa quanto no material disponibilizado às professoras da Educação Infantil, não foi um elemento incorporado pela professora Annie em suas práticas, pelo menos nos dias de observações no campo. Também não foi mencionado nas respostas da entrevista realizada com ela. Assim, o nome próprio das crianças era trabalhado apenas nos momentos de escrita/cópia nas atividades (impressas e caderno). “A professora entregou uma atividade impressa, pediu que colocassem a data (copiada no quadro) e o nome completo das crianças, para os que sabiam; os que não, poderiam colocar apenas o primeiro nome (Extrato do diário de campo, 17/11/2022)”

Conforme Girão e Brandão (2023), a escrita do nome próprio das crianças é uma tarefa que pode ser orientada pelos professores ou surge por iniciativa das próprias crianças nas trocas entre os pares.

(...) essa palavra é foco da sua atenção e curiosidade e a mediação docente pode potencializar as descobertas de certas convenções do SEA, por exemplo: escrevemos com letras, as letras têm formatos fixos e não podem ser inventadas, a ordem das letras no interior do nome não pode ser modificada, uma letra pode se repetir dentro de uma palavra, entre outras (Girão, Brandão, 2023, p.6).

Durante a entrevista com a professora da EI- 5 anos, perguntamos se ela consultava os materiais dos encontros de formação continuada do PCA, caso tivesse registrado algo, ou o Manual do Programa destinado aos professores. A docente então respondeu: “Não, não consulto... porque a Educação Infantil não tem material destinado aos alunos” (Professora Annie, extrato da entrevista, 2022). Apesar de direcionarmos à pergunta às formações, imediatamente a docente relaciona sua fala aos estudantes, chamando atenção para os materiais que eles não possuem. Logo, se, na visão da professora, não há uma vantagem real nas práticas, como nos diz Chartier (2007), dificilmente consultará textos (nesse caso, manuais de programas ou registros do que aprendeu nos encontros de formação continuada).

Neste sentido, apesar do Manual dos professores (disponibilizado pelo PCA) apresentar uma linguagem que visa facilitar a leitura do público para o qual foi destinado e de apresentar inúmeras sugestões “práticas”, não existia, por parte da professora Annie, o hábito de consulta a esse material. Portanto, as “chamadinhas” propostas pelo Programa, presente tanto nas pautas das formações quanto no Manual do Professor da Educação Infantil, apesar de poder ajudar as crianças na aprendizagem do nome próprio e, até mesmo, do SEA, não foi algo que a professora Annie adotou em suas práticas, demonstrando que não existe uma relação direta entre o que é proposto nos encontros e materiais da formação e aquilo que realmente os docentes incorporam em suas práticas.

6.2.3 Atividade impressa

Existe, na Educação Infantil, uma discussão acirrada sobre a utilização ou não do livro didático, sobretudo nas escolas públicas. Conforme Silva e Santos (2021), o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) contemplou, a partir de 2022, a avaliação de livros didáticos destinados a crianças menores de seis anos, além de materiais de orientação para professores e gestores dessa etapa de ensino. Assim, dependeria da instituição escolar a adesão ou não a esses recursos. No município no qual realizamos essa pesquisa, já havia livros didáticos na EI, adquiridos com recursos próprios da prefeitura municipal em anos anteriores. Logo, como já esperado, houve a adesão da cidade pelos livros aprovados pelo PNLD em 2022²⁷.

No entanto, durante o período de observação, a professora Annie não utilizou o livro²⁸ que tinha sido adquirido pelo PNLD nenhuma vez, pois o julgava inadequado. Apesar de não explicar o motivo, ao folhearmos o material, percebemos que, na parte de língua portuguesa, ele seguia a ordem alfabética, dispondo de uma página de atividades para cada letra. Essas atividades geralmente apresentavam algumas letras pontilhadas para serem “cobertas” pelas crianças e pequenos textos, presentes com

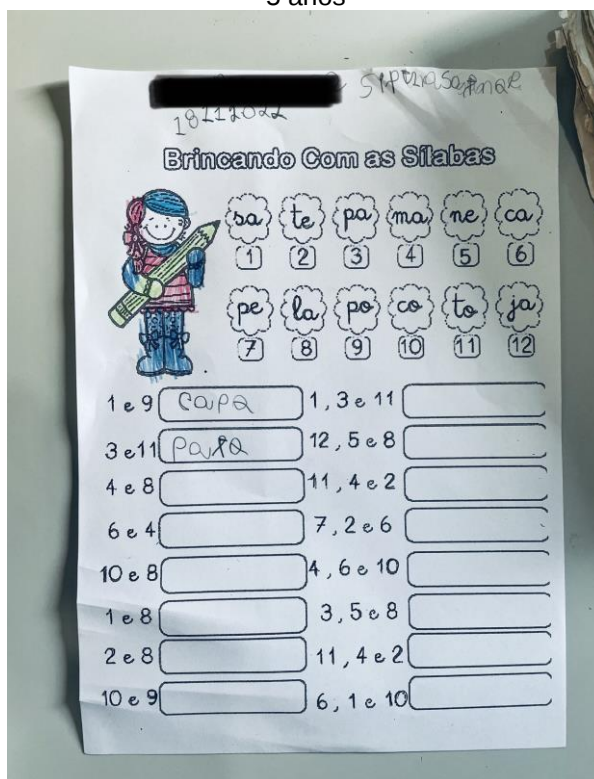
²⁷ Visualizamos o trabalho com o livro didático apenas uma vez durante as aulas de matemática (o livro se divide entre duas disciplinas: Língua Portuguesa e Matemática), e a própria professora o denunciava dizendo que não gostava e evitava ao máximo trabalhar com ele, sobretudo nas aulas de língua portuguesa, visto que trazia atividades muito simplificadas, que, ao seu ver, não contribuíam com as aprendizagens das crianças.

²⁸ Livro intitulado “Estação Criança”, da editora FTD e de autoria de: Arnaldo Rodrigues, Júnia La Scala, Margaret Presser, Raoni La Scala e Sorel Silva. Indica ser volume único e voltado às crianças pequenas de 4 e 5 anos (4 a 5 anos e 11 meses).

a única finalidade de trabalhar a letra exibida em determinada página. Nesse sentido, em um movimento contrário, Annie usava atividades impressas retiradas de *sites* da internet, que apareceram em quatro dos oito dias de observações em campo. Elas geralmente envolviam: ler pseudotextos, formar palavras e completar frases. Eram realizadas coletivamente e a professora registrava as respostas no quadro, assim como também passava de banca em banca para ajudar as crianças.

Ao procurar essas atividades e selecioná-las, a docente dispunha de critérios próprios, levando em consideração o que esperava ser útil nas aprendizagens das crianças da sua turma. Portanto, a professora possuía a autonomia de escolher e julgar a atividade que desejava usar com as crianças. Ao mesmo tempo que estava subvertendo um sistema – nesse caso, o PNLD (ao se recusar a utilizar os livros), a professora Annie também estava, de forma consciente ou não, reproduzindo atividades que carregam determinadas concepções de alfabetização, de criança e de Educação Infantil.

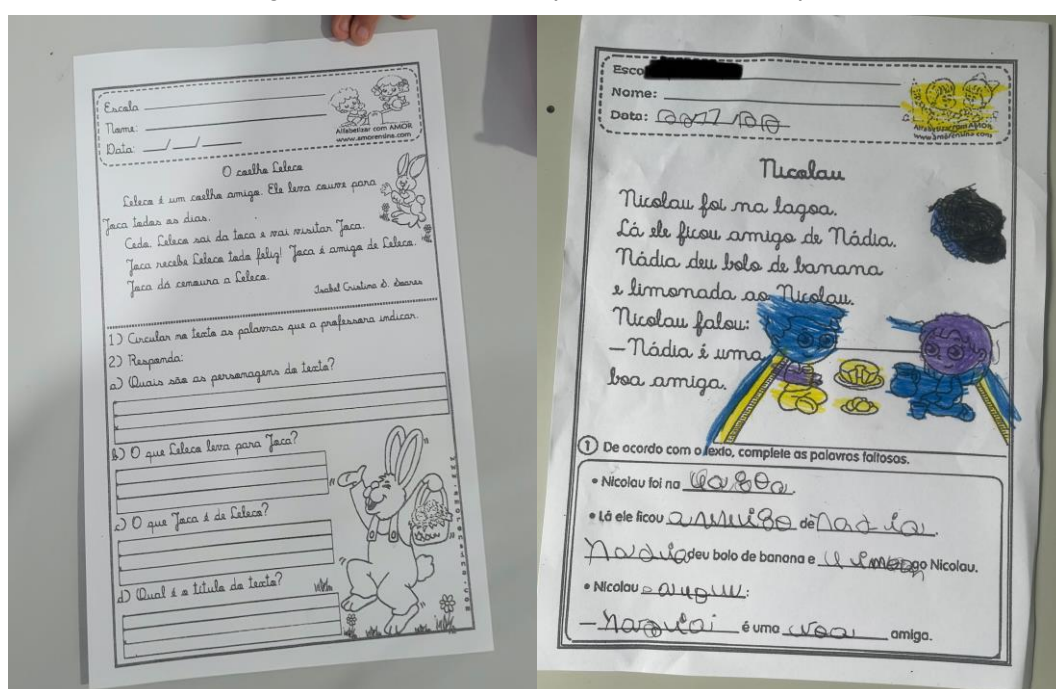
Fotografia 9 - Atividade impressa de formação de palavras realizada pela turma da Educação Infantil - 5 anos



Fonte: A Autora (2023).

Na Fotografia 9, a atividade traz algumas sílabas enumeradas. Abaixo, apesar de não existir um comando, há várias combinações entre os números que representam as sílabas e, ao lado, existe um espaço em branco para que as crianças copiem as sílabas correspondentes aos números. Nesse sentido, percebemos que, apesar de ter sido retirada de um *site* na internet, o exercício é parecido com aqueles encontrados em antigos livros de alfabetização, ou seja, o suporte (*site* da internet) é considerado inovador, mas a proposta é velha.

Fotografia 10 - Atividades impressas envolvendo pseudotextos



Fonte: A Autora (2023).

As atividades presentes na Fotografia 10 contemplam pseudotextos, seguido por perguntas de localização de informações. Apesar de terem sido retiradas de um *site* (nesse caso, existe a logo do "Alfabetizar com amor"), esse tipo de exercício, assim como o anterior, parece ter sido retirado de um antigo livro de alfabetização ou de uma antiga cartilha, parecendo-nos inadequado para crianças da Educação Infantil e mesmo do ciclo de alfabetização. Acompanhamos a condução das duas atividades, conforme podemos conferir a seguir:

Atividade impressa: “O coelho Leleco”

P- Presta atenção que eu vou fazer pergunta viu!

Depois da leitura:

P- Qual o nome dos dois personagens do texto?

AS- Leleco e Joca

P- Le-le-co e quem?

A- Joca

[Resposta coletiva da atividade e diálogo sobre ela. Apesar de muitas das perguntas que a professora faz estarem presentes na atividade, percebe-se que ela expressa algumas questões que não estão na atividade e deixa de fazer outras que estão nela presentes].

P- O que Leleco leva para Joca?

A- Ovo

A- Cenoura

(Nenhum desses elementos era mencionado na história, mas faziam parte do desenho presente na atividade)

P- Couve (lê de novo a parte que fala sobre)

AS: Cooooouve, couve!

(Professora passava de banca em banca, indicando o local da resposta e também ia registrando no quadro)

Enquanto realizam a atividade, uma minoria de alunos não fazia, ignorando completamente o desenvolvimento da aula.

P- O que Joca é de Leleco?

AS- Amiiiiiiiiiiiiigo

P- A-mi-go

P- Qual o título do texto?

[Silêncio absoluto]

P- Quem é que lembra?

A- Leleco

P- Mas tem uma palavrinha antes.

A- Coelho

A- O coelho da Páscoa!

A- O coelho Leleco (criança, que já estava em uma hipótese alfabética, lendo o título)

(Extrato do diário de campo, 21/11/2022).

O pseudotexto ou, como chamado por muitos, “texto para alfabetizar”, um tipo bastante presente nas antigas cartilhas, trata-se de um conjunto de palavras com pouco ou nenhum sentido. No caso ilustrado, enquanto a professora lia, as crianças não demonstravam nenhum entusiasmo e, conforme fazia as perguntas, por vezes, percebemos que as falas da turma seguiram interpretações próprias, como, por exemplo: no texto intitulado “O coelho da Páscoa”, para a pergunta “O que Leleco leva para Joca?”, a resposta com base no pseudotexto seria “Couve”, mas as crianças

respondem “Ovos e cenouras”, possivelmente relacionando à imagem do coelho portando ovos presentes na atividade e conforme o conhecimento dos pequenos sobre os elementos que envolvem o coelho da páscoa. As confusões das crianças em relação a esses textos também estão presentes em outra ocasião:

Atividade impressa: Leitura do texto “Nicolau”

P- Eu quero letra pequena, em cima da linha e bem bonita!
(Leitura do texto pela professora)

Em seguida, abaixo do texto, atividade de interpretação sobre ele.

P- Nicolau ficou amigo de quem?

A- Nicolau

P- Nicolau ficou amigo de uma menina. De quem ele ficou amigo?

A- Nicolau

(Releitura do texto pela professora)...

(Extrato do diário de campo, 22/11/2022).

Apesar de muito espertas, as crianças não atribuíram sentido às perguntas feitas pela professora sobre o pseudotexto. Parecendo incomodada com a situação, a docente relê na tentativa de que localizassem a informação. Além disso, destacamos sua fala “Eu quero letra pequena, em cima da linha e bem bonita!”, que exige uma habilidade complexa que as crianças pequenas terão tempo pela frente para adquirir. Nesse sentido,

Sem oportunidades de reflexão coletiva e sem orientações claras sobre que caminhos seguir, as professoras vão fazendo o que acreditam ser o mais correto, por vezes seguindo o que os livros didáticos ou materiais estruturados propõem, ou repetindo o modelo de alfabetização que foi vivido por elas próprias em seu processo de escolarização (Brandão, 2020, p. 15)

Acrescentamos algumas questões: será que o acesso às formações coletivas, que envolvem momentos de reflexão, é suficiente para a mudança nas práticas das professoras? Será que orientações claras e precisas alteram o juízo de valor das professoras sobre o que seria mais correto? Além disso, no caso das formações continuadas do Programa Criança Alfabetizada, percebemos que, no contexto analisado, as docentes tiveram muito poucos encontros de formação esporádicos, o que por si só, dificulta um processo de “desenvolvimento profissional permanente”.

A nossa investigação tem revelado que, mesmo participando de formações continuadas de um Programa ativo no município, as professoras tendem a não mudar

suas práticas de ensino da leitura e da escrita, mas, sim, acrescentar apenas o que consideram pertinente e/ou o que é exigido. Conforme a professora Annie em entrevista: “não considero que mudei minhas práticas, mas acrescentei... a formação do Programa acrescentou de forma positiva com novas ideias” (Extrato da entrevista, 2022). Segundo Chartier (2007, p. 204), “todas as informações interessantes, tenham sido elas ouvidas ou lidas, foram escolhidas e retrabalhadas como saberes para a ação”. Logo, existe uma complexa relação não linear entre os elementos que os docentes têm contato em suas formações e aqueles que, de fato, adotam em suas práticas.

6.2.4 Leitura/recitação do alfabeto e das famílias silábicas

O espaço físico da sala de aula da turma de Educação Infantil - 5 anos já nos indicava o trabalho com o alfabeto e com as famílias silábicas, a partir da exposição em uma das paredes de figura + letra + família silábica. No decorrer dos dias em campo, a leitura/recitação desses elementos apareceu em dois dos oito dias de observações. Portanto, não fazia parte da rotina, mas ressaltamos que as crianças consultavam as colagens expostas para responder algumas atividades no dia a dia ou espontaneamente em conversas entre elas no intervalo. A professora Annie realizava leitura/recitação do material exposto na parede, conforme o exemplo a seguir:

Recitação coletiva da família do V

P: Que letrinha é essa?

AS: V

P: Vamos fazer a família do V.

P: V com A, VÁ!

P: V com E?

AS: VÉ

P: V com I

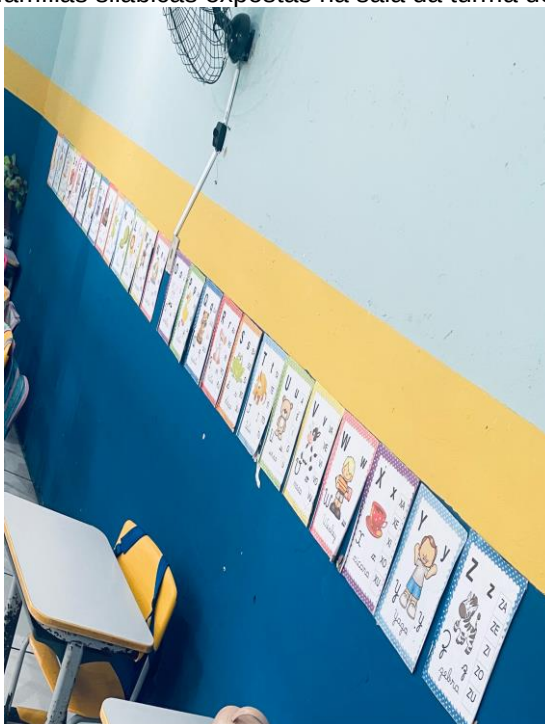
AS: VÍ...

(Extrato do diário de campo, 18/11/2022).

Apesar de a professora se referir à atividade enquanto leitura, o momento soava muito mais como recitação do alfabeto e das sílabas, pois as crianças já haviam decorado. Entretanto, a maneira como a docente ensinava revela a utilização do método alfabético, pois, segundo Moraes (2012, p. 29), por trás da utilização desse

método, há uma crença “(...) de que o aprendiz já compreenderia que as letras substituem sons e que, memorizando “cansadamente” os nomes das letras, ele poderia ler sílabas. Depois de aprender a ler muitas sílabas, o principiante veria que, juntas, elas formariam palavras e... um dia ele leria textos”.

Fotografia 11 - Alfabeto e famílias silábicas expostas na sala da turma de Educação Infantil - 5 anos



Fonte: A Autora (2023).

A leitura/recitação da forma que acontecia com a família silábica do V se repetia com todas as outras “famílias”. Na letra M, a professora enfatizava: “Cuidado para não confundir o M que tem 3 perninhas com o N que só tem duas” (Extrato diário de campo, 18/11/2022). Além disso, as respostas das crianças para o som “HA” era “GÁ” e para o “GA” era “JÁ”, demonstrando, além da confusão, que, apesar de se tratar de um exercício cansativo e repetitivo, os pequenos tentavam imprimir suas próprias lógicas em algum momento das respostas.

Salientamos que não houve menções aos métodos tradicionais da leitura e da escrita em nenhuma das pautas das formações continuadas do Programa Criança Alfabetizada (PCA) a que tivemos acesso. Em vez disso, houve, no dia 4 de agosto de 2022, uma formação municipal do Programa, com duração de 8 horas, intitulada “Seminário das práticas de alfabetização e letramento”. Os elementos presentes nos

atos de alfabetizar e letrar distanciam-se significativamente das concepções presentes nos “antigos” métodos de alfabetização. Conforme Soares (2020, p. 27):

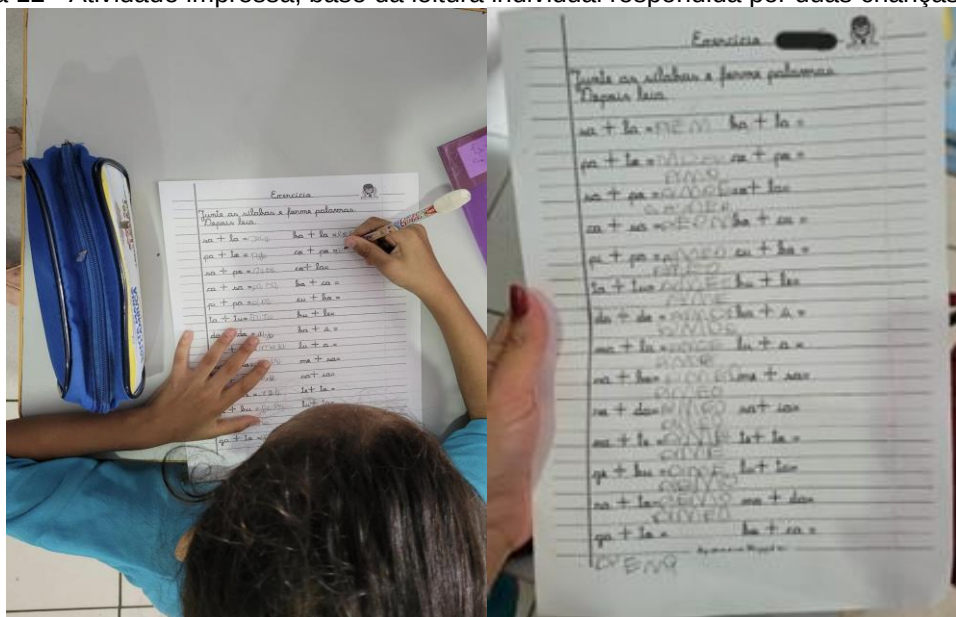
A alfabetização - a aquisição da tecnologia da escrita - não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita.

Desse modo, notamos que as práticas de ensino de leitura e de escrita da professora Annie variavam entre o trabalho com os gêneros textuais (presentes no Projeto Detetive das Palavras) e a utilização do método alfabético. Demonstrava movimentos múltiplos, nos quais, por vezes, havia relação com as pautas das formações continuadas do Programa Criança Alfabetizada (PCA) e, por vezes, como no caso da leitura/recitação de famílias silábicas, com aprendizagens da docente, advindas de outros momentos da sua formação e/ou de outras vivências. Assim, reforçamos o que defende Tardif (2011), ao afirmar que os/as professores/as mobilizam em sala de aula um conjunto de saberes/fazer advindos das mais variadas fontes e contextos.

6.2.5 Leitura individual

Em poucos momentos durante a observação em campo (2/8) a professora Annie chamou as crianças individualmente em uma das carteiras da sala para realizar o que denominou “leitura individual”. Os elementos utilizados nessa atividade foram: letras, sílabas e palavras (escritas pela docente) ou sílabas e palavras presentes em uma atividade impressa. A organização desses elementos era diversa entre as crianças, pois a docente levava em consideração o nível de aprendizagem em que cada uma estava, segundo percepções próprias.

Fotografia 12 - Atividade impressa, base da leitura individual respondida por duas crianças diferentes



Fonte: A Autora (2023).

Na Fotografia 12, podemos perceber as diferenças de respostas das crianças a mesma atividade: de um lado, cópia + formação de palavras por uma criança de 5 anos que possivelmente já havia atingido uma hipótese alfabética²⁹; do outro lado, outra criança, também de 5 anos, porém em um estágio mais elementar nas descobertas da escrita. Os próprios dados encontrados no campo nos mostram que, de fato, os pequenos pensam sobre a escrita e elaboram diferentes hipóteses até chegar no nível alfabético, conforme a investigação feita por Ferreiro, Teberosky e colaboradores (1999). Enquanto as crianças respondiam ou tentavam responder a atividade impressa (presente na Fotografia 12), a professora Annie chamava individualmente os pequenos para realizar a leitura individual com ela.

O material utilizado (o mesmo que as crianças tentavam responder presente na Fotografia 12) foi a base da leitura em um dos dias de observação: a professora selecionava algumas palavras e pedia que as crianças tentassem “juntar” uma sílaba com a outra para conseguirem ler as palavras. Quanto àqueles que ainda não reconheciam as sílabas, a docente apontava as letras e pedia que as identificassem. Além de utilizar esse material para realizar essa atividade com a turma, a docente, em outra aula, pegou um pedaço de papel em branco e escreveu o alfabeto, algumas

²⁹ As menções aos/às possíveis níveis/hipóteses de escritas que aparecem neste trabalho fundamentam-se nas produções escritas que algumas crianças elaboravam durante a realização das atividades. No caso da fotografia 12, a menina não somente respondia as atividades sem dificuldades, como também lia os escritos e ajudava as outras crianças, demonstrando que já compreendia o funcionamento do SEA.

sílabas e palavras. Também chamava individualmente cada criança ao seu birô e, conforme o nível de aprendizagem de cada um (segundo critérios próprios), direcionava perguntas diferentes (como: que letra é essa? que sílabas são essas? que palavra é essa?).

Logo depois, iniciou leitura individual com as crianças, levando em consideração o nível de aprendizagem delas. Pedia que lessem: palavras, letras ou sílabas. A professora comentava o quanto gostava de ter esses momentos com as crianças, porque conseguia enxergar com mais clareza como andava a aprendizagem deles em leitura. Além disso, dizia ser um momento muito rico, porque seria quando ela estava, de fato, ensinando a ler os que não sabiam (“puxando” mais por eles) (Extrato do diário de campo, 21/11/2022).

Chamamos atenção para as convicções da fala da professora Annie sobre essa atividade: para a docente, o momento de leitura individual contribuía muito com o desenvolvimento das aprendizagens das crianças (elemento que aparece também nas práticas da professora do 1º ano). “Os critérios das escolhas pedagógicas são prioritariamente (mas não exclusivamente) referentes ao que cada um avalia empiricamente como *satisfatório*, isto é, racionalmente realizável no aqui e agora da classe” (Chartier, 2000, p. 165). Assim, as escolhas pedagógicas da professora são confirmadas ou refutadas em função de sua conveniência ou não para as aprendizagens das crianças, em sua ótica.

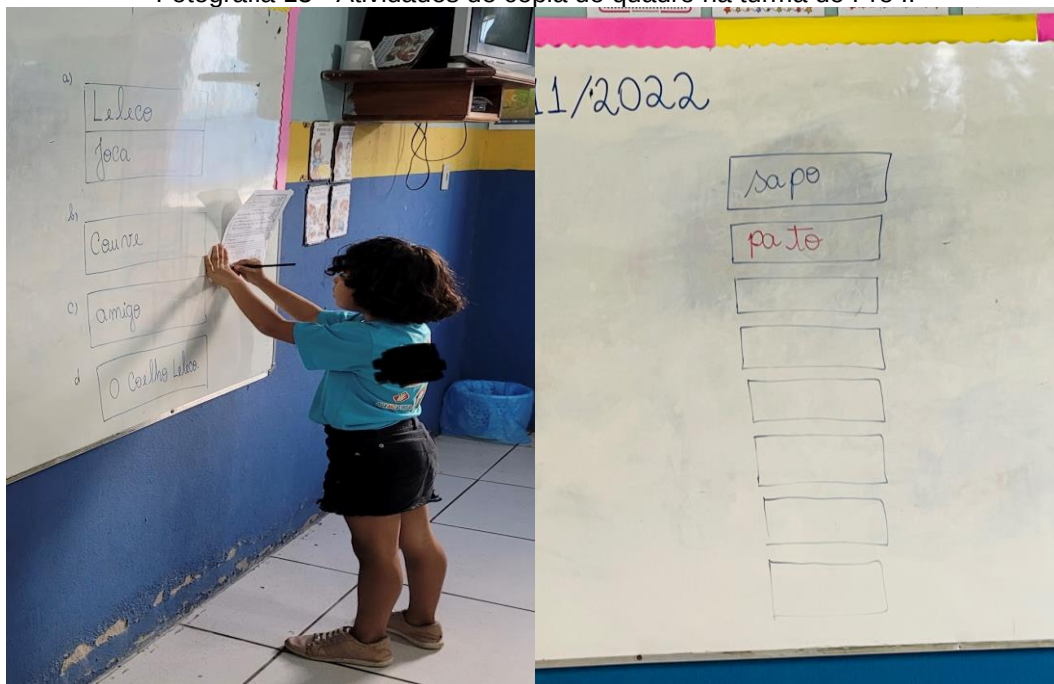
6.2.6 Cópia do quadro

As cópias do quadro aconteciam durante as correções das atividades impressas que eram realizadas coletivamente. Apareceram em três dos oito dias de observações em campo. A professora Annie reproduzia a atividade impressa no quadro e todos respondiam ao mesmo tempo, sendo as respostas escritas pela docente no quadro e copiadas pelas crianças. Além disso, a docente passava de banca em banca tentando ajudar os pequenos. Destacamos que a maioria conseguia copiar, embora apresentasse dificuldades em traçar as letras. Mas, existiam crianças que deixavam a atividade em branco ou apenas pintavam as figuras presentes nos exercícios.

Depois do intervalo, a professora distribuiu uma atividade impressa de formação de palavras e respondeu coletivamente junto com as crianças. Ela registrava cada palavra no quadro, tentando imitar um pouco a estrutura da atividade, mas as crianças ficavam muito confusas sobre onde copiar (a docente ajudava). A maioria copiava, mas havia aqueles que ignoravam completamente o que se pedia: quietos, deixavam a atividade em branco ou pegavam os lápis de colorir e pintavam as figuras e, às vezes, até mesmo as letras (Extrato do diário de campo, 16/11/2022).

Esse tipo de exercício envolvendo cópias, fruto de uma tradição muito arraigada nas escolas (o famoso "tirar do quadro"), parecia enfadonho, cansativo e penoso para as crianças. Na Fotografia 13, a seguir, visualizamos uma das crianças tentando reproduzir a cópia das respostas de uma atividade impressa. Do outro da fotografia, existe mais um exemplo desse tipo de registro no quadro, realizado pela professora para que a turma reproduzisse.

Fotografia 13 - Atividades de cópia do quadro na turma do Pré II



Fonte: A Autora (2023).

A cópia do quadro era escrita pela professora Annie em letra cursiva. Portanto, esse era o tipo mais usado entre as crianças. Ressaltamos que, no caso da Educação Infantil, Moraes (2012) defende que o ideal seria a utilização de letra bastão, visto que, como as crianças estão em fase inicial de aprendizagem do SEA, os traçados desse tipo de letra facilitam a tarefa do aprendiz. Ressaltamos que não havia uma exigência para que as crianças escrevessem apenas com letra cursiva, mas a cópia do quadro

e os exercícios impressos também eram realizados com esse tipo de letra. No entanto, na sala de aula, existia a presença de diferentes formatos (impressão minúscula e maiúscula ou bastão e cursiva) expostos na parede, além de atividades com materiais escritos em letra bastão (exercícios de formação de palavras presentes no Projeto Detetive das Palavras).

6.2.7 Leitura de livro infantil

A leitura de livro infantil aconteceu apenas uma vez, levando em consideração o período de observações em campo (1/8). O título da história escolhida e lida pela professora Annie foi “Cavalinho de pau”, da editora Paulinas e de autoria de Mabel Veloso. Antes de ler a obra para as crianças, a docente fez uma exploração sobre o tema e apresentou os elementos presentes no livro: capa, título, autor do texto e das ilustrações. Desse modo, buscou envolver as crianças em uma prática de leitura, apresentando elementos presentes na circulação de obras literárias.

Leitura do livro: Cavalinho de Pau

[Exploração da capa, título e nome dos autores da obra e das ilustrações pela professora].

P- Quem aqui já brincou de cavalinho de pau?

[Interação/diálogo durante a leitura entre a professora e a turma].

[Pausa para chamar atenção para palavras presentes no livro que elas não conheciam, como esquipar/brincar)]

[Durante a leitura, perguntas de suspense (como: o que vocês acham que vai acontecer agora?) tentando envolver as crianças. Depois da leitura:]

P- Como era o nome da história? O cavalinho era feito de que? Onde o menino da história foi descansar? Tinha 3 bichinhos da história juntos com ele. Quais?

AS- Cachorro, borboleta e minhoca

P- E quando o menino estava dormindo, o que aconteceu? O que o cavalo fez?

A- Fugiu!

P- E o que o menino fez? Tudo aquilo era verdade ou apenas um sonho?

AS- Veeeeeeeeerdade.

P- Não, gente, era apenas um sonho (e foi explicar toda a história) ... (Extrato do diário de campo, 07/12/2022).

De início, as crianças pareciam envolvidas com a história, mas, no decorrer da leitura do livro “Cavalinho de pau”, elas foram perdendo o interesse, demonstrando inquietação e pouca atenção. Acreditamos que esse fato se deu devido ao tamanho do livro, pois, apesar de considerarmos a leitura para crianças pequenas imprescindível nessa etapa, sabemos que os momentos de atenção aos 5 anos são limitados. Além disso, o próprio nível de complexidade do texto também pode ter atrapalhado, visto que existiam muitas palavras poucos usuais para as crianças (como “piaçava”). As próprias crianças externavam suas inquietações durante o momento de leitura, conforme podemos conferir abaixo:

Havia uma interação entre a professora Annie e a turma. No entanto, do meio do livro em diante, havia certa desatenção e falta de interesse de mais ou menos metade das crianças. Acreditamos que por se tratar de uma história um pouco longa, elas foram perdendo o interesse ao longo da leitura, ao ponto de uma delas dizer: “Tia, para, por favor, eu tô cansada já” (Extrato do diário de campo, 07/12/2022, grifo nosso).

A professora Annie, conforme o relato de suas práticas, buscou nessa atividade explorar os elementos do livro, mobilizando os saberes que julgou necessários para a interação da turma. Apesar das reações das crianças em sala de aula (talvez porque realmente o livro fosse longo e apresentasse palavras complexas), a leitura da obra movimentou muito mais a sala de aula que dos pseudotextos (já discutidos na seção sobre as atividades impressas). Entretanto, destacamos que a leitura de um livro para as crianças pequenas, por si só, não garante a fruição e uma adequada formação leitora. Precisamos considerar a natureza dessas produções, autoria, editora, qualidade da obra e se é apropriada para determinada faixa etária. Se não, corremos o risco de fazer do momento da leitura um tormento, em vez de um deleite para os pequenos.

Fotografia 14 - Livro “Cavalinho de pau” e produção de desenho por uma criança da EI- 5 anos sobre a história



Fonte: A Autora (2023).

Depois da leitura, além das perguntas feitas oralmente pela professora Annie sobre a obra, foi solicitado às crianças a realização de um desenho que ilustrasse o momento da história que mais chamou a atenção de cada uma. A docente pediu que a turma escrevesse seus respectivos nomes na atividade e, acima do desenho, copiassem o título do livro, que a professora escreveu no quadro.

No momento da entrevista sobre as formações continuadas do Programa Criança Alfabetizada (PCA), perguntamos se a professora Annie havia adotado em suas práticas de ensino da leitura e da escrita algo que tivesse sido abordado nos encontros formativos do PCA, a docente respondeu: “Sim, pois sempre tem uma ideia nova nessas formações que adotamos para nossa sala de aula... histórias e contos que podem ser reproduzidas pelos alunos, por exemplo, atividades sobre a história, perguntas para envolver mesmo” (Extrato da entrevista, professora Annie, 2022, Grifo nosso). Desse modo, acreditamos que os elementos presentes na situação anteriormente descrita (perguntas em torno da leitura do livro, assim como a atividade proposta sobre a história) podem estar relacionados à resposta da docente referente às formações do PCA, apesar de a escolha do livro não ter parecido adequada

Além disso, uma das pautas das formações municipais intitulada “Instrumento do acompanhamento (Educação Infantil)”, cuja data e duração não consta nos

registros, apresenta o tema: Leitura. Não há um detalhamento sobre como esse tema foi explorado no encontro de formação, mas, a partir da fala da professora Annie, temos indícios de proposições de encaminhamentos próximos ao que foi desenvolvido em sua prática. Com isso, não estamos eliminando possibilidades de aprendizagem desses elementos pela docente em outros espaços e, até mesmo, em outros Programas, apenas enfatizando que fragmentos da sua fala se relacionavam à leitura e a atividade sobre o livro.

Destacamos aqui que, mesmo esse estudo focalizando nas práticas de ensino da leitura e da escrita, não pudemos deixar de notar que nessa turma as brincadeiras e as interações não eram centrais no cotidiano, dando várias vezes a sensação de não estarmos em uma turma de 5 anos. Parecia não haver espaços para o trabalho com as múltiplas linguagens e, na maioria das vezes que a escrita era objeto de estudo, geralmente estava relacionada aos exercícios de base tradicional (como cópias, leitura de pseudotextos e uso do método alfabético).

Dessa forma, consideramos que as práticas de ensino da leitura e da escrita da professora Annie se configuraram como uma mescla entre elementos presentes nas formações continuadas do PCA e a utilização de métodos tradicionais voltados para alfabetizar. “Conforme o caso, as práticas aparecem, portanto, como articuladoras das escolhas múltiplas, hierarquizadas ou não, com tênue ou forte coerência, ecléticas ou sistemáticas, abertas ou fechadas, acabadas ou inacabadas, à fraca ou forte potencialidade da evolução” (Chartier, 2000, p. 165). Demonstra-se, assim, que os saberes/fazeres que a docente já domina em suas práticas não são substituídos por proposições de encontros formativos de programas, embora elementos possam ser acrescentados, tendo sido eles sempre reinterpretados pela docente. Na próxima seção, veremos como esses fenômenos se manifestaram nas práticas de ensino de leitura e de escrita da professora do 1º ano.

6.3 PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA E DE ESCRITA DA PROFESSORA DO 1º ANO

A rotina da turma do 1º ano que fez parte desse estudo foi marcada pelo início das aulas com um momento de oração – assim como aparece na turma de Educação Infantil-5 anos– seguido, na maioria dos dias de observações, pela leitura/recitação coletiva do alfabeto e das famílias silábicas. Além disso, a leitura e a escrita estavam presentes em todos os dias de estadia em campo, de uma maneira direta (atividades de língua portuguesa) ou indireta (como na escrita/cópia do nome próprio em atividades de outras disciplinas). Dentre as principais práticas de alfabetização da professora Conceição, destacamos: leitura/recitação do alfabeto e das famílias silábicas; cópia no caderno; atividade impressa; escrita/cópia do nome próprio; leitura individual; correção no quadro; utilização dos materiais do Programa Criança Alfabetizada (PCA); além de outras atividades.

A seguir, podemos conferir no Quadro 10 a frequência de cada uma dessas práticas nos dias de observações.

Quadro 10 - Práticas de ensino da leitura e da escrita da professora do 1º ano

Práticas de ensino de leitura e escrita	Frequência
Leitura/recitação do alfabeto + famílias silábicas	6/8
Atividade de cópia no caderno	5/8
Atividade impressa	6/8
Escrita/cópia do nome próprio	8/8
Leitura individual	5/8
Correção no quadro	6/8
Utilização dos materiais do PCA	2/8
Outras atividades	3/8

Fontes: Dados da pesquisa.

acompanhasse). Primeiro, ela pedia que lessem as vogais, depois utilizava a ordem do alfabeto para realizar a leitura das consoantes e suas respectivas famílias silábicas, passando por todas elas expostas no *banner*. Quando iniciava a recitação de uma letra, era comum que relacionasse a um nome que poderia ser de objeto ou animal:

A professora fez uma leitura coletiva das vogais, seguida de todos os padrões silábicos “simples” (CV). A cada leitura de família, a professora enfatizava: “Agora o M de mala”. Sempre relacionando a consoante da família silábica a ser lida com um objeto que começasse com a letra em questão (Extrato do diário de campo, 11/11/2022).

Em um dos dias nos quais a turma leu/recitou o alfabeto e as sílabas, antes a professora iniciou uma canção e as crianças continuaram todas ao mesmo tempo: “suco gelado, cabelo arrepiado, qual é a letra do meu namorado: a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k l, m... Agora vamos ler os padrões silábicos como fazemos todos os dias” (Extrato do diário de campo, 09/11/2022).

Percebemos que, diariamente, depois que as crianças liam/recitavam o alfabeto e as famílias silábicas, havia atividade de língua portuguesa, que estava direcionada sempre a algum padrão silábico específico: “A gente tá no S, mas, hoje vamos fazer o T (TA, TE, TI, TO, TU)” (Professora Conceição, extrato do diário de campo, 25/11/2022). Sua fala estava no contexto de direcionar a atividade do dia, que seria com a “família do T”.

Assim, percebemos que esse aspecto das práticas de ensino da leitura e da escrita da professora Conceição sofre várias influências da concepção de aprendizagem que encontramos nos métodos tradicionais de alfabetização. Conforme Moraes (2012), “(...) por trás de qualquer método de ensino de alfabetização, existe uma teoria sobre o que é o objeto de conhecimento a ser aprendido – em nosso caso, a escrita alfabética – e sobre como os indivíduos o aprendem” (p.27).

Quando a professora Conceição utiliza principalmente as sílabas para organizar as atividades de língua portuguesa em sua turma, ela recorre a um método sintético de alfabetização ainda muito usado nas escolas: o método silábico.

O método silábico parte do pressuposto de que as sílabas, por serem facilmente pronunciadas, uma a uma, na linguagem oral, constituiriam “unidades naturais”, servindo de ponto de partida para as crianças memorizarem suas formas gráficas. O método ignora que, numa fase inicial, as crianças não entendem que uma ou duas letras isoladas (AI,

EU, UI, PÁ, TU etc.) constituam algo possível de se ler (Morais, 2012, p. 31, grifo do autor)

Esse e outros métodos tradicionais de alfabetização desconsideram as crianças enquanto seres que pensam sobre o sistema de escrita, já que elas precisariam apenas reproduzir o que já está posto, reduzindo o seu trabalho cognitivo apenas a “decorar” as sílabas. Assim, os níveis ou hipóteses de escrita, apontadas por Ferreiro e Teberosky (1999), não são considerados nessa perspectiva, já que se parte do pressuposto de que a aprendizagem da leitura e da escrita é acumulativa/associacionista e não um processo construtivo.

Ressaltamos que, em nenhum momento, nas pautas das formações continuadas do Programa Criança Alfabetizada (PCA) encontramos menções a métodos tradicionais (incluindo o silábico). Pelo contrário, há menções a práticas de alfabetização e letramento e também aos níveis psicogenéticos de escrita, conforme consta na pauta da formação municipal de acompanhamento pedagógico (Anos iniciais do Ensino Fundamental): “Breve passeio sobre o currículo, níveis de escrita, níveis de leitores, processo de alfabetização e letramento” (Registros das formações continuadas do PCA, 2022).

Assim, percebe-se que a professora Conceição mobiliza em suas práticas de ensino da alfabetização conhecimentos advindos de outras experiências e de outros contextos, adquiridos em outros momentos da sua experiência profissional ou mesmo antes dela. Conforme aponta Tardif (2011), os docentes possuem saberes variados e advindos de contextos diversos, podendo se relacionar com suas vivências tanto pessoais quanto acadêmicas e profissionais. A leitura/recitação do alfabeto e das famílias silábicas realizada na turma do 1º ano não possuía, portanto, relação com os temas das formações continuadas do PCA, demonstrando que, a despeito disso, a docente escolhia o que fazia parte das suas práticas, apoiando-se possivelmente naquilo em que se sente mais segura e que é parte das suas vivências como professora há muito tempo.

6.3.2 Atividade de cópia no caderno

Era recorrente a turma do 1º ano realizar atividades de cópia no caderno, que, geralmente, ocorriam logo após a leitura/recitação do alfabeto e das famílias silábicas.

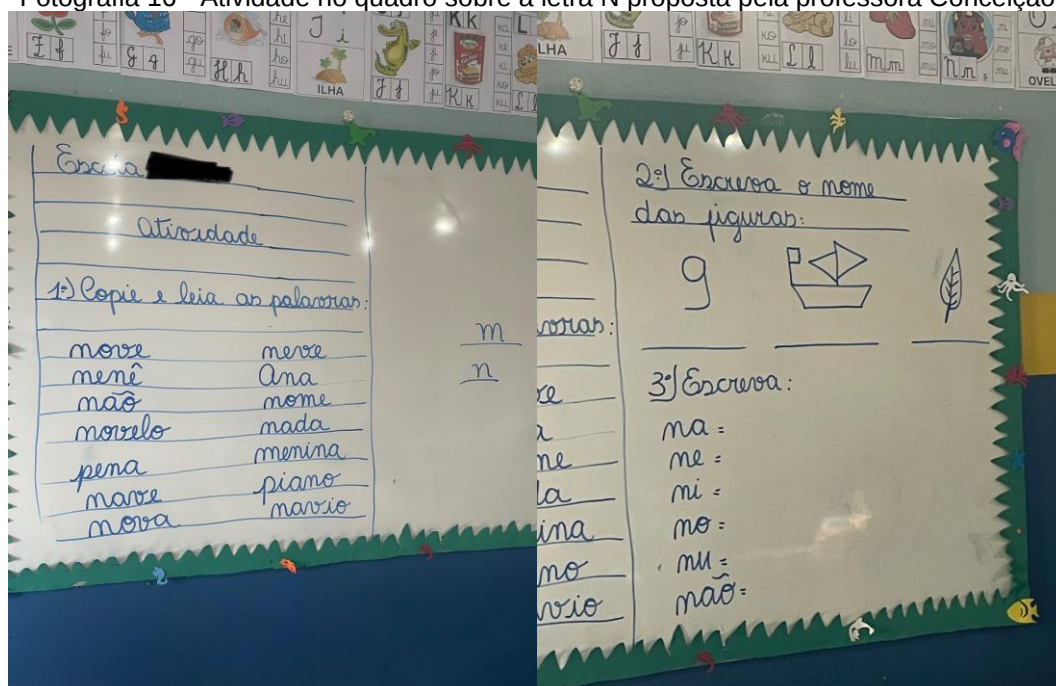
Além disso, as crianças registravam alguns exercícios para serem respondidos em casa. Tais cópias giravam em torno de uma letra e sua respectiva família de sílaba específica (por exemplo, T (ta, te, ti, to, tu, tão). Ademais, o nome da escola e o nome próprio dos estudantes eram constantemente solicitados antes de começarem a copiar a atividade.

Como exercício escolar, a cópia é uma atividade clássica que pode ser relacionada a um ato mecânico e repetitivo de escrita que mantém os alunos ocupados, sem uma compreensão sobre o que copiam, ou pode ser um ato inteligente do aprendiz. Na cópia, o conteúdo do texto é dado e o aprendiz pode se concentrar nos problemas postos pela escrita (a grafia) (...) As atividades de cópia foram muito utilizadas nas escolas primárias e secundárias até as décadas de 1960 e 1970, quando passaram a ser consideradas um trabalho “mecânico”, “passivo” (Chartier, 2014, p.79).

Apesar de a cópia estar relacionada aos métodos tradicionais de alfabetização, ela não tem apenas um caráter negativo. Segundo Chartier (2014), sem banalizar esse exercício, é possível fazer da cópia uma situação de aprendizagem, desde que ela seja abordada de forma contextualizada e significativa. O docente pode, segundo essa autora, ensinar as “estratégias de cópia” (como memorizar partes de frases), pois “copiar ‘de forma inteligente’ é guardar um texto mentalmente e ditá-lo a si mesmo em etapas. Pode ser considerada uma das etapas de uma progressão que encaminha para a produção de texto” (Chartier, ano, p.80).

Na turma do 1º ano, as crianças copiavam no caderno a atividade escrita pela professora no quadro em letra cursiva e, dos oito dias de observações, em cinco deles houve esse tipo de exercício. Algumas vezes, a professora Conceição consultava algum material (cartilha ou livro antigo), sobre o qual trataremos na seção intitulada “leitura individual”, e, outras vezes, parecia tão familiarizada com esse modelo de atividade que não consultava materiais.

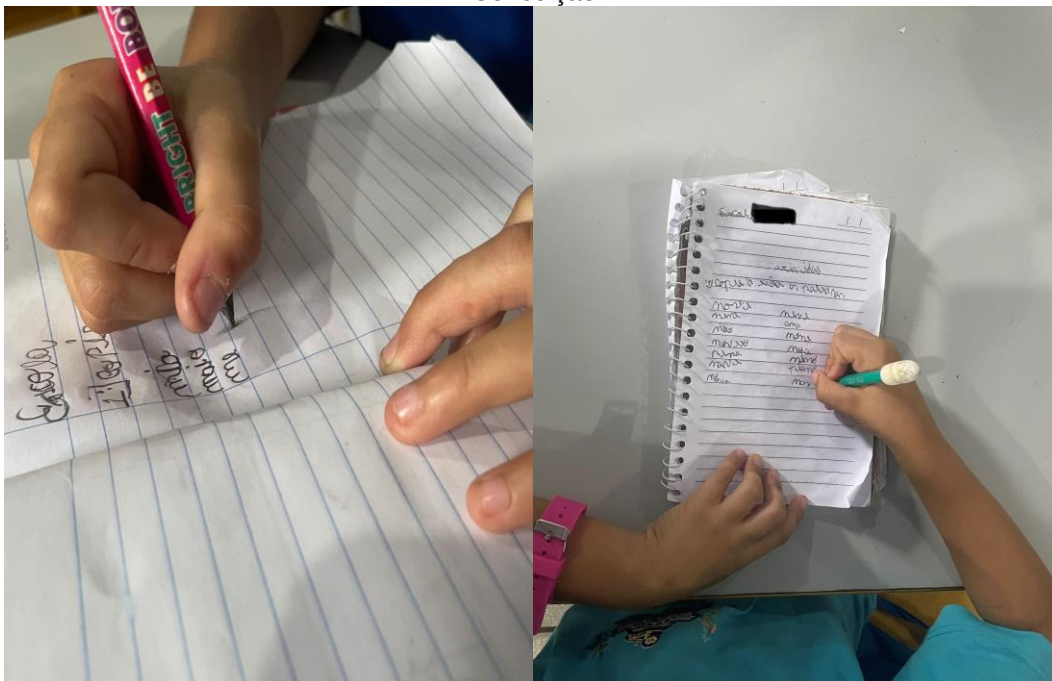
Fotografia 16 - Atividade no quadro sobre a letra N proposta pela professora Conceição



Fonte: A Autora (2023).

Apesar da cópia poder ser trabalhada de uma forma significativa na sala de aula e possa contribuir com a aprendizagem da escrita, as atividades de cópia no caderno enquanto uma prática de ensino da leitura e da escrita da professora Conceição estavam mais voltadas ao trabalho com as famílias silábicas/método silábico, o que confirma nossa inferência dita no tópico anterior. Segundo Moraes (2012), a lógica por trás dos defensores desse método é a de que, decorando as sílabas e “juntando-as”, o estudante chegaria a ler palavras e um dia, leria textos.

Fotografia 17 - Cópia no caderno de atividade no quadro sobre a letra N na turma da professora Conceição



Fonte: A Autora (2023).

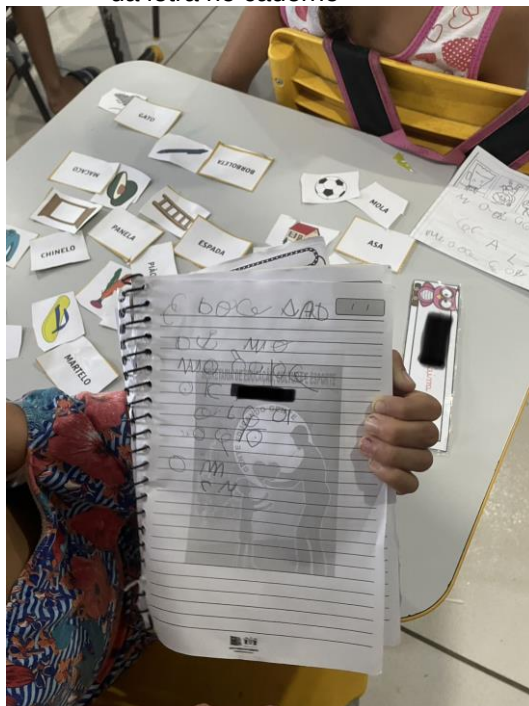
As crianças utilizavam a letra cursiva nas atividades de cópias no caderno. No entanto, a professora Conceição sinalizou que, ao longo do ano letivo, havia trabalhado com a turma também a letra bastão – cujo traçado é considerado mais simples e mais adequado no início do processo de alfabetização (Morais, 2012) –, embora nesse tipo de exercício em específico (cópia no caderno) a letra utilizada tenha sido, desde o início do ano, a cursiva.

A professora Conceição falou que algumas crianças da sua turma estavam apresentando dificuldades em “passar para a letra cursiva”; em outras palavras, passar pelo processo de transição do uso da letra bastão para o uso da letra cursiva. Segundo a docente, desde o início do ano letivo, a maioria das atividades envolvia a letra bastão, com exceção dos exercícios de cópia, pois a professora disse não conseguir escrever com letra bastão do quadro. Assim, explicou que começou trabalhar majoritariamente com a cursiva a partir do meio do ano (Extrato do diário de campo, 11/11/2022).

A maioria dos estudantes conseguia copiar, embora alguns deles apresentassem mais dificuldades do que outros. No entanto, havia três crianças que ficavam totalmente excluídas dessa atividade, uma diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista- TEA (havia uma cuidadora que acompanhava a estudante), a outra que não se envolvia, nem interagia com a turma e uma terceira que provavelmente

estava nas primeiras hipóteses de escrita e possuía muita dificuldade para copiar. Esse fato se repetia na maioria das atividades propostas, por isso existiam alguns exercícios diferentes voltados para tais estudantes³¹.

Fotografia 18 - Caderno de estudante em hipóteses iniciais de escrita e registro da atividade de cópia da letra no caderno



Fonte: A Autora (2023).

Na Fotografia 18, temos uma das crianças que apresentava dificuldades em realizar as atividades propostas para a classe. Essa criança, possivelmente, estava nas primeiras hipóteses de escrita, seguindo a teoria psicogenética. A atividade do dia fazia parte do Almanaque 1 do Programa Criança Alfabetizada (PCA) sobre rimas (sobre o qual nos deteremos mais no tópico 6.3.7). O exercício que aparece no caderno da menina consiste numa tentativa de copiar os pares de palavras que rimam a partir da correção escrita no quadro.

³¹ Quanto às atividades diferenciadas voltadas para a leitura e a escrita com essas crianças, observamos: atividades no caderno (por exemplo, letras para serem copiadas várias vezes) feita pela professora (direcionada para a criança com hipótese de escrita inicial); trabalho com o alfabeto móvel (formação de palavras, como o nome próprio, e reconhecimento de vogais), tentativa de registro no caderno e cobertura de letras e nomes escritos pela cuidadora (direcionado para a criança que não apresentava interação com a turma e para a criança com TEA acompanhada por ela).

Durante a cópia das atividades do quadro sobre alguma letra e sua família silábica, surgiram alguns elementos: a ênfase da professora em diferenciar o “m” do “n”, que apresentam um traçado muito similar; a prática de utilizar o x representando “pular linha”; e uma menção a um programa anterior chamado “Se Liga”. A seguir, conferimos um diálogo entre a professora e as crianças sobre a diferença do M e do N, semelhante a um episódio ocorrido na turma de Educação Infantil - 5 anos, como vimos anteriormente:

P- Quantas perninas tem o M, que tia falou?

A- trêeeeeeees

P- E o N?

A- Duuuuuuuuuuas

P- Eu quero todo mundo fazendo a atividade para melhorar a letra, eu cobro muito a letra!

(Extrato do diário de campo, 09/11/2022).

No próximo trecho, visualizamos a utilização da letra x pela professora do 1º ano para sinalizar espaços (linhas em branco) entre uma escrita e outra. A utilização do x sinalizando para os estudantes que existe uma linha para deixar em branco na cópia no caderno é algo recorrente nesse tipo de atividade e atravessa gerações.

Atividade de casa de língua portuguesa no caderno:

P- Precisa ainda colocar esses tracinhos? (se referindo às linhas desenhadas no quadro por ela para representar as linhas de um caderno)

A- Nãaaaaaaao

P- Se eu colocar um x é pra pular quantas linhas?

A- Uma

P- Se eu colocar 2xs é pra pular quantas linhas?

A- Duas

(Extrato do diário de campo, 25/11/2022)

Quanto ao Programa Se Liga³², a professora lembrou em umas das aulas o que tinha aprendido no Programa, reproduziu e ensinou para as crianças enquanto estava copiando a atividade no quadro. “Durante o desenho de um tatu, a professora mencionou o Programa Se Liga onde tinha aprendido a desenhar um tatu com o rabo

³²Segundo informações disponíveis no site do Instituto Ayrton Senna (<https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-fazemos/componentes-educacionais/se-liga/>), o Se Liga surgiu em 2001 em função da necessidade de atender uma grande parcela de estudantes com distorção idade-série que estavam em turmas da solução educacional Acelera Brasil, mas que não conseguiam acompanhar o Programa, pois não sabiam ler e escrever.

em formato de t" (Extrato do diário de campo, 25/11/2022). A menção a esse Programa nos mostra que, mesmo que vivenciado por ela há tempos, ainda continua, de algum modo, presente em suas práticas atuais.

Assim como ocorreu com a atividade sobre leitura/recitação do alfabeto e das famílias silábicas, não encontramos, nos registros das formações do PCA, nenhuma menção ao trabalho com atividade de cópia no caderno, levando-nos a entender que, também, nesse caso, expressa-se a tradição de uma atividade que atravessa gerações: a "cópia do quadro".

6.3.3 Atividade impressa

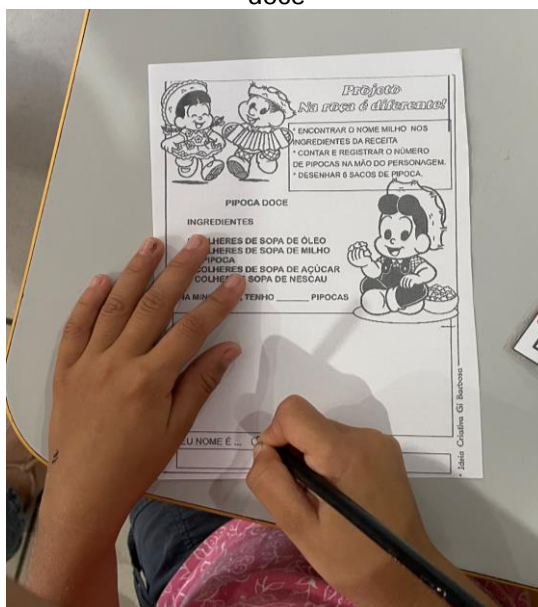
As atividades impressas presentes nas salas de aula das escolas públicas advêm, de modo geral, da *internet*. Logo, não existe nenhum tipo de controle quanto à qualidade dos materiais utilizados e à sua autoria. Além disso, os próprios *sites* em que são encontrados esse tipo de materiais são diversos. Mesmo assim, tanto na turma de Educação Infantil - 5 anos quanto no 1º ano (ambas participantes desse estudo), as atividades impressas se mostraram bastante presentes no ensino da leitura e da escrita. Nas práticas da professora Conceição, dos oito dias de observações em campo, seis deles foram marcados pela presença desse tipo de material.

A professora Conceição entregou para a turma uma atividade impressa que continha uma parte da receita da pipoca doce de Nescau. Apesar de a atividade apresentar um comando específico, a docente utilizou um comando próprio para a realização da atividade. Comando próprio: Escrever o nome próprio, desenhar uma pipoca e pintar as figuras (...) (Extrato do diário de campo, 10/11/2022).

Embora utilizasse atividades impressas de *sites* variados, era comum que a professora mudasse algo do comando original. Na fotografia a seguir, é solicitado que os estudantes: encontrem a palavra "milho" na receita; contem e registrem o número de pipocas na mão do personagem; e desenhem seis sacos de pipoca. No entanto, por algum motivo, a professora focaliza: a escrita do nome completo das crianças (ou cópia para algumas); a receita de pipoca doce (relembrando, inclusive outra receita

trabalhada em um momento anterior); o desenho de um saco de pipoca; e a pintura das figuras.

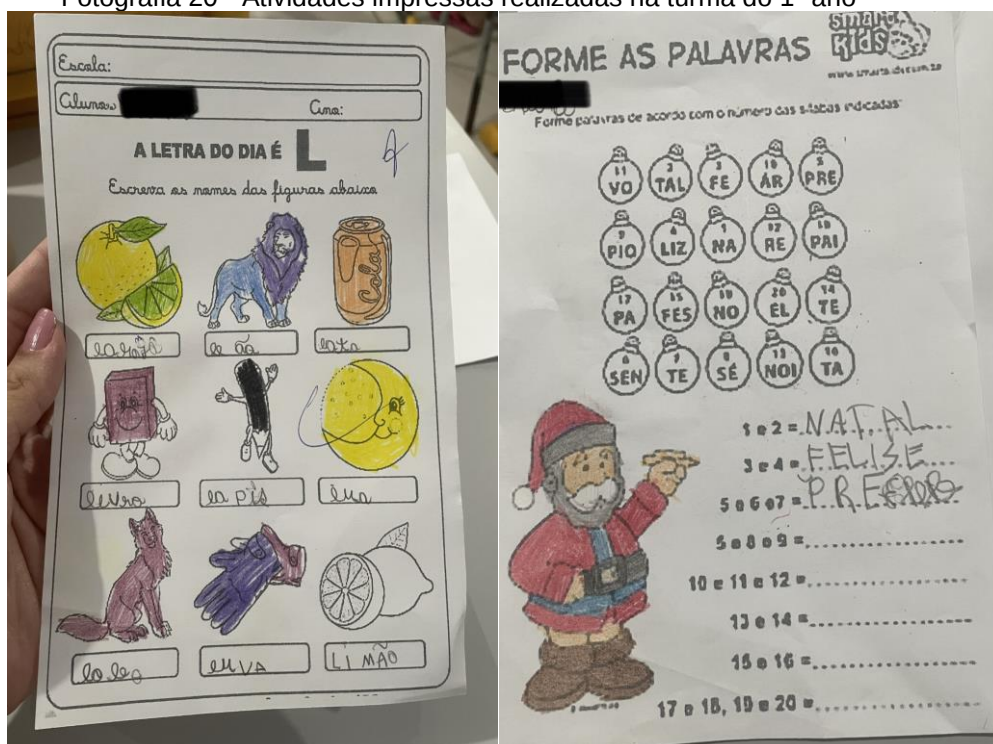
Fotografia 19 - Atividade impressa desenvolvida na turma do 1º ano envolvendo receita de pipoca doce



Fonte: A Autora (2023).

Neste sentido, os recursos impressos que chegam até a sala de aula são avaliados apenas pelas professoras, que fazem juízo de valor sobre o material e decidem se o adotam ou não em suas práticas. No caso da professora Conceição, ela não só utiliza exercícios advindos da *internet*, como também realiza uma interpretação própria da atividade. Essa situação caracteriza-se enquanto uma tática utilizada pela docente, visto que, conforme Certeau (2012, p. 98), “[...] segundo critérios próprios, selecionam fragmentos tomados nos vários conjuntos da produção para a partir deles compor histórias originais”. Assim, apesar de não criar a atividade em questão, a professora demonstra que não possui o papel de mera consumidora, selecionando a fonte e adaptando os comandos para os estudantes.

Fotografia 20 - Atividades impressas realizadas na turma do 1º ano



Fonte: A Autora (2023).

As atividades presentes na Fotografia 20 referem-se, de um lado, ao trabalho com a Letra “L”, sendo solicitado a escrita dos nomes das figuras iniciadas com essa letra (como: laranja, leão, lata e lua). Ao observar a fotografia, percebemos uma mistura de letras cursivas e em bastão escrita pela criança que realizou o exercício. Do outro lado, há uma atividade de formação de palavras sobre o tema natalino, com números sinalizando sílabas e, abaixo, várias propostas de combinações entre números que, juntos, formam palavras (como: natal, feliz e presépio).

As crianças reagem a tais atividades de diversas maneiras, mas esse era um momento em que criavam vários mecanismos. “Alguns possuíam autonomia a ponto de começar a responder, sem ao menos esperar a explicação da professora, enquanto outras ficavam indo até o birô pedindo ajuda dela ou juntavam-se com crianças que sabiam e, assim, realizavam os exercícios (Extrato do diário de campo, 25/11/2022). Ainda assim, três crianças (as mesmas já mencionadas nesse estudo) não conseguiam realizar o que era solicitado.

Na sociedade contemporânea, é comum que tudo que envolve as tecnologias digitais seja visto e tratado enquanto inovações. Dessa forma, o trabalho com recursos advindos da *internet* é constantemente descrito pelas docentes como algo novo e até mesmo “diferente”. A professora Conceição falava com muito orgulho do seu esforço

em trazer as atividades impressas: “durante as aulas sempre enfatizava que ela mesmo era quem levava as atividades para as crianças, pois a escola não fornecia materiais (Extrato do diário de campo, 10/11/2022).

Se observarmos bem as atividades impressas propostas pela professora Conceição, notamos que, apesar da nova fonte (*internet*), continham elementos facilmente encontrados nas antigas cartilhas de alfabetização, como a composição de palavras a partir de números indicado em sílabas. Além disso, os próprios formatos dos exercícios lembram as chamadas atividades mimeografadas³³. Ou seja, como nos aponta Chartier (2021), nem sempre aquilo que é apresentado enquanto inovador é tão novo assim. Às vezes, trata-se de algo antigo, mas exposto com nova roupagem.

6.3.4 Escrita/cópia do nome próprio

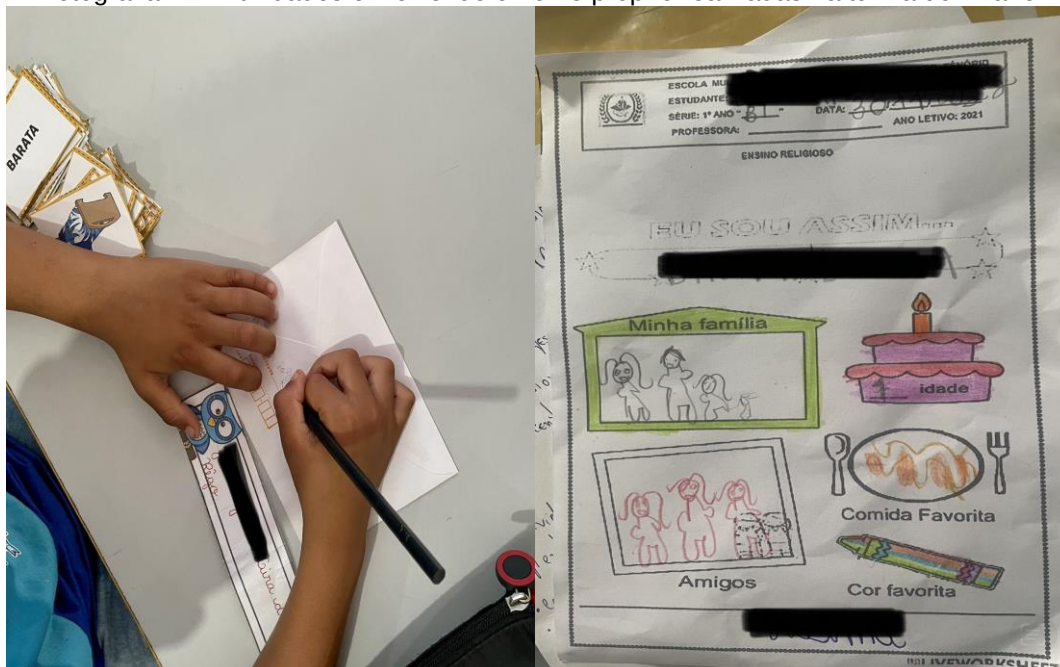
A escrita/cópia do nome próprio ocorreu em todos os dias de observações (8/8) e estava presente não só nas aulas de língua portuguesa, mas também em outras disciplinas (matemática, ensino religioso etc.). Consideramos “escrita” quando as crianças já sabiam seus respectivos nomes e escreviam sem ajuda ou suporte e “cópia” quando utilizavam algum material (contendo seus nomes). Os nomes próprios eram registrados nas atividades de cópia no caderno, nos exercícios impressos e nos envelopes que a professora entregava aos estudantes (geralmente feito para guardar os materiais do PCA recortados).

Apesar de o nome próprio das crianças aparecer recorrentemente, não existia um trabalho sistemático em torno desses nomes, explorando, por exemplo, o interior das palavras. Presenciamos a entrega de uma ficha contendo os nomes completos das crianças em letra cursiva, pois a professora Conceição percebeu que a turma já escrevia seus respectivos nomes, mas apenas em letra bastão: “Tinha levado um recorte do nome completo das crianças, impresso envolto em fita transparente, escrito

³³ Conforme o dicionário informal, consistem em papéis que foram reproduzidos em grande quantidade por um objeto antigo chamado mimeógrafo, que foi substituído pelas máquinas de xérox. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/mimeografadas/>.

em letra cursiva e entregue a cada estudante” (Extrato do diário de campo, 07/11/2022).

Fotografia 21 - Atividades envolvendo o nome próprio realizadas na turma do 1º ano



Fonte: A Autora (2023).

Segundo Moraes (2012), “se a escola pede que o aluno escreva diariamente seu nome (nas tarefas e produções artísticas que realiza), propicia que ele, espontaneamente e sem se dar conta, comece a refletir sobre aquela palavra” (p. 136). Para o autor, o nome próprio das crianças pode vir a constituir uma palavra estável e, quando bem explorado em sala de aula, pode contribuir com o processo de compreensão do SEA.

Ao entregar o envelope, a professora pediu que as crianças escrevessem seus nomes completos nele, de preferência copiando da ficha que havia sido entregue um dia antes (com letras cursivas). Entretanto, alguns estudantes já sabiam fazer seus nomes sem olhar o material e surgiram variações do que foi pedido: escrita apenas do primeiro nome com letra bastão; escrita apenas do primeiro nome com letra cursiva; escrita do nome completo com letra bastão; escrita do nome completo com letra cursiva e não escrita do nome (Extrato do diário de campo, 08/11/2022).

As diversas reações dos estudantes frente à atividade revelam que cada um, ao seu modo, estabelecia uma determinada relação com a escrita/cópia do seu nome, havendo preferência ou autonomia na forma de registrá-los, pois geralmente preferiam

a letra bastão, com a qual estavam mais habituados (pelo menos referente ao nome próprio). Entretanto, destacamos, também a partir de Morais (2012), a importância da escrita em letra cursiva, cujo domínio também é necessário, sobretudo quando as crianças atingem uma hipótese alfabética, pois não existe nenhum ganho aos estudantes chegarem no 3º ano escrevendo apenas com letra maiúscula (cujo traçado demora mais no processo de escrita) e/ou apresentando letras incompreensíveis para o leitor (o que dificulta a comunicação).

6.3.5 Leitura individual

A professora Conceição aproveitava os momentos nos quais os estudantes estavam fazendo outras atividades, como cópia no caderno ou exercícios impressos, e realizava individualmente o que chamava de “leitura” com cada criança da turma. Quando não conseguia concluir essas atividades com todos em uma aula (referente ao tempo das 13h às 17h), anotava e deixava os restantes para o dia seguinte. Para tanto, utilizava uma antiga cartilha (com muitas marcas de uso e descrito pela docente como um material “muito velho”) e, conforme o nível de aprendizagem que ela considerava de cada estudante, solicitava a leitura de: sílabas, palavras e/ou pequenos textos/pseudotextos.

Fotografia 22 - Cartilha utilizada pela professora do 1º ano



Fonte: A Autora (2023).

Durante a leitura individual com cada estudante, que ocorreu em cinco dos oito dias de observações, a professora Conceição fazia questão de mostrar à pesquisadora os materiais que utilizava e se orgulhava muito de tê-los. Relembramos que “os critérios das escolhas pedagógicas são prioritariamente (mas não exclusivamente) referentes ao que cada um avalia empiricamente como *satisfatório*, isto é, racionalmente realizável no aqui e agora da classe” (Chartier, 2000, p.165). Desse modo, a professora do 1º ano mostrava os materiais que utilizava porque acreditava neles, no sentido prático do jogo da sala de aula e de sua carreira profissional enquanto alfabetizadora.

Enquanto os estudantes realizavam uma atividade de cópia no quadro sobre a família silábica da letra L, a professora Conceição chamava individualmente as crianças ao birô para realizarem leitura acompanhada por ela. O material utilizado para essa leitura foi um livro antigo, que não tinha capa. A professora separou dois tipos de leituras diferentes, um para as crianças consideradas “mais avançadas” e outro para aquelas consideradas “menos avançadas”. Nesse momento, ela mostrou, além desse livro, um outro material que considerava o melhor para alfabetizar, uma cartilha bem antiga [Alegria de Saber], difícil de encontrar, que, segundo ela, era uma relíquia e até ofereceu (à pesquisadora) para tirar xerox (Extrato do diário de campo, 07/11/2022).

Conforme realizava a leitura, dizia (direcionando-se à pesquisadora): “pra alfabetizar, o segredo é leitura. Junto com outras atividades, claro, leitura coletiva que a gente faz em sala, mas individual eles aprendem mais e a gente consegue saber o nível que eles estão” (Extrato do diário de campo, 25/11/2022). Ela chamava uma criança por vez e começava a pedir que identificasse sílabas, depois palavras e, por último, pseudotextos. Ao perceber que existia dificuldade com a leitura desses últimos, voltava a focalizar a família de sílaba do exercício (por exemplo, B - ba, be, bi, bo, bu, bão). A seguir, podemos visualizar algumas dessas atividades que a professora Conceição utilizava como base.

apesar de pouco existir sentido nesses escritos, ela insistia que era preciso que as crianças compreendessem o que estava escrito. Para tanto, utilizava o método sintético, propondo a leitura progressiva das unidades menores para as maiores (letras, sílabas, palavras e pseudotextos). Esses elementos nos levam a inferir que as práticas de ensino da leitura e da escrita da professora Conceição, no que concerne à leitura individual, constitui um exercício comum entre professoras alfabetizadoras experientes, que utilizam os métodos de base tradicionais para alfabetizar as crianças (nesse caso, especialmente para ensinar a ler).

Nesse sentido, percebemos que a professora Conceição fazia uso, assim como já apontado em outros momentos de sua prática, do método silábico, que esteve bastante presente nessa atividade, sobretudo, na própria investidura que fazia para as crianças lerem, repetindo diversas vezes as famílias silábicas que ela selecionava. Além disso, Conceição fez uso de pseudotextos, os quais são encontrados principalmente nas antigas cartilhas, que foram criados com o objetivo exclusivo de alfabetizar, apresentando pouco ou nenhum sentido.

6.3.6 Correção no quadro: o caso da “vaca com E”

O momento da correção no quadro ocorria logo após o tempo dado para a realização de uma determinada atividade, que poderia ser de cópia no caderno ou de exercícios impressos. Destacamos que nem todos os estudantes conseguiam concluir o exercício. Por essa razão, notamos que o momento, de fato, era de correção para uns e de resposta coletiva para outros. Independentemente de terem respondido ou não, a professora chamava todas as crianças, que se dirigiam ao quadro, mesmo aquelas que já haviam escrito as respostas na atividade (nesse caso, se dirigiam ao quadro sem esse registro): uns escreviam rápido, enquanto outros precisavam da ajuda da professora e dos colegas para conseguirem escrever.

As letras e as sílabas coladas na sala ajudavam aqueles que tinham dificuldades para escrever. Então a professora ajudava dizendo “T do tatu” e isso parecia surtir efeito: uns lembravam, outros saíam procurando a figura do tatu colada na parede até chegar à letra T. A professora preocupava-se em chamar tanto aqueles que haviam respondido, quantos o que não, ajudando-os sempre que necessário. A própria turma, ao perceber que havia dúvidas de alguma criança, ajudava (Extrato do diário de campo, 25/11/2022).

A correção no quadro das mais diversas atividades configurou-se enquanto prática de ensino da leitura e da escrita (aparecendo em seis dos oito dias de observações), porque se tratava de um momento em que os estudantes eram levados a refletir sobre a escrita das palavras (respostas), ainda que, muitas vezes, recorressem às famílias silábicas expostas na sala. “Correção no quadro: para escrever a palavra VELA, a professora chamou um estudante até o quadro. Quando ele demonstrou não saber a resposta, a professora tentou ajudar, dizendo: ‘a palavra começa com V de VACA com E – VE’” (Extrato do diário de campo, 29/11/2022).

Fotografia 24 - Estudante do 1º ano escrevendo no quadro as respostas da atividade impressa



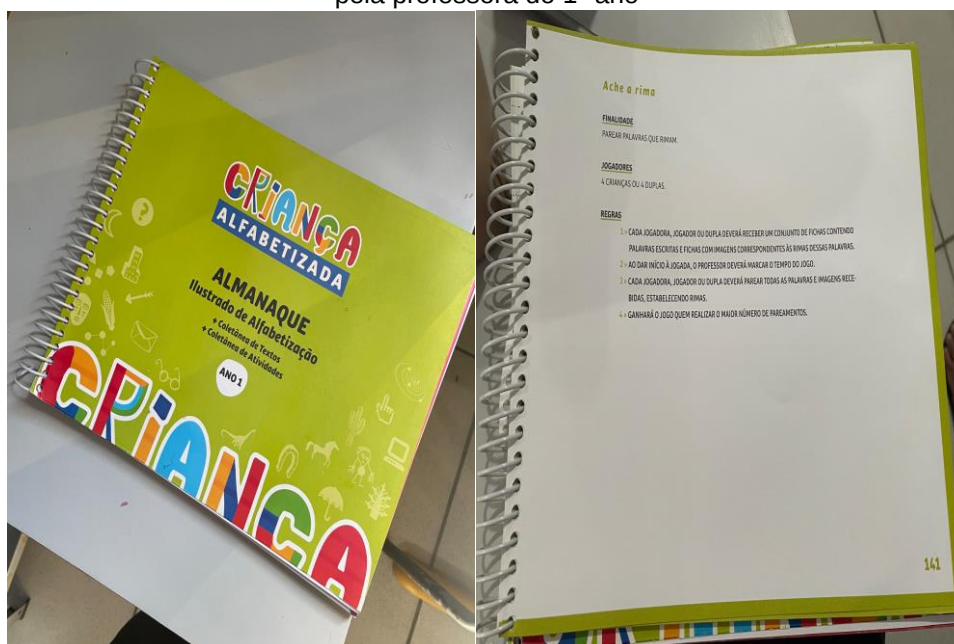
Fonte: A Autora (2023).

Desse modo, era um momento de colaboração entre as crianças e a professora, no qual principalmente a escrita de palavras (ainda que no contexto de respostas) ajudava os estudantes a pensar sobre o nosso sistema de escrita alfabético - SEA. Relembramos que a escrita alfabética “(...) é um objeto de conhecimento em si, um sistema notacional, e seu aprendizado requer que o estudante foque palavras e partes de palavras” (Morais, 2012, p. 123). Portanto, a correção no quadro levava as crianças a pensar, focar, escrever e ler as palavras e suas partes.

6.3.7 Utilização dos materiais do PCA

Os materiais do Programa Criança Alfabetizada (PCA) também fizeram parte das práticas de ensino da leitura e da escrita da professora Conceição. Apareceram duas vezes (2/8) em semanas diferentes: um jogo de rimas e várias sílabas móveis, ambos materiais presentes na parte final do Almanaque dos alunos (ano 1).

Fotografia 25 - Almanaque (ano 1) do PCA e página com os comandos do jogo de rimas trabalhado pela professora do 1º ano



Fonte: A Autora (2023).

O primeiro material do PCA usado durante as observações consistiu em um jogo de rimas, composto por imagens e palavras. Apesar de existirem algumas orientações presentes no jogo, a professora decidiu criar suas próprias regras. A página (cartela) de orientações do jogo intitula-se “Ache a rima”, apresentando a finalidade, que consiste em parear palavras e imagens cujos nomes rimam com elas, e a indicação da quantidade de jogadores, que são quatro crianças ou quatro duplas (PERNAMBUCO, 2019).

Quanto às regras:

- 1) cada jogadora, jogador ou dupla deverá receber um conjunto de fichas contendo palavras escritas e fichas com imagens correspondentes às rimas dessas palavras;
- 2) ao dar início à jogada, o professor deverá marcar o tempo do jogo;

- 3) cada jogadora, jogador ou dupla deverá parear todas as palavras e imagens recebidas, estabelecendo rimas;
- 4) ganhará o jogo quem realizar o maior número de pareamentos (Pernambuco, 2019, p. 141).

Na sala de aula do 1º ano, o objetivo permaneceu o mesmo, parear as palavras que rimam, no entanto, a forma de organização mudou completamente, pois a professora da turma criou seus próprios comandos, sendo eles: 1) escrever os nomes próprios nos envelopes que ela distribuiu (feitos para guardar o material do jogo); e 2) encontrar todas as rimas individualmente.

Fotografia 26 - Material do jogo “Ache a rima” do Almanaque (ano 1) recortado e montado por uma estudante do 1º ano



Fonte: A Autora (2023).

A turma apresentou algumas dificuldades na realização desse exercício, conforme podemos conferir a seguir:

A professora pediu que cada um, individualmente, tentasse colocar ao lado da figura a palavra que rimasse, formando um par de duas cartas do jogo (figura e palavra). O grande problema foi que, de início, a maioria das crianças não entendeu a atividade e relacionava os nomes das figuras a outros elementos com relação semântica, como avião (figura) + asa (palavra) e casa (figura) + janela (figura). Por se tratar de muitas palavras, a professora logo começou ajudar, junto com a pesquisadora e aquelas crianças que já haviam entendido. Dessa forma, pedíamos para as crianças escolherem uma figura e colocávamos ao lado de duas a três palavras para elas lerem e tentarem entender com qual palavra o som final parecia (por exemplo,

para a figura de foguete, deixávamos ao lado a palavra ASA, SORVETE e PIJAMA) (Extrato do diário de campo, 08/11/2022).

A sala do 1º ano conseguia, majoritariamente, reconhecer as palavras escritas do jogo, embora lesse de maneira silabada. Ainda sim havia aqueles que não conseguiam reconhecê-las. Existiram variações na maneira de responder ao exercício proposto, porém, a turma, em sua maioria, demonstrava não entender o que se pedia. As crianças relacionavam os elementos da figura + palavra (como em AVIÃO (figura) + ASA (palavra)) ou relacionava uma figura a outra (como em CASA (figura) + JANELA (figura)), atentando para as relações de significado e não entre significantes sonoros. No primeiro caso, a confusão pode ter surgido não somente relacionada às características do par (AVIÃO e ASA), mas ao próprio início, pois ambas as palavras são iniciadas com a letra A. Além disso, algumas crianças montaram o par CAMA (figura) + PIJAMA (palavra). No entanto, as demais combinações não seguiam a ordem das rimas e isso nos levou a perceber que, apesar do acerto, esses estudantes estavam relacionando os elementos comuns entre figura e palavra e não a semelhança sonora final.

Depois da atividade, a professora Conceição copiou no quadro todos os pares de rimas e solicitou que as crianças registrassem no caderno, mas “era muito complexo, porque no quadro não tinha o par figura-palavra que rima, mas, sim, palavra que rima-palavra que rima” (Extrato do diário de campo, 08/11/2022). Assim, percebemos que foi uma atividade em que as crianças demonstraram dificuldades, talvez por não terem tido muito contato com rimas ao longo do ano letivo, elemento que muda drasticamente no próximo exercício, que as crianças conseguiram realizar tranquilamente, também utilizando o Almanaque (ano 1) do PCA, pois, dessa vez, tratava-se de formação de palavras, atividade em que os estudantes pareciam mais familiarizados.

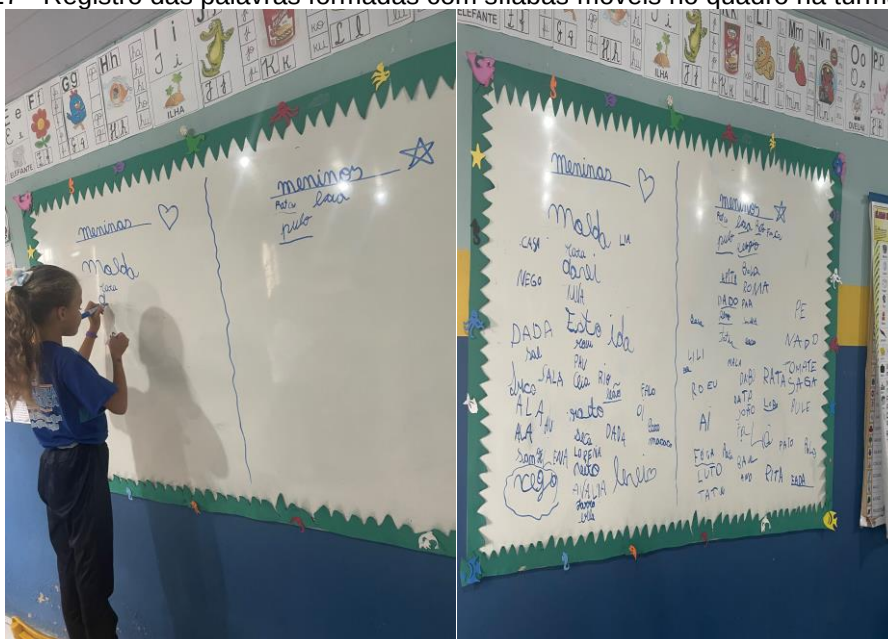
A segunda utilização do material do PCA também foi referente ao anexo do Almanaque (ano 1), o qual contém, além de jogos, alfabeto e sílabas móveis (para serem recortadas). Cada estudante já havia recortado várias sílabas em uma aula anterior, mas, ao consultar o material, encontramos o seu comando original, que se tratava de um jogo chamado “De sílaba em sílaba”. Ele tinha a finalidade de ordenar as sílabas para formar palavras e a indicação dos jogadores consistia em toda a turma dividida em trios (Pernambuco, 2019).

As regras consistiam em:

- 1) cada trio deverá dispor sobre a mesa um conjunto de sílabas disponíveis no catálogo de atividades permanentes;
- 2) a mediadora ou o mediador deverá marcar o tempo e dizer “já” para os grupos começarem a montar palavras que indiquem nomes de pessoas, utilizando as sílabas disponíveis;
- 3) a mediadora ou o mediador deverá marcar 10 minutos e ao final dizer “PAREM”;
- 4) ganhará o jogo o grupo que formar a maior quantidade de nomes de pessoas corretamente;
- 5) se houver empate, os grupos que tiverem empatado vão fazer uma nova rodada (Pernambuco, 2019, p. 153).

Ressaltamos que, em nenhum momento, a professora Conceição consultou o material, criando, ela própria, suas próprias regras para a utilização: 1) distribuiu os envelopes que continham as sílabas para cada estudante; 2) separou a turma em meninos e meninas e propôs que individualmente cada um tentasse formar palavras a partir dos materiais entregues; 3) cada palavra formada seria escrita no quadro pela criança que a formou e, no final, ganharia o grupo que conseguisse formar mais palavras.

Fotografia 27 - Registro das palavras formadas com sílabas móveis no quadro na turma do 1º ano



Fonte: A Autora (2023).

A turma do 1º ano ficou bastante entusiasmada durante essa atividade, propiciando momentos de reflexão sobre as palavras e trocas entre os colegas, como podemos visualizar no extrato a seguir:

As crianças se envolveram muito na atividade e a maioria conseguiu achar várias palavras, entretanto, algumas delas demonstraram dificuldades. A professora buscava ajudar, colocando o pedaço da palavra e algumas opções para elas ouvirem o som e tentarem entender qual a parte que faltava. Acontecia também de criarem palavras e perguntarem se existia (por exemplo, gigupo). Uma estudante formou a palavra SANGUI e mostrou à professora, que explicou que ouvimos assim, mas escrevemos com a letra E no final. No entanto, a menina não encontrou em seu material a sílaba GUE. Logo, cortou a letra I da sílaba GUI e acrescentou a letra E do seu alfabeto móvel (Extrato do diário de campo, dia 30/11/2022).

Fotografia 28 - Estudante formando a palavra SANGUE depois de recortar a letra I da sílaba GUI



Fonte: A Autora (2023).

Desse modo, percebemos que existiu participação das crianças nessa atividade, fazendo com que elas se divertissem e, ao mesmo tempo, refletissem sobre as palavras, pensando em quais realmente existiam e criando mecanismos de resolução dos problemas resultantes das composições (como no caso da estudante que corta a sílaba GUI e acrescenta o E, para formar SANGUE). Para além desses elementos, ainda treinavam a escrita ao registrarem no quadro. Infelizmente, as mesmas três crianças mencionadas nesse trabalho também não participaram dessa atividade, mantendo-se excluídas do exercício em movimento na classe.

Percebemos também que, apesar de existirem algumas orientações presentes nos dois materiais do PCA utilizados na turma do 1º ano, a professora Conceição decidiu criar suas próprias regras. Segundo Certeau (2012), as táticas são procedimentos que possuem valor pela pertinência que dão ao tempo, “(...) às

circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço (...)” (p. 102). De fato, as táticas da docente imprimem outros movimentos na sala de aula, alterando a organização que não foi a proposta pelo material, demonstrando o processo de criação docente frente aquilo que lhe é dado.

Nos registros das pautas de formação continuada do PCA, encontramos menções aos materiais do Programa, sob o título de “Formação do material complementar”, tema abordado na formação do dia 19 de abril de 2022, com 8 horas de duração. No roteiro, encontramos “Texto do Almanaque 1; Texto do Almanaque 2; e O Almanaque na prática”. Como afirma Chartier (2007, p. 204), “todas as informações interessantes, tenham sido elas ouvidas ou lidas, foram escolhidas e retrabalhadas como saberes para a ação, antes de tornarem-se saberes em ação”. Assim, acreditamos que a vivência da professora Conceição na formação continuada do PCA pode ter sido retrabalhada de maneira que fizesse sentido para ela e para as aprendizagens das crianças.

Na entrevista, quando perguntamos à professora Conceição se ela consultava os materiais dos encontros de formação continuada (ou anotações) do Programa Criança Alfabetizada, a sua resposta foi em direção aos próprios materiais físicos: o manual do professor e os Almanaques dos estudantes:

Consulto, sim, o material. Tem o manual de instruções que mostra como a gente trabalha em sala de aula e também tem o livro, né? O livro que é de acordo com aquele manual (...), mas a parte principal do livro, que as crianças gostam mais, é aqueles recortes e colagens onde tem jogos (a docente refere-se à segunda parte do material, no qual existem alfabetos, sílabas móveis e jogos que podem ser recortados e manuseados), tem padrões silábicos, letras, onde a criança usa muito para formar palavras. e então, atrás do livro, ele é mais rico do que o começo do livro. No começo do livro, eu acho que é muito diferente da nossa realidade, porque tem muitas coisas que eles não conhecem, muito, muito mesmo. Tem muitas atividades que eles não conhecem o que é e a gente tem que trabalhar hoje em dia de acordo com a realidade do nosso município... Aí o que mais a gente gosta do livro? A parte de trás. (Professora Conceição, extrato da entrevista, 2022).

Apesar de voltada aos materiais físicos recebidos do PCA e não aos possíveis registros das formações do Programa, sua fala revela a preocupação central da professora: as suas práticas. Para Tardif (2012), os professores não querem

conhecer, mas agir e fazer, pois os seus juízos estão voltados para o agir no contexto (nesse caso, na sala de aula). Por essa razão, mesmo acompanhando formações continuadas de programas, os docentes tendem a fazer aquilo que julgam ser melhor para os estudantes. Segundo Chartier (2007, p. 186) “entre as inovações didáticas, eles [os professores] buscam em princípio aquelas que sejam capazes de entusiasmar as crianças e de combater o fracasso escolar”.

Em outro momento da entrevista, quando perguntamos se a professora Conceição mudou ou deixou de fazer alguma coisa em suas práticas de ensino de leitura e escrita durante ou após as formações do Programa Criança Alfabetizada, ela respondeu:

Eu acho que não mudei, mas trabalhei muito com o livro das crianças e acho que ele ajudou bastante aos alunos aprenderem a ler, principalmente com aqueles padrões silábicos... Então foi uma ajuda bastante importante. Eu usei muito durante o ano, desde as letras até os padrões simples e complexos. E, através deles, eles começaram a aprender a ler! Ajudou bastante, pelo material ser um pouco mais resistente que folha normal, eles recortavam e esse material acompanhou eles durante todo o ano (Extrato da entrevista, Professora Conceição, 2022).

A docente expressa que não mudou suas práticas a partir das formações continuadas do PCA e, de fato, ao longo dos tópicos, notamos que as principais atividades selecionadas pela docente para o ensino da leitura e da escrita pareciam fazer parte de suas práticas há muito tempo. No entanto, ela não nega o quanto o material do Programa ajudou a alfabetizar as crianças ao longo do ano letivo, enfatizando que, principalmente o alfabeto e as sílabas móveis, fizeram partes de várias aulas. Segundo Chartier (2007), é mais fácil os docentes incorporarem às suas práticas os elementos mais próximos daquilo que já dominam. Percebemos que, ainda que tenha ocorrido formação voltada para os materiais do PCA, as referências na fala da professora são sempre ao material físico (Almanaque do aluno) e a sua eficácia nos processos de ensino/aprendizagem da turma.

6.3.8 Outras atividades

Conforme observamos nos tópicos anteriores, as práticas de ensino de leitura e de escrita da professora Conceição configurava-se, na maioria das vezes, a partir

de elementos de base tradicional (cópias, repetição/memorização, método silábico etc.). No entanto, existiram momentos, ainda que mais pontuais, em que eram realizados outros tipos de atividades (como foi o caso do uso do material do PCA). Neste tópico, consideramos como outras atividades: trabalho com o gênero textual receita; leitura de um livro de literatura infantil; e adivinhações. Cada uma foi trabalhada apenas uma única vez, levando em consideração nosso tempo no campo. Assim, juntas, apareceram três vezes ao longo dos oito dias de observação.

Havia na escola, como já mencionamos anteriormente, um projeto chamado “Detetive das palavras” voltado para a Educação Infantil. No entanto, o fato de a sala do 1º ano estar localizada no mesmo anexo em que ficavam situadas as turmas de 4 e 5 anos (Educação Infantil), a turma do 1º ano também participava em algumas socializações do Projeto. Uma dessas referiu-se ao trabalho com o gênero textual receita:

As três professoras (Educação Infantil 4 e 5 anos e 1º ano) se uniram para realizarem o Projeto Detetive das Palavras. Nesse dia, estavam trabalhando o gênero textual receita. Para tanto, fizeram uma receita de pipoca utilizando a pipoqueira elétrica. Depois de reunir todas as crianças no pátio, que sentaram-se no chão, selecionaram alguns estudantes para preparar a pipoca e começaram a falar das características do gênero textual receita e a maneira como se fazia pipoca. As crianças estavam eufóricas e a aula foi toda pautada no diálogo entre as três docentes e as turmas, embora ao nosso ver, a aula tenha sido mais expositiva por parte das professoras do que participativa. Por último, distribuíram sacolas de pipocas que haviam sido preparadas na pipoqueira para os estudantes (Extrato do diário de campo, 08/11/2022).

Essa articulação das turmas, apesar de ser mais trabalhada na Educação Infantil (4 e 5 anos) nessa instituição escolar (*lócus* do nosso estudo), reflete uma forma de organização entre as docentes que rompe a ideia de uma docência individual. Segundo Imbernón (2009, p. 60), “a colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar melhores respostas às situações problemáticas da prática”. Juntas, as três docentes uniam forças, compartilhavam conhecimentos e contribuíam na construção tanto das aprendizagens das crianças, quanto de suas próprias práticas.

Fotografia 29 - Turmas (Educação Infantil 4 e 5 anos e 1º ano do Ensino Fundamental) reunidas no pátio para a aula sobre o gênero textual receita



Fonte: A Autora (2023).

Entre uma atividade de repetição/memorização do alfabeto e uma de cópia no caderno, a professora Conceição teve a ideia de trabalhar adivinhações com os estudantes. Já existia um material exposto na parede da sala de aula e foi justamente esse que foi utilizado.

Antes de iniciar a atividade de cópia no caderno, a professora Conceição deu uma pausa e resolveu trabalhar adivinhações com as crianças, utilizando um material que estava exposto na parede. E perguntou:

P- O que é, o que é? Mesmo atravessando o rio não se molha?

AS- Ponnrrnte!

P- Cai em pé e corre deitado?

Als- Chuuuuva!

P- Tem asa, mas não voa?

A- Bule!

P- Anda com o pé na cabeça?

Als- Piooolho!

P- Quanto mais se tira maior fica?

Als- Buraaco!

P- Tem pernas, mas não sabe andar?

A- Cadeira.

Imediatamente após cada o que é, o que é, os estudantes respondiam, demonstrando que sabiam as respostas de cor (Extrato do diário de campo, 11/11/2022).

Fotografia 30 - Adivinhações expostas da sala de aula do 1º ano

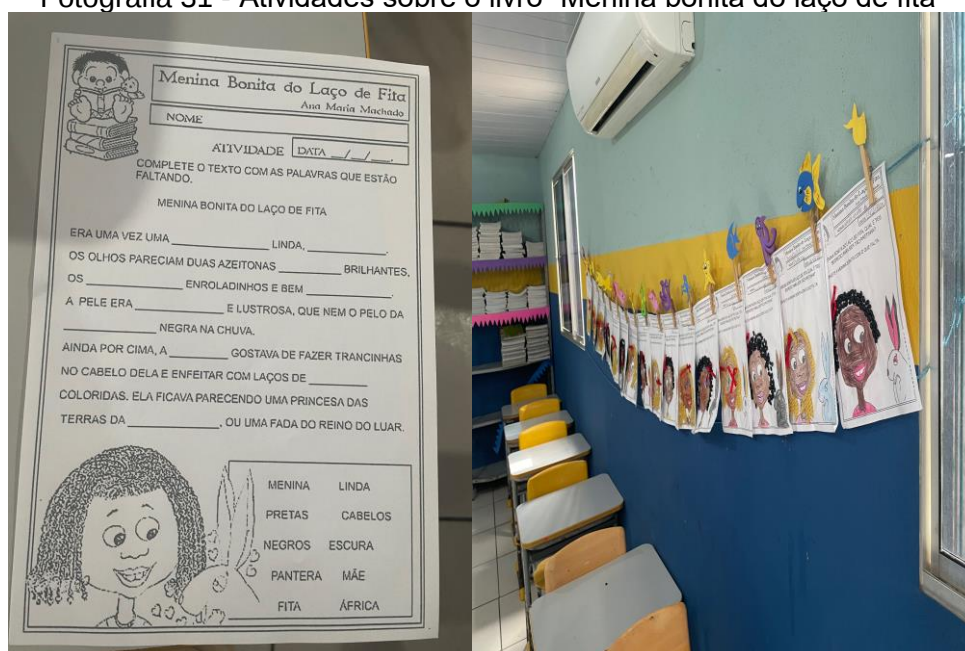


Fonte: A Autora (2023).

A terceira atividade que marca esse tópico diz respeito à leitura do livro “Menina bonita do laço de fita”, publicado em 1986, de autoria de Ana Maria Machado.

Houve o agrupamento das turmas (Educação Infantil - 4 e 5 anos e 1º ano) para a leitura do livro “Menina bonita do laço de fita”, que a professora Conceição leu em versão pdf (apesar de estar em um formato pequeno no celular, ela virava a tela em direção às turmas). Para ajudar a ilustrar a história, colocou uma menina preta feita de TNT sob o corpo e pintou alguns alunos de coelho. A iniciativa de convidar as outras duas turmas até a sala do 1º ano (na qual foram afastadas as mesas e cadeiras e as crianças sentaram-se no chão em formato de lua) foi da professora Conceição, que trabalhou elementos como: autoria do livro, mostrou uma foto da capa (ainda que no celular) e explorou um pouco o título do livro. Logo em seguida, começou ler a história fazendo pausas e dialogando com as crianças: “E agora, o que será que vai acontecer?” Conforme lia, havia uma breve interpretação (por exemplo, a leitura sugeria a aparição do coelho branco e as crianças, caracterizadas desse coelho, seguiam em direção ao centro da sala) (Extrato do diário de campo, 22/11/2022).

Fotografia 31 - Atividades sobre o livro “Menina bonita do laço de fita”



Fonte: A Autora (2023).

Quando perguntamos à professora Conceição se ela havia adotado em suas práticas de ensino da leitura e da escrita algo que foi abordado nos encontros de formação do Programa Criança Alfabetizada, ela respondeu: “Sim, claro! No trabalho com leitura, por exemplo, a formação ajudou muito a ter ideias novas sempre que trabalha uma leitura, a questão da interpretação para ajudar eles a entender e de um monte de atividades diferenciadas depois” (Extrato da entrevista, Professora Conceição, 2022). Não sabemos se as atividades diferenciadas, de fato, seriam nesse sentido (conforme ilustrado na fotografia 31), mas, a partir da fala da docente e pela forma que ela organizou o momento de leitura, acreditamos que tenha adotado em suas práticas os elementos presentes em alguma formação do PCA.

A seguir, podemos visualizar mais uma fala da docente seguindo o mesmo sentido da resposta anterior, referente a uma questão sobre quais temas do curso de formação continuada do PCA ela considerou que mais contribuíram para as suas práticas de ensino de leitura e escrita em sala de aula:

São vários temas, mas o que eu lembro foi um que, nesse encontro, a formadora trouxe vários contos de fadas. Desses contos de fada, além de você contar, você faria uma interpretação de texto e da interpretação de texto você escolheria o que você pode confeccionar através da história daquele livro e... cada grupo era um tema diferente. Depois, a gente ia apresentando para a turma que estava participando daquela formação. Era muito bom, porque cada cabeça é uma e

surgiram várias ideias diferentes de cada grupo de professores (Professora Conceição, extrato de entrevista, 2022).

Conforme aconteceu em outros momentos ao longo das análises, a professora Conceição não lembrou exatamente o tema da formação, mas os elementos práticos, a ação que se realizou durante o encontro.

Além disso, no decorrer da realização da leitura, a docente comentou: “Eu queria muito ter esse livro físico, sei da importância que tem esses momentos de leitura com eles, a gente aprendeu muito isso no PNAIC³⁵. Queria ter mais livros para trabalhar com eles, mas, infelizmente, a realidade não é essa” (Extrato do diário de campo, professora Conceição, 24/11/2022). Vários elementos aparecem na fala da docente: a menção à formação continuada de um outro Programa de que havia participado, o seu reconhecimento sobre a importância da leitura em sala de aula e a possível dificuldade de acesso aos livros físicos. “Certamente, algumas boas idéias podem ter sido esquecidas ou rejeitadas, mas se elas traziam realmente uma vantagem real aos professores e às crianças, elas foram redescobertas e aplicadas mais cedo ou mais tarde” (Chartier, 2000, p. 1).

Assim, percebemos, mais uma vez, que as práticas dos/das docentes são atravessadas por variados momentos de sua carreira e, até mesmo, de suas vivências pessoais. A professora Conceição mencionou o PNAIC, pois algo das formações continuadas de que participou ficou marcado nela. Além disso, a descrição que faz sobre as formações do PCA é vista sendo vivenciada diretamente em suas práticas (leitura seguida de “atividades diferenciadas” sobre ela), ainda que presente em apenas um momento (durante o período de observação em campo). Nesse sentido, nas falas da professora Conceição, assim como também nas falas da professora Annie, não houve menções diretas aos temas das formações, pois o que as docentes mencionaram estava geralmente relacionado ao que a formação aportou de novo como opções para suas práticas de ensino de leitura e de escrita.

³⁵ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC - foi um programa do Ministério da Educação (MEC) que contou com a participação articulada entre Governo Federal, governos estaduais e municipais e do Distrito Federal, dispostos a mobilizar esforços e recursos na valorização dos professores e das escolas; no apoio pedagógico com materiais didáticos de qualidade para todas as crianças do ciclo de alfabetização e na implementação de sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento, objetivando alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/pnld-pnaic#:~:text=O%20Pacto%20Nacional%20pela%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o,professores%20e%20das%20escolas%3B%20no>.

Assim, as práticas da professora Conceição são formadas, majoritariamente, por atividades de base tradicional, que envolvem, principalmente, o método silábico. No entanto, as formações do PCA, por sua vez, também pareceram repercutir nas práticas de ensino da leitura e da escrita dessa professora, embora essas repercussões apareçam em poucos momentos das aulas, quando comparados a exercícios como cópia e leitura/recitação do alfabeto e das famílias silábicas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa, tivemos o objetivo de investigar as repercussões do curso de formação continuada do Programa Criança Alfabetizada nas práticas cotidianas de ensino da leitura e da escrita de professores/as do último ano da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, utilizamos a pesquisa documental, a observação participante e a entrevista semiestruturada.

A partir das orientações sobre o ensino da leitura e da escrita difundidas nas formações continuadas municipais do Programa, que foram disponibilizadas pela Secretaria de Educação Municipal da cidade *lócus* desse estudo, identificamos os temas tratados nos encontros formativos realizados em 2022, sendo eles: acompanhamento pedagógico/ instrumento/acompanhamento da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental; material complementar; práticas de alfabetização e letramento; e formação de fluência.

A duas professoras que participaram da investigação, Annie (Educação Infantil 5- anos) e Conceição (1º ano do Ensino Fundamental), descreveram os elementos vividos nas formações continuadas do PCA, indicando que havia um caráter participativo nesses encontros, nos quais elas eram ouvidas e existiam atividades em grupos. Consideramos, portanto, que esses momentos de trocas entre os colegas de profissão, em que são compartilhadas experiências, pode contribuir de maneira significativa para a formação continuada/permanente das docentes.

Assim, ao voltarmos para o questionamento que deu origem a esse estudo – quais as repercussões do curso de formação continuada do Programa Criança Alfabetizada para as práticas cotidianas de ensino da leitura e da escrita de professores/as do último ano da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental? –, percebemos, a partir dos resultados encontrados, que, de fato, houve repercussões das formações continuadas do PCA nas práticas das duas docentes participantes desta pesquisa, no que se refere ao ensino da leitura e da escrita. Entretanto, tais repercussões se apresentaram muito mais enquanto um “acréscimo” das propostas das formações às práticas já desenvolvidas que uma mudança do que praticavam antes do PCA. Nesse sentido, as professoras continuaram mobilizando elementos que possivelmente aprenderam em outros tempos e espaços formativos, inclusive em suas próprias experiências, resultando em

uma mescla entre aquilo que é proposto pelas formações do Programa e os exercícios de base tradicional.

As práticas de ensino da leitura e da escrita da professora Annie (Educação infantil- 5 anos) consistiram, sobretudo, em: Projeto Detetive das Palavras (PDP); escrita/cópia do nome próprio; atividade impressa; leitura/recitação do alfabeto e das famílias silábicas; leitura individual; cópia do quadro; e leitura de livro infantil. Dessas, o Projeto (Detetive das Palavras) destacou-se, pois apresentava propostas de alfabetização e de letramento, temas presentes nas formações municipais do PCA.

Entretanto, a maioria das práticas da professora Annie ancoravam-se em métodos do ensino na leitura e da escrita considerados tradicionais. Ela (a docente) fazia uso do método alfabético (principalmente na leitura individual e na leitura/recitação do alfabeto com as crianças). A escrita/cópia do nome próprio aparecia em todas as atividades (seja elas de língua portuguesa ou não), mas tinha um caráter mecânico/repetitivo, junto ao cabeçalho da escola e à data do dia. Quanto a cópia do quadro, estava relacionada, geralmente, às atividades impressas, que eram respondidas coletivamente e registradas pela docente no quadro. Apesar de as atividades impressas terem sido retiradas de *sites* da internet, como já assinalamos, tinham o caráter de exercícios parecidos ao que encontrávamos nas antigas cartilhas, com forte influência do método silábico e presença de pseudotextos.

Assim, a professora Annie apresentava uma mescla em suas práticas de ensino da leitura e da escrita, movimentando-se entre elementos presentes nas formações continuadas do PCA e a utilização de métodos tradicionais voltados para alfabetizar. Ou seja, a docente não deixou de lado as suas práticas “antigas” e substituiu por novas, mas acrescentou o “novo” ao seu saber/fazer existente, configurando, assim, práticas multifacetadas.

As práticas de ensino da leitura e da escrita da professora do 1º ano consistiam em: leitura/recitação do alfabeto e das famílias silábicas; cópia no caderno; atividade impressa; escrita/cópia do nome próprio; leitura individual; correção no quadro; utilização dos materiais do Programa Criança Alfabetizada (PCA); além de outras atividades. Visualizamos as repercussões das formações do PCA em alguns momentos da sua prática, principalmente na utilização dos materiais do Programa.

Quanto à utilização dos materiais do PCA pela professora Conceição, enfatizamos que, apesar de ter sido um tema tratado nas formações do município, conforme apareceu nas pautas, a docente retrabalhou os comandos de algumas

atividades presentes no Almanaque 1 e adaptou-os à sua turma, fazendo da forma que considerava melhor. Percebemos, assim, uma tática da docente frente ao material do Programa, ao passo que criava as suas próprias regras.

Contudo, nas práticas da professora Conceição, encontramos poucos elementos mobilizados das formações continuadas do PCA, visto que, na maior parte do tempo, as atividades que realizava em sala de aula eram de base tradicional. Exista a presença marcante do método silábico, que se expressava na leitura individual e na leitura/recitação do alfabeto e das famílias de sílabas, nos exercícios de cópia no caderno, nas correções realizadas no quadro e nas atividades impressas. Assim como ocorreu na turma da Educação Infantil- 5 anos, essas últimas eram retiradas de *sites*, mas, apesar da roupagem ser considerada inovadora (*internet*), os exercícios estavam muito próximos daqueles encontrados nas antigas cartilhas. Além disso, o trabalho com o nome próprio das crianças, presentes na maioria dos exercícios, tinha um caráter mecânico/repetitivo, juntamente com a cópia do nome da escola e da data.

Os dados revelam, portanto, que a experiência da professora Conceição, ao longo dos seus anos como alfabetizadora, ocupa um espaço maior em suas práticas, indicando que, mesmo acompanhando as formações continuadas do PCA, “resiste” ao que é preconizado e não abandona as suas velhas maneiras de ensinar. Dessa forma, assim como acontece no caso da professora Annie, o que ocorre com a professora Conceição é muito mais um acréscimo de elementos abordados nos encontros de formação do Programa (ainda que poucos) que uma mudança nas suas práticas cotidianas. Conforme Chartier (2022, p. 53), “a inovação nunca é uma maneira de fazer ‘tábula rasa’ e recomeçar do zero. Só se pode inventar o novo conservando o antigo”.

Dessa maneira, confirmamos o nosso pressuposto de que, mesmo imerso em prescrições de programas, os docentes tendem a não as adotarem completamente em suas práticas de ensino, visto que esse profissional é um sujeito produtor de conhecimentos, que dispõe de diferentes saberes (Tardif, 2012) e recorre a distintas táticas de consumo (Certeau, 2012).

As duas professoras participantes desse estudo, professora Annie (EI) e professora Conceição (EF), mesmo ensinando em modalidades diferentes, apresentaram semelhanças em suas práticas voltados ao ensino da leitura e da escrita. Considerando os eixos do SEA, da leitura e compreensão de textos e da produção de textos, percebemos um investimento maior das duas docentes no

trabalho com o SEA. Isso se dava por meio da leitura/recitação do alfabeto e das famílias silábicas, da identificação de letras, sílabas e palavras, da cópia e da formação de palavras (de animais, objetos etc.). Quanto à leitura, na maioria das vezes, as duas docentes investiam em pseudotextos, acompanhados de perguntas, ambos com pouco sentido. A leitura de um livro voltado para crianças aconteceu apenas uma vez em cada turma (Educação Infantil- 5 anos e 1º ano do Ensino Fundamental). No entanto, o eixo da produção de textos não foi contemplado por nenhuma das duas docentes. Acreditamos que esse fato está baseado na crença dos métodos sintéticos de que o ensino começa do menor para o maior. Logo, existe o pressuposto de que as crianças aprenderiam as letras, depois as sílabas, em seguida as palavras e, um dia, produziriam textos.

Chamamos a atenção também para esse momento de transição entre as duas modalidades (último ano da EI e 1º ano do EF), pois as duas turmas realizavam atividades muito parecidas voltadas ao ensino da leitura e da escrita. Os dados demonstraram que a natureza dos exercícios impressos permaneceu a mesma entre uma classe e outra (baseados nos métodos tradicionais). No entanto, na turma de EI houve um investimento maior na realização do Projeto Detetive das Palavras, apresentando menos tempo de cópias, leitura individual/leitura recitação do alfabeto e das famílias silábicas, quando comparado à turma do 1º ano. Mesmo assim, não deixamos de notar o quanto o tempo da infância era reduzido nas duas turmas (EI e EF), pois, o espaço para as interações, brincadeiras e outras linguagens era escasso, como se houvesse um esquecimento da idade dos pequenos que tinham entre 5 e 6 anos.

Por vezes, a professora Annie de EI-5 anos parecia querer antecipar a alfabetização das crianças, quando trabalhava atividades cansativas, mecânicas, com pouca reflexão sobre a língua e pouca abertura para a curiosidade das crianças, seguindo os princípios dos métodos tradicionais do ensino da leitura e da escrita. Tais exercícios estavam presentes com maior intensidade nas práticas da professora Conceição do 1º ano. Contudo, acreditamos que as docentes buscavam fazer o melhor para as crianças a partir de suas experiências profissionais. Logo, torna-se muito mais coerente (para elas) adotarem o que já fazem há anos e consideram que dá certo do que selecionar novas metodologias com as quais têm pouco contato, em formações esporádicas, sem muito tempo de aprofundamento.

Nesse sentido, apesar da denúncia dos métodos tradicionais voltados ao ensino inicial da leitura e da escrita existirem desde os anos de 1980, principalmente a partir da difusão da teoria da psicogênese da escrita no Brasil, percebemos, nos resultados dessa investigação, que tais métodos ainda persistem nas salas de aulas tanto do último ano da Educação Infantil, quanto do 1º ano do Ensino Fundamental.

Apesar disso, continuamos acreditando que a aprendizagem inicial da língua escrita pode ser contextualizada, lúdica e menos enfadonha, tanto na EI quanto no EF. Portanto, alfabetizar e letrar é um compromisso da nossa época, que exige muito mais que o BÊ a BÂ, pois implica a formação de pessoas capazes de ler, compreender e produzir textos para interagir na sociedade em que vivemos. Basta olharmos para uma sala de aula ou simplesmente para uma criança, que iremos perceber o quanto a vida pulsa sobre os seus sentidos (estão tentando ler e entender o mundo). Por isso, precisamos promover, cada vez mais, a sua curiosidade sobre a língua escrita, o que não significa sobrecarregá-las de atividades mecânicas e cansativas.

Necessitamos de mais, mas essa não é uma responsabilidade exclusiva das alfabetizadoras, visto que é necessário investimentos no trabalho docente cotidiano (condições materiais, físicas e formativas). São essas profissionais que vivenciam as diversas realidades escolares no nosso país, muitas vezes marcadas por salários injustos, salas de aulas com quantidade não adequada de estudantes, falta de materiais ou, até mesmo, formação inicial e/ou contínua fragilizada.

Quanto às proposições de programas de alfabetização e das suas formações continuadas voltadas para os/as professores/as, enfatizamos a necessidade da participação desses/dessas profissionais não só nos encontros formativos, mas nas proposições dos programas que visam atingir diretamente o seu trabalho na sala de aula. Os programas precisam ser pensados com os/as professores/as e não para eles/elas, fazendo das suas vozes, opiniões, inquietações objeto de constantes debates na formulação e na melhoria das políticas educacionais.

A alfabetização é e precisa ser vista como um direito de todas as pessoas. Logo, é necessário existir esforços para que esse processo aconteça da melhor forma possível. Para tanto, precisamos firmar políticas de Estado, não de governo, tal como preconiza os nossos planos de educação nacional e estadual (estabelecidos no artigo 214 da nossa Constituição). Até conseguirmos esse feito, é preciso nos desviar de todas as soluções simplificadas, pois os elementos do corpo social, da educação e da alfabetização são complexos por natureza.

Por último, registramos algumas questões que podem originar novos estudos: O Programa Criança Alfabetizada atinge da Educação Infantil até o 2º ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, o que tem sido feito para ajudar as crianças que estão entre o 3º e o 5º anos e tiveram seu processo de alfabetização afetado pela pandemia da COVID 19? O Programa tem considerado em suas formações as crianças com diferentes níveis de conhecimento? Quais relações serão estabelecidas entre o Programa Criança Alfabetizada e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada? Quais são os elementos que fazem as professoras continuarem utilizando os métodos tradicionais voltados para ensinar a ler e a escrever? Quais são os respaldos das atividades de alfabetização provenientes de *sites* (que aparecem nesse estudo como atividades impressas) no saber-fazer docente de professoras alfabetizadoras?

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Vivian Alves Souza. **Alfabetização no programa Educar pra Valer: o que propõem os materiais para o ensino da leitura e da escrita no 2º ano do ensino fundamental?**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz (Org.). Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: Discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Cap. 1, p. 13-31.

BRANDÃO, A. C. P. A aprendizagem inicial da língua escrita: “ou isto ou aquilo?”. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (Orgs.). **Leitura e escrita com crianças de 4 e 5 anos**: caderno de mediações pedagógicas. Programa Criança Alfabetizada. Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. 2020.

BRANDÃO, A. C. P.; GIRÃO, F. M. P. “Olha o meu nome!”: a chamadinha e outras possibilidades para ler e escrever os nomes das crianças. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (Orgs.). **Leitura e escrita com crianças de 4 e 5 anos**: caderno de mediações pedagógicas. Programa Criança Alfabetizada. Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. 2020.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução 1/2006. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia - licenciatura**. Maio de 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 02/02/2022.

BRASIL, **Constituição Federal de 1988, de 5 de outubro de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14/03/2022.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL, **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 04/05/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, Sealf: 2019.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 19 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CHARTIER, A- M. Ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. In: CHARTIER, A- M. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2007.

CHARTIER, A. M. **Cópia**. Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL Maria da Graça, et al. (orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

CHARTIER, A-M. Sob que condições as inovações pedagógicas podem melhorar o desempenho dos alunos? In: GUARANÁ, C. A. L. et al. (orgs.) **Infância, prática docente, cotidianos escolares**. Curitiba: CRV, 2021.

CHARTIER, R. **Sucesso, fracasso e ambivalência da inovação pedagógica: o caso do ensino de leitura**. Conferência proferida no CEALE/FAE/UFMG, 2000.

CORSI, Ana Celina Hesketh Rabuske; BRANCO, Verônica. **O impacto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na prática alfabetizadora**. In: Anais do III CONBAIf- Universidade Federal do Espírito Santo Vitória/ES – 16 a 18 de julho de 2017.

CRUZ, Juliane Barssalos da. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): formação continuada e práxis docente**. Dissertação(Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2022.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. **Mulheres que correm com os lobos**. Rio de Janeiro, Rocco, 2018.

FALSARELLA, A. M. A formação continuada de professores e seu impacto na prática cotidiana. **Revista Psicopedagogia**, v. 20, n. 63, p. 210-217, 2003.

FERREIRO, Emilia. O espaço da leitura e da escrita na educação pré-escolar. In: **Reflexões sobre Alfabetização**. 26. Ed, São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, E.; GOMEZ-PALACIO, M. **Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura**. Mexico, Dirección General de Educación Especial (SEP-OEA), 1982.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FIDELIS, Sandra Novais Sousa. **As políticas de formação continuada em Mato Grosso do Sul e suas implicações na prática do professor alfabetizador**. In: Anais do I CONBAIf- Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 08, 09 e 10 de julho de 2013.

FRANCO, Maira Vieira Amorim; NÓBREGA, Otília Maria Alves da. **A padronização da prática dos professores alfabetizadores**: uma análise da formação do PNAIC. In: Anais da 40ª Reunião Nacional da ANPED- Universidade Federal do Pará (UFPA), Setembro-Outubro 2021.

FRANCO, Maira Vieira Amorim. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: os discursos dos professores sobre a efetividade da formação continuada na prática pedagógica. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

GATTI, B. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, 2003.

GATTI, Bernardete Angelina et. al. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GIRÃO, M. P. F.; BRANDÃO, A. C. P. **A leitura e a escrita do nome próprio**: uma análise de situações vivenciadas na educação infantil. Revista Brasileira De Alfabetização, (19), 1-21. 2023.

GOMES, C. M. MORAIS, A. G. Psicogênese da escrita sob exame: reanálise do percurso evolutivo vivido por crianças desde a hipótese pré-silábica ao domínio da escrita alfabética. **Anais do XXI CONIC**, 2013.

GONÇALVES, Islayne Barbosa de Sá. **Programa criança alfabetizada**: concepções teóricas e orientações metodológicas para o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Mestrado em Educação Contemporânea, 2021.

GUISO, Tainam Gabriele Pereira. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as suas implicações na prática pedagógica dos professores alfabetizadores**. 2017. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Educação)- Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim-RS, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: Novas tendências. 1º ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2009.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LUCCA, Tatiana Andrade Fernandes de. **A contribuição da formação do PNAIC para a prática de professores alfabetizadores no Município de Rio Claro – SP**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2018.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 77, p. 53-61, 1991. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6208725>. Acesso em: Agosto/2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21.ed. Petrópolis/RJ. Editora Vozes, 2011.

MORAIS, A. G. de. Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para os dois anos iniciais do ensino fundamental. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 12, n. Esp, p. 01–16, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9955>. Acesso em: novembro de 2023.

MORAES, Daisinalva Amorim de. **Construção de práticas de alfabetização no contexto dos Programas Alfa e Beto e PNAIC**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética (como eu ensino)**. Editora Melhoramentos. 2012.

MORAIS, A. G.; CAVALCANTI, A. P. H.; OLIVEIRA, E. L. Implicações da metodologia da psicogênese da escrita no diagnóstico dos níveis de escrita Infantis. In: XXII EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2014, Natal. **Anais do XXII EPENN**. Natal: UFRN, 2014. v. 1. p. 1-13.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Luciana Ribolli de. **Educação Continuada: um estudo sobre participantes dos Programas Letra e Vida e Ler e Escrever**. In: Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO, 2013.

PERNAMBUCO, **Lei n. 16.617, de 15 de julho de 2019**. Institui o Programa Criança Alfabetizada. Pernambuco, 2019. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/> Acesso em: 12 de Julho de 2020.

PERNAMBUCO. **Plano Estadual de Educação de Pernambuco**. 2015. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/10046/PLANO%20ESTADUAL%20DE%20E> Acesso em: 10/04/2022.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PIRES, Andréa de Paula. **A Formação Continuada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – e a prática dos professores alfabetizadores no município de Rio Azul – PR**. 2018. Dissertação (Programa de

Pós-Graduação em Educação - Mestrado - Irati) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati - PR, 2016.

RIBEIRO, Claudia. **Programa Alfabetizar com Sucesso- programa de acompanhamento dos anos iniciais da rede pública de Pernambuco: a avaliação do município de Condado**. Dissertação (Mestrado)- (Programa de Pós-graduação profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Caed, 2015.

SARTI, Flávia Medeiros. O professor e as mil maneiras de fazer no cotidiano escolar. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro/SP, v.18, n.30, 2008.

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. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

SILVA, Ceris Salete Ribas da. **Ciclo de Alfabetização**. Universidade Federal de Minas Gerais- UFMF/Faculdade de Educação/Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita-CEALE, 2014.

SILVA, Maria da Conceição Lira da. **Leitura e escrita na educação infantil**: práticas de ensino de professoras participantes do curso de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **Revista Brasileira de Educação**. Associação Nacional de pós- graduação e pesquisa em Educação, Rio de Janeiro, n. 25, 2004.

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

SOUZA, Karla Rossana Rodrigues de; LEAL, Telma Ferraz (Orient.). **Concepções de alfabetização na BNCC e na PNA**: possíveis implicações pedagógicas. 2021. TCC/UFPE. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/40676>. Acesso em: novembro/2023.

SOUZA, M. G. B; SILVA, A. **É necessário ensinar a ler para formar leitores**: saberes-fazeres mobilizados por uma professora alfabetizadora considerada bem-sucedida. Debates em Educação- Universidade Federal de Alagoas, v. 12, n. especial, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes e formação profissional**. 5.ed. Petrópoles/RJ. Editora Vozes, 2012. TRICOT, A. **Innovar en Educación Sí, pero ¿como? MITOS Y REALIDADES**. NARCEA, S. A. DE EDICIONES, 2019.

VASCONCELOS, Mario Sergio. **A difusão das idéias de Piaget no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

ANEXO A - QUESTIONÁRIO

Olá, o meu nome é Risocleide Silva, sou pedagoga e mestranda em Educação Contemporânea (UFPE/CAA). Gostaria da sua contribuição para a minha pesquisa sobre o **Programa Criança Alfabetizada**. Informo que, em cumprimento com os protocolos de ética, sua identidade será preservada. Desde já, muito obrigada.

Sobre as formações do Programa Criança Alfabetizada:

1- Você já participou de alguma formação do Programa Criança Alfabetizada?

☐ SIM ☐ NÃO

2- Se a resposta acima for **sim**, de quantas formações do Programa Criança Alfabetizada, em média, você participou no período de 2019 a 2022?

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ou mais

3- Você recebeu algum material do Programa Criança Alfabetizada?

☐ SIM ☐ NÃO

4- Os estudantes de sua turma receberam algum material do Programa Criança Alfabetizada?

☐ SIM ☐ NÃO

5- Caso tenha recebido algum material do Programa Criança Alfabetizada, você costuma utilizar com frequência nas suas aulas?

☐ SIM ☐ NÃO

6- Caso faça uso de algum material do Programa Criança Alfabetizada, com que frequência utiliza?

- ☐ Não utiliza
- ☐ 1 vez no mês
- ☐ 2 vezes no mês
- ☐ 1 vez por semana
- ☐ 2 vezes ou mais por semana

Sobre você:

1- Qual é a sua formação acadêmica?

- ☐ Normal médio ou Magistério
- ☐ Pedagogia
- ☐ Outras licenciaturas

2- Possui pós-graduação? Se sim, em quê?

3- Você é professor/a de qual etapa?

- ☐ Educação Infantil- 5 anos
- ☐ 1º Ano do Ensino Fundamental

4- Leciona em que período?

- ☐ Manhã
- ☐ Tarde

4 – Há quanto tempo você atua como professor/a dessa etapa/ano (Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino fundamental)?

- ☐ Menos de 5 anos

- ☐ 5 a 10 anos
- ☐ 10 a 15 anos
- ☐ Mais de 15 anos

ANEXO B - OFÍCIOS DESTINADOS À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E À INSTITUIÇÃO ESCOLAR



Universidade Federal de Pernambuco

Centro Acadêmico do Agreste

Núcleo de Formação Docente

Curso de Pedagogia

Centro Acadêmico do Agreste
da UFPE

BR 104, Km 59, S/N, Nova
Caruaru, Caruaru, Pernambuco

Fone: 81 – 2126-7771

Caruaru, 04 de Agosto de 2022.

À Secretaria Municipal de Educação

Vimos, por meio deste, solicitar a permissão de V.Sa. para que a mestrande **Risocleide Aparecida Maria da Silva**, que desenvolve, sob minha orientação, a dissertação intitulada **“Formação continuada de professores/as no âmbito do Programa Criança Alfabetizada (PCA): repercussões nas práticas de ensino da leitura e da escrita no final da Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental”** possa participar de algumas aulas de uma turma do último ano da Educação Infantil e de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental. Agradecemos desde já a vossa colaboração, colocando-nos à disposição para os esclarecimentos necessários.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Alexsandro da Silva

Orientador



Universidade Federal de Pernambuco
Centro Acadêmico do Agreste
Núcleo de Formação Docente

Centro Acadêmico do Agreste
da UFPE

BR 104, Km 59, S/N, Nova
Caruaru, Caruaru, Pernambuco

Fone: 81 – 2126-7771

Caruaru, 04 de Agosto de 2022.

À Gestão da Unidade Escolar

Vimos, por meio deste, solicitar a permissão de V.Sa. para que a mestrande **Risocleide Aparecida Maria da Silva**, que desenvolve, sob minha orientação, a dissertação intitulada **“Formação continuada de professores/as no âmbito do Programa Criança Alfabetizada (PCA): repercussões nas práticas de ensino da leitura e da escrita no final da Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental”** observe um conjunto de aulas em uma turma do último ano da Educação Infantil, bem como entreviste o(a) professor(a) responsável por esta turma. Agradecemos desde já a vossa colaboração, colocando-nos à disposição para os esclarecimentos necessários.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Alexsandro da Silva

Orientador



Universidade Federal de Pernambuco
Centro Acadêmico do Agreste
Núcleo de Formação Docente

Centro Acadêmico do Agreste
da UFPE

BR 104, Km 59, S/N, Nova
Caruaru, Caruaru, Pernambuco

Fone: 81 – 2126-7771

Caruaru, 04 de Agosto de 2022.

À Gestão da Unidade Escolar

Vimos, por meio deste, solicitar a permissão de V.Sa. para que a mestrande **Risocleide Aparecida Maria da Silva**, que desenvolve, sob minha orientação, a dissertação intitulada **“Formação continuada de professores/as no âmbito do Programa Criança Alfabetizada (PCA): repercussões nas práticas de ensino da leitura e da escrita no final da Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental”** observe um conjunto de aulas em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, bem como entreviste o(a) professor(a) responsável por esta turma. Agradecemos desde já a vossa colaboração, colocando-nos à disposição para os esclarecimentos necessários.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Alexsandro da Silva

Orientador

ANEXO C - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Participantes da pesquisa:

Duas professoras, uma dos anos finais da Educação Infantil (Grupo de 5 anos) e uma do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Quantidade de observações: 8 observações de aulas de cada professor/a participante da pesquisa, durante duas semanas com intervalos entre uma turma e outra.

Professora Annie (Educação Infantil- 5 aos)	8 aulas
Professora Conceição (1º ano do Ensino Fundamental)	8 aulas

Roteiro de aspectos a serem observados:

- Organização da rotina
- Atividades voltadas para o ensino da leitura e da escrita
- Recursos didáticos usados no ensino da leitura e da escrita
- Influências do Programa Criança Alfabetizada nas atividades e recursos didáticos utilizados
- Outras influências do Programa Criança Alfabetizada.

ANEXO D - REGISTROS DAS PAUTAS DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS MUNICIPAIS DO PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA (PCA) REALIZADAS NO ANO DE 2022.

Educação Infantil (4 e 5 anos)

Programa Criança Alfabetizada Formação do Material complementar Coordenadora Municipal: [REDACTED] Etapa Atendida: Educação Infantil Formadora: [REDACTED] Data: 19/04/2022 Horário: 8h Pauta -Acolhida: Livro " Não Confunda" -Dinâmica -Projetos didáticos na Educação Infantil -O que entendemos por projeto? -Projetos ou sequências didáticas? -Projeto "Eu no circo" -Lanche	Formação do Acompanhamento Pedagógico Etapa: Educação Infantil Coordenadora Municipal: [REDACTED] Formadora: [REDACTED] Data: 05/04/2022 Horário: 3h Pauta - Boas vindas - Texto " conhecimento " Paulo Fochi - Socialização sobre o texto - O acompanhamento pedagógico é fundamental para... - Estrutura do Instrumento - Eixo 1 Interação e participação - Eixo 2 Organização e exploração dos espaços - Eixo 3 Múltiplas linguagens - Eixo 4 gêneros textuais da Educação Infantil - Alfabetização e Letramento na Educação Infantil - Preenchimento do modelo do instrumental
---	--

Temática da Formação: Seminário de Práticas de Alfabetização e letramento Etapa Atendida: Educação Infantil Coordenadora Municipal: [REDACTED] Formadora: [REDACTED] Data: 04/08/2022 Horário: 8h Pauta - Boas vindas - Poesia Pantaneira - Socialização sobre a poesia - O que é natureza? - Vídeo : Recorte começo da vida 2 - Fundamentação - Benefícios do Brincar ao ar livre - Roda de Diálogo - Momento relaxamento - Práticas de Alfabetização e Letramento	 FORMAÇÃO INSTRUMENTO ACOMPANHAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">ATIVIDADES</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>- Abertura sala</td></tr> <tr><td>- Tema da Formação</td></tr> <tr><td>- Boas vindas</td></tr> <tr><td>- Chama-dinha - (Vídeo e dinâmica com os professores)</td></tr> <tr><td>- Imagem Instrumento de acompanhamento; (Apresentação e explicação)</td></tr> <tr><td>- Explorar concepção de criança;</td></tr> <tr><td>- Direitos de aprendizagem e desenvolvimento;</td></tr> <tr><td>- Campos de experiências;</td></tr> <tr><td>- Explorar a importância do vínculo com a escola: engajamento família e comunidade escolar.</td></tr> <tr><td>- Leitura (Apresentar o vídeo)</td></tr> <tr><td>- Corpo e movimento (vídeo Pano encantado);</td></tr> <tr><td>- Vivenciar o Pano Encantado</td></tr> <tr><td>- Jogos (jogar jogo da memória online)</td></tr> <tr><td>- Sugestões de Atividades</td></tr> <tr><td>- Lembretes</td></tr> </tbody> </table>	ATIVIDADES	- Abertura sala	- Tema da Formação	- Boas vindas	- Chama-dinha - (Vídeo e dinâmica com os professores)	- Imagem Instrumento de acompanhamento; (Apresentação e explicação)	- Explorar concepção de criança;	- Direitos de aprendizagem e desenvolvimento;	- Campos de experiências;	- Explorar a importância do vínculo com a escola: engajamento família e comunidade escolar.	- Leitura (Apresentar o vídeo)	- Corpo e movimento (vídeo Pano encantado);	- Vivenciar o Pano Encantado	- Jogos (jogar jogo da memória online)	- Sugestões de Atividades	- Lembretes
ATIVIDADES																	
- Abertura sala																	
- Tema da Formação																	
- Boas vindas																	
- Chama-dinha - (Vídeo e dinâmica com os professores)																	
- Imagem Instrumento de acompanhamento; (Apresentação e explicação)																	
- Explorar concepção de criança;																	
- Direitos de aprendizagem e desenvolvimento;																	
- Campos de experiências;																	
- Explorar a importância do vínculo com a escola: engajamento família e comunidade escolar.																	
- Leitura (Apresentar o vídeo)																	
- Corpo e movimento (vídeo Pano encantado);																	
- Vivenciar o Pano Encantado																	
- Jogos (jogar jogo da memória online)																	
- Sugestões de Atividades																	
- Lembretes																	

Ensino Fundamental (1º e 2º anos)

Programa Criança Alfabetizada
Formação de Fluência
Público Alvo: Professores dos Anos Iniciais
Local: [REDACTED]
Data: 04/08/2022
Carga Horária: 6h
Formadora: [REDACTED]
Coordenadora: [REDACTED]

Pauta

- Acolhida: Texto "A descoberta"
- Relembrando os Conceitos de fluência
- Análise dos resultados do teste de fluência
- Sugestão de Atividades
- Um pouco sobre o gênero "parlenda"
- Circuito de brincadeiras
- Jogos: produção de jogo para trabalhar a fluência
- Apresentação dos jogos produzidos

Programa Criança Alfabetizada
Formação do Material Complementar
Coordenadora Municipal: [REDACTED]
Etapa Atendida: Anos Iniciais
Formadora: [REDACTED]
Data: 19/04/2022 **Horário: 8h**

Pauta

- Acolhida: Texto "Lenda da Erva-Mate"
- Socialização sobre a lenda
- Texto do Almanaque 1
- Qual é a concepção de alfabetização do Programa Criança Alfabetizada?
- Texto do almanaque 2
- O Almanaque na prática
- Práticas de Linguagem/ Habilidades do currículo de Pernambuco
- Pausa para brincar "Caça-palavras"
- Lanche



FORMAÇÃO
INSTRUMENTO ACOMPANHAMENTO DOS ANOS INICIAIS

ATIVIDADES
- Abertura sala
- Tema da Formação
- Boas vindas
- Imagem Instrumento de acompanhamento; (Apresentação e explicação)
- Habilidades – 1º e 2º Ano. (Orientações para o professor).
- Habilidades – Leitura, escrita e Produção de texto
- Práticas de Linguagem –
- Gênero Textual – (Receita Medicinal)
- Jogo – Trilha do Conhecimento
- Sugestões de Atividades
- Lembretes

Formação do Acompanhamento Pedagógico
Etapa: Anos Iniciais
Coordenadora Municipal: [REDACTED]
Formadora: [REDACTED]
Data: 05/04/2022 **Horário: 3h**

Pauta

- Boas vindas
- Acolhida "Matando a saudade da nossa cultura"
- Orientação do Instrumental do acompanhamento Pedagógico 1º e 2º ano
- Instrumental de acompanhamento da teoria à prática
- Breve passeio sobre o currículo, níveis de escrita, níveis de leitores, processo de alfabetização e Letramento.
- sugestões de atividades a partir das habilidades.

ANEXO E - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

1. Como aconteciam os encontros de formação continuada do Programa Criança Alfabetizada?
2. Você considera que os encontros de formação continuada do Programa Criança Alfabetizada contribuíram, de alguma maneira, para as suas práticas de ensino da leitura e da escrita? Se sim, como? Se não, por quê?
3. Quais temas do curso de formação continuada do Programa Criança Alfabetizada você considera que mais contribuíram para as suas práticas de ensino de leitura e escrita em sala de aula? Por quê?
4. Você consulta os materiais dos encontros de formação continuada do Programa Criança Alfabetizada? Se sim, que materiais você consulta? Com que frequência? Para quê?
5. Você adotou em suas práticas de ensino da leitura e da escrita algo que foi abordado nos encontros de formação do Programa Criança Alfabetizada? Se sim, o quê?
6. Você mudou ou deixou fazer alguma coisa em suas práticas de ensino de leitura e escrita a partir das formações do Programa Criança Alfabetizada? O que mudou ou deixou de fazer?
7. Você considera que existe algum ponto negativo nas formações do Programa Criança Alfabetizada? Se sim, qual ou quais?
8. Você encontrou alguma dificuldade para desenvolver, em sala de aula, as propostas apresentadas nas formações? Se sim, o que foi difícil de desenvolver? Por quê?